



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

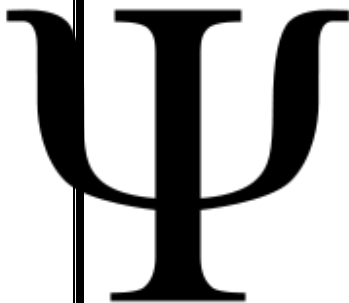
ANÁLISIS DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UNA  
ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA DEL DISTRITO FEDERAL

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N:  
ALICIA ESQUIVEL GONZÁLEZ  
MARÍA DEL CARMEN AGUILAR Y GÓMEZ

DIRECTORA: DRA. ELISA SAAD DAYÁN  
REVISOR: DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI



MÉXICO, D.F. 2015.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

*“Inclusión es un estilo de vida, no se queda solo en las aulas, inclusión es hacernos partícipes de la totalidad, es cambiar nuestros corazones y nuestros valores, no es una cuestión de ciencia o investigación. Inclusión es un juicio de valores”.*

*Jack Pearpoint y Marsha Forest.*

## AGRADECIMIENTOS

A nuestros sinodales:

Por todo su apoyo, orientaciones y consejos durante la realización de este trabajo.

A nuestra Directora de tesis:

Por creer y confiar en la realización de este proyecto; por habernos transmitido además de sus conocimientos, su dedicación, amor y lucha constante por generar esos ambientes inclusivos que tanto requiere hoy en día nuestra sociedad.

A los padres de familia y compañeros docentes:

Que participaron de forma directa e indirecta en la realización del presente, muy especialmente a las profesoras Mari y Tere, a las señoras Gabriela y Catalina.

A los alumnos con Discapacidad Intelectual que inspiraron este trabajo.

## AGRADECIMIENTOS DE CARMEN

A la grata memoria de mis padres: quienes me dieron la fortaleza, los valores y los principios necesarios para lograr el éxito en cada una de las tareas emprendidas.

A mi hijo Gerardo: por ser el impulso que guía mis acciones para ser un mejor ser humano cada día.

A mi nieto Favio: por darme el entusiasmo y la energía para seguir adelante y porque con su ternura e inocencia inspiraron la realización de este trabajo.

A mi amiga Alicia: con el más sincero cariño y agradecimiento por haber confiado en mí en la realización de este trabajo.

A mi familia: por haber contado siempre con su incondicional amor y apoyo a lo largo de mi vida.

A mis amigos: con quienes he compartido momentos de felicidad, de desasosiego, de triunfos y de fracasos en todo momento.

A Pipiola: por ser la compañera fiel e incondicional y cuyo recuerdo guardaré siempre en mi corazón.

## AGRADECIMIENTOS DE ALICIA

A Dios: por el don de la vida.

A mis padres, Carmen y Daniel: de quienes estoy y estaré eternamente agradecida y orgullosa, ya que gracias a su amor, sacrificios y entrega soy lo que soy, gracias por haberme inculcado esos valores que me han forjado el carácter para lograr las metas propuestas y por enseñarme que no existen imposibles cuando te esfuerzas.

A mi esposo Nico: quien me impulsó para concluir esta etapa de mi vida, gracias por su amor, apoyo e infinita paciencia, por ser mi compañero y mi cómplice en todo momento.

A mis hijos Ariella y Edward quienes han sido mi motor y mayor impulso en la vida. De quienes aprendo día a día a ser un mejor ser humano, gracias por la vitalidad y entusiasmo que me transmiten pues sin ello no hubiese podido lograr este sueño compartido.

A mis hermanos Isabel, Daniel, Ricardo, Carlos, Rosa, Rocio y muy especialmente a mi hermano Miguel, pues él ha sido pieza clave en mi formación académica y ahora en el presente trabajo, pues representa a esos niños que en su momento han sido excluidos.

A mi amiga y compañera de tesis Carmen: con quien compartí horas de angustia, felicidad, tristeza, desesperación, etc. en la realización de esto que comenzó como un sueño y ahora es una realidad.

## Tabla de contenido

|   |     |
|---|-----|
| RESUMEN.....  | i   |
| INTRODUCCIÓN .....  | iii |
| Capítulo 1  |     |
| DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN RECORRIDO HISTÓRICO .....   | 1   |
| <b>1.1. Reformas a la educación básica</b> .....  | 1   |
| <b>1.2. Políticas internacionales y nacionales en cuanto a la inclusión educativa</b> .....   | 8   |
| <b>1.3 Proceso de integración educativa</b> .....   | 12  |
| <b>1.4 Situación actual de los servicios de educación especial en México</b> .....  | 13  |
| <b>Tabla 1</b>  |     |
| <b>Diferencias entre integración e inclusión</b> .....  | 18  |
| <b>Tabla 2</b>  |     |
| <b>Enfoques de la educación</b> .....   | 19  |
| Capítulo 2  |     |
| EL PROCESO INCLUSIVO DENTRO DE LAS AULAS .....  | 22  |
| <b>2.1. La escuela inclusiva</b> .....  | 22  |
| <b>2.2. Una currícula para crear aulas inclusivas</b> .....   | 32  |
| <b>2.3. Prácticas docentes inclusivas</b> .....   | 40  |
| <b>2.4. La diversidad en el aula</b> .....  | 45  |
| <b>2.5. Los padres de familia y la inclusión</b> .....  | 47  |
| Capítulo 3  |     |
| LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y SUS APROXIMACIONES A LA INCLUSIÓN .....   | 52  |
| <b>3.1. Discapacidad Intelectual y su evolución como concepto</b> .....   | 52  |
| <b>3.2. Principales enfoques de la discapacidad.</b> .....  | 54  |
| <b>Tabla 3</b>  |     |
| <b>Enfoques de la discapacidad intelectual</b> .....  | 54  |
| <b>3.4 La discapacidad intelectual como derecho: Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.</b> ..... | 63  |
| Capítulo 4  |     |
| MÉTODO.....   | 67  |
| <b>4.1 Problemática</b> .....   | 68  |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4.2 Objetivos de la Investigación.....</b>                                       | <b>71</b>  |
| Objetivo General: .....   | 71         |
| Objetivos Específicos.....  | 71         |
| <b>4.3 Definición de conceptos.....</b>   | <b>71</b>  |
| <b>4.4 Contexto en el que se desarrolla la investigación .....</b>                  | <b>72</b>  |
| <b>Tabla 4</b>  |            |
| <b>Población escolar.....</b>   | <b>75</b>  |
| <b>4.6 Acerca del instrumento empleado en la investigación y su adaptación.....</b> | <b>75</b>  |
| <b>Figura 1 Categorización de la Guía REINE .....</b>                               | <b>76</b>  |
| <b>Figura 2: Proceso de aplicación del instrumento en sus dos versiones.....</b>    | <b>80</b>  |
| <b>4.7. Delimitación del universo de estudio .....</b>                              | <b>77</b>  |
| <b>Tabla 5</b>  |            |
| <b>Datos generales de las familias.....</b>   | <b>77</b>  |
| <b>Tabla 6</b>  |            |
| <b>Datos generales de maestros frente a grupo .....</b>                             | <b>78</b>  |
| <b>Tabla 7</b>  |            |
| <b>Datos generales de maestros especialistas .....</b>                              | <b>78</b>  |
| <b>4.8 Aproximación metodológica.....</b>   | <b>78</b>  |
| <b>4.9 Procedimiento.....</b>   | <b>79</b>  |
| Capítulo 5  |            |
| <b>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....</b>                                 | <b>81</b>  |
| <b>Tabla 8</b>  |            |
| <b>Respuestas de las familias.....</b>  | <b>82</b>  |
| <b>Tabla 9</b>  |            |
| <b>Respuestas de profesores frente a grupo.....</b>                                 | <b>102</b> |
| <b>Tabla 10</b>   |            |
| <b>Respuestas de maestros especialistas.....</b>                                    | <b>123</b> |
| Capítulo 6  |            |
| <b>CONCLUSIONES .....</b>   | <b>145</b> |
| Referencias.....  | 150        |
| ANEXO 1 GUIA REINE .....  | 154        |
| ANEXO 2 GUÍA REINE SIMPLIFICADA .....   | 186        |

## RESUMEN

En la actualidad el tema de la Inclusión ha surgido como un elemento relevante en el ámbito de la educación, pretendiendo satisfacer las necesidades individuales de todos y cada uno de los alumnos, atendiendo así a la calidad, equidad y cobertura, procurando favorecer a la población sin discriminación por motivos de origen étnico, nacionalidad, género, edad, lengua, discapacidad, condición social, económica o de salud, religión, preferencia sexual o cualquier otra característica propia de la condición humana. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3°)

Debido a lo anterior surgió la inquietud en conocer cómo fue, que tanto docentes como padres de familia vivieron la inclusión dentro de un plantel educativo, es decir, qué acciones realizaron desde sus propias funciones para promover un ambiente inclusivo, esencialmente para con aquellos alumnos con Discapacidad Intelectual. Las directrices para el presente estudio fueron entonces la Inclusión así como la discapacidad intelectual, para ello se consideró necesario apoyarse en el marco legislativo, específicamente en los lineamientos educativos que la Secretaría de Educación Pública establece y en la ética para atender con calidad a las necesidades educativas de los alumnos.

Para conocer las acciones realizadas y por realizar, así como los elementos con los que se cuentan o no para lograr un ambiente inclusivo se decidió emplear una adaptación de la guía de Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela (Guía REINE, 2009), el cual es un instrumento ideado por la asociación FEAPS, asociación cuyo fin es el de promover un trato digno e inclusivo para las personas con discapacidad intelectual y sus familiares.

La guía REINE es un instrumento factible para ser contestado tanto por padres de familia como por docentes, razón por la cual se eligieron a seis participantes pertenecientes a la comunidad educativa para analizar el proceso de inclusión educativa tomando como referencia la adaptación de dicha guía, para derivar de éstos la situación de inclusión que prevalece en el medio educativo en donde se desenvuelven, a través de un estudio de análisis cualitativo.

Las respuestas de los participantes fueron concentradas en tablas de doble entrada, rescatando las ideas representativas de cada uno de ellos, para después analizar dichas respuestas. El análisis de las respuestas consistió en encontrar las semejanzas y diferencias de cada par (padres de familia, profesores frente a grupo y profesores de UDEEI).

Los resultados arrojados revelaron que las prácticas inclusivas que se presentan dentro del plantel educativo se encuentran en proceso dado que se observan elementos facilitadores de la inclusión que coexisten con grandes obstáculos principalmente en el contexto escolar por la falta de consensos y políticas, seguido del contexto áulico por la falta de compromiso con la diversidad de los alumnos, particularmente con los alumnos con discapacidad intelectual y por último, con respecto al contexto socio - familiar, se observa



la baja participación de los padres de familia en este proceso inclusivo. En su mayoría los principales focos de atención los ocupan; el respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, el profesionalismo, la participación colaborativa, la comunicación efectiva y por último la activa participación de los padres de familia. Al respecto todos los participantes asumen que aún hay mucho que trabajar para lograr que el plantel educativo realmente se considere inclusivo.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente la Secretaría de Educación Pública ha reformado el plan de estudios en donde se mira al alumno como participante activo de su aprendizaje y al docente como guía y facilitador del mismo (Reforma Integral de Educación Básica, 2009). Así fue que las asignaturas se agruparon en lo que hoy se llaman campos formativos, los cuales son: Desarrollo Personal y para la Convivencia, Pensamiento Matemático, Lenguaje y Comunicación, Exploración y Comprensión del mundo natural y social; en cada uno de estos campos se encuentran las asignaturas, las cuales a su vez se rigen por los aprendizajes esperados, cada una de las asignaturas presenta un enfoque y una forma de trabajo diferente, es decir, mientras en español se abordan los contenidos a través de proyectos, en cívica y ética se retoman a través de análisis de casos y, en matemáticas, es por medio de la resolución de problemas la puesta en marcha de la movilización de saberes; con ello se ha intentado abordar los contenidos desde otra óptica con el fin de que sea el mismo alumno el que construya su aprendizaje y valore sus propios alcances. Con ello se pretende que las asignaturas estén correlacionadas (temas de relevancia social) y la currícula pueda flexibilizarse, atendiendo así a la diversidad, específicamente a los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (en adelante BAP) y/o alguna discapacidad como la intelectual, favoreciendo hacia la autonomía y desarrollo social del educando, siendo esta la pauta para lograr una verdadera educación inclusiva, atendiendo entonces a las necesidades y capacidades de todos y cada uno de los alumnos.

Conocer el proceso de inclusión educativa permite tener un acercamiento al logro de la educación Inclusiva en el marco de la actual propuesta curricular; por tanto los protagonistas para analizar este proceso deberán ser los propios miembros de la comunidad educativa. Arrojar cierta luz al respecto puede dar pauta a modificar prácticas que impiden un verdadero ambiente inclusivo.

Hablando desde la experiencia personal, desde hace algunos años, se ha procurado que la población en situación educativa vulnerable, específicamente alumnos con Discapacidad Intelectual se incluyan al ambiente escolar regularizado, esta tarea ha sido realmente difícil y no tanto por los alumnos en particular, sino por los propios docentes quienes consideran que aún requieren de estrategias y aprendizajes que pudieran dar respuesta de calidad a estos alumnos, ya que son recibidos en las aulas pero realizando un trabajo diferente al resto de los compañeros, quedando efectivamente integrados a los grupos más no incluidos, dado que la inclusión va más allá de aceptar a un niño o persona con discapacidad, la inclusión implica eliminar las barreras que limitan su aprendizaje y participación, y plantea la oportunidad del derecho “para aprender todos juntos” en un marco de equidad e igualdad. Es por ello, que la Inclusión se plantea como el medio idóneo para la atención a la diversidad, desde una visión de educación basada en la heterogeneidad

Inclusión: Proviene de inclusio-onis, de includo-ere, insertar; es poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites; contener a otra, o llevarla implícita. La inclusión se

concibe entonces, como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, MASSE, 2012).

Ya en el Manual de Buena Práctica de Educación (FEAPS, 2000) se indica que la educación debe preparar para la vida, para convertirse en personas independientes y se apunta que la escolaridad, en todo momento, ha de estar guiada desde los principios de integración, normalización e individualización.

En específico, en Educación Especial y desde la experiencia personal – laboral se ha podido ser testigo del proceso que ha implicado el poder incluir en las aulas regulares a los alumnos con discapacidad intelectual, en donde aún, hoy en día, se continúan promoviendo prácticas excluyentes, limitando todas las demás competencias y saberes de los mismos. El presente estudio pretende analizar desde el punto de vista ético el proceso de inclusión que viven los alumnos con Discapacidad Intelectual, conociendo y al mismo tiempo analizando tanto las acciones emprendidas como las no realizadas por parte de algunos actores involucrados en una escuela primaria, como son padres de familia de alumnos con o sin discapacidad, maestros frente a grupo y maestr@s de educación especial.

El presente trabajo fue estructurado en 6 capítulos. El primer capítulo describe la historia de la educación en México a lo largo de décadas, ya que para identificar el proceso de inclusión que en la actualidad prevalece en una escuela primaria, se considera pertinente revisar en la historia de la educación los esfuerzos realizados para generar una conciencia social de aceptación y respeto a la Discapacidad, esfuerzos que han venido realizando diversas instituciones provenientes tanto de gobiernos nacionales como internacionales. Ello nos podrá ayudar a identificar con precisión las prácticas discriminatorias presentes y que obstaculizan el derecho de toda persona a recibir una educación de calidad.

En el capítulo dos se hace una breve reseña de las acciones que han de considerarse para lograr un verdadero ambiente inclusivo, tanto dentro del propio plantel como dentro de cada una de las aulas, con el fin de que cualquier niño encuentre en ella una respuesta educativa acorde a sus necesidades, con independencia de su condición física, personal o social. Así mismo, se considera en el mismo capítulo, la importancia de la familia para lograr con eficacia la inclusión educativa del alumno con Discapacidad Intelectual.

El capítulo tres aborda el tema de la discapacidad intelectual, su evolución como concepto, incidiendo ello de forma directa en las relaciones interpersonales, esencialmente en el contexto escolar.

En el capítulo cuatro se describe la metodología, en él se enfatizan los supuestos desde los que se abordó la investigación, el marco desde el cual se construyó el objeto de estudio, el contexto en el que tuvo lugar la investigación. Se describen y detallan las fases de la investigación así como el instrumento empleado en el presente. Así mismo se describe

la experiencia laboral que cada una de las sustentantes ha tenido en educación especial, experiencia que fue la que impulso la presente investigación.

Los capítulos cinco y seis describen los resultados encontrados a partir del análisis del instrumento empleado en la presente investigación. Muestran las respuestas de cada uno de los integrantes contemplados así como el análisis de las mismas. Se consideran también las conclusiones a las que se llegaron considerando el marco teórico que sustenta el presente y finalmente se señalan las propuestas para trabajos posteriores.

## **Capítulo 1**

### **DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN RECORRIDO HISTÓRICO**

Es bien sabido que cada gobierno va generando reformas y políticas bien específicas de acuerdo a las demandas que observa en la sociedad la cual dirige. En específico en el ámbito de la educación, cada Estado organiza su sistema educativo de acuerdo con sus intereses de clase y sus particularidades históricas, económicas, políticas e ideológicas.

En México, en cada momento histórico, se puede apreciar un modo muy particular del tipo de enseñanza, así entonces, en la época prehispánica, la educación fue naturalista y comunitaria, posteriormente es el clero quien ejerce un poder predominante por lo que en la época de la colonia la educación se vuelve escolástica, dogmática, confesional y privilegiada; ya en el México independiente, en 1857, se formula el precepto de enseñanza libre, como una consecuencia necesaria de la libertad de conciencia.

Por lo que a educación especial se refiere, existen indicios de que en el renacimiento el estado contaba con la obligación de atender a las personas en condición de desventaja social, entre ellos los discapacitados, surgiendo la “Ley de Pobre” (Palacios, citado en Lozano, J. 2014).

A continuación se puntualizarán algunos momentos dentro de la historia que fueron definiendo la educación especial en México.

#### **1.1. Reformas a la educación básica**

Para entender nuestro presente es necesario conocer el pasado, por lo que parece pertinente que en este apartado se haga un recorrido histórico a las reformas educativas más significativas que se han formulado en México, incidiendo de forma muy directa en educación especial.

A continuación se describen las principales reformas realizadas a la educación en el período comprendido de 1867 al 2015. Para una consulta en extenso se recomienda revisar la tesis de Peón Rivero Matilde (1991), Antecedentes, Desarrollo y estado actual de la Educación en México, así como el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002).

## **Restauración de la República**

En 1867 se nombra una comisión para que planee la reforma educativa, al frente de la cual quedó Gabino Barreda quien orienta la instrucción primaria hacia el laicismo, además de procurar una enseñanza objetiva que consistía en el aprendizaje mostrando las cosas antes que las palabras.

Se crearon nuevos métodos para la enseñanza y se editaron libros y textos para la niñez, al expandirse la Ley Orgánica de la Instrucción Pública se logra una escuela básica, universal gratuita y obligatoria.

Se crea la Escuela Nacional Preparatoria, siendo ésta el eje central de la reforma.

El presidente Juárez, en 1867, ordena la creación de la escuela Nacional de Sordos y en 1870, la Escuela Nacional de Ciegos.

## **El Porfiriato**

En 1876 se dio impulso a la escuela primaria elemental urbana creando escuelas normales de varones y señoritas.

En 1890 se discute la necesidad de que se cumplieran los principios de obligatoriedad, laicidad y gratuidad, ya que de 9 millones de habitantes únicamente el 20% recibía algún tipo de educación y el restante 80% seguía en condiciones de analfabetismo, ignorancia y pobreza.

Se crea la escuela rural y ambulante incorporando a los indígenas y campesinos a la civilización.

A partir de 1906 se promueve la revisión de las instituciones docentes con el fin de lograr una reestructuración pedagógica en todos los niveles de enseñanza tratando de realizar la reforma integral de la educación enfocada hacia una pedagogía social.

En 1908 se plantea la necesidad de crear una institución dedicada a los niños deficientes para posteriormente integrarlos a la escuela común.

El 22 de Septiembre de 1910 se inaugura la Universidad Nacional Autónoma de México. En este mismo año se crea la escuela de altos estudios cuyo objetivo era cultivar la ciencia.

## **La etapa revolucionaria y post – revolucionaria**

Las escuelas rudimentarias fueron creadas por decreto y tenían como objetivo enseñar, principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, a leer y escribir en

castellano y a ejecutar las operaciones mentales de cálculo. Se daba paso para la federalización de la enseñanza.

Para el medio rural se improvisan maestros con una preparación superficial. En la época de Victoriano Huerta prevalece la inestabilidad en la educación pública.

En 1914, el Dr. José de Jesús González funda en León de los Aldama Guanajuato, una escuela para niños débiles mentales.

En 1915, Venustiano Carranza promueve una mayor difusión de la educación a nivel nacional, indicando que un país depende de la inteligencia de sus ciudadanos.

En 1917, con base en la Constitución se hace obligatorio el deber de educarse de forma gratuita.

En 1917 el profesor Salvador M. Lima consiguió que se incluyera en el Plan de Estudios de la Escuela Normal de Jalisco la cátedra para la “Educación de Niños Anormales.”

En 1920, José Vasconcelos fundamenta la reforma educativa en su concepción filosófica, idealista y religiosa y subordina a esta todo lo relativo al campo pedagógico.

En Diciembre de 1920, el General Álvaro Obregón reconoce la necesidad de reformar todo el sistema de enseñanza en su contenido y calidad, busca enaltecer la dignidad humana tomando en cuenta a diversos sectores de la población pero sin considerar a las personas que requieren de una educación especial.

En 1921, el Dr. Santamarina indica la pertinencia de educar a los niños deficientes y anormales de diversos tipos mentales y físicos en clases anexas especiales, bajo el cuidado de maestros especializados, además de proponer una clasificación de los niños mediante el estudio y adaptación de pruebas psicológicas, llevándose esto a cabo hasta el año de 1926.

El modelo educativo propuesto por Vasconcelos se caracterizó por promover una cultura clásica y artística, más adelante en el régimen de Calles (1924), se propone una enseñanza y alfabetización para preparar la infraestructura industrial, impulsando la creación de escuelas primarias, escuelas para obreros y las de carácter técnico e industrial.

En 1929 es a los médicos escolares, en conjunto con los maestros, a quienes se les encomienda la tarea de adaptar los test mentales y de intervenir en la elaboración de programas y en la formación de los grupos con el fin de homogeneizarlos y lograr más efectividad en la enseñanza.

En 1932 el Consejo de Educación Primaria elabora los libros de texto con el fin de eliminar los libros de contenido religioso.

En este mismo año se inaugura la escuela de Recuperación Mental “José de Jesús González” en la que funcionan tres grupos especiales para la educación de niños anormales, formando parte del personal: un especialista en Psiquiatría y una profesora que se encargaba de la aplicación de pruebas psicológicas.

### **De la administración de Lázaro Cárdenas hasta la administración de Ruiz Cortines**

En 1935, siendo ministro de Educación Pública el Lic. Ignacio García Téllez se crea el Instituto Médico Pedagógico, cuyas finalidades son: selección, estudio y tratamiento médico, higiénico y pedagógico de los niños deficientes mentales; formación de maestros y médicos especialistas y creación de un centro de investigaciones de procedimientos terapéuticos y pedagógicos.

Los principios que han de guiar al Instituto Médico Pedagógico son: educación individualizada, concreta y objetiva, con procedimientos eclécticos y ordenada hacia la capacitación social es decir, un aprendizaje que estuviera en conexión con el ambiente. En 1943, dicho Instituto pasa a ser anexo de la Escuela Normal de Especialización, la cual fue inaugurada en ese mismo año.

En 1955, se crea en la Escuela Normal de Especialización la carrera de Maestro Especialista en el Cuidado y Tratamiento de Niños Lisiados del Aparato Locomotor.

### **El desarrollo estabilizador**

En 1958, siendo presidente de la República el Lic. Adolfo López Mateos y teniendo como secretario de educación a Jaime Torres Bodet, se promueve en el ámbito educativo, el amor a la patria y a la libertad, así como la exaltación del valor de la paz entre las naciones y la solidaridad de los hombres y de los pueblos.

En ese mismo año se pone en marcha el Plan Nacional para la expansión y el Mejoramiento de la educación Primaria teniendo como objetivo terminar con el rezago educativo y la deserción escolar, que para esos años ya se manifestaba como un problema alarmante.

En 1960, el oficial Mayor de la Secretaría de Educación Pública, Prof. Manuel López Dávila crea la Oficina de Coordinación de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas.

Se crean las escuelas de perfeccionamiento, encargadas de atender alguna anomalía presente en los niños. Para su ingreso era necesaria la aplicación de una serie de pruebas psicológicas, las cuales estaban a cargo de un psicólogo que, además, debía ser maestro especialista, dichas pruebas median, entre otros factores, el Coeficiente Intelectual



el cual debía oscilar en un rango entre 40 y 85 para que el alumno pudiera ingresar a la escuela.

Se crea la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito y se homogeniza así el curriculum para todas las Entidades Federativas.

En 1964 se crean los centros de Cooperación 1 y 2, para atender los casos que no podían ser atendidos en las Escuelas de Perfeccionamiento por ser deficientes profundos, se les ubica en grupos de 10 alumnos. Estos centros contaban con una sección maternal.

El período de 1964 a 1970 se caracteriza en materia educativa por la filosofía “Aprender Haciendo y Enseñar Produciendo” se inició de manera experimental la alfabetización, la primaria y secundaria con el empleo masivo de los medios audiovisuales modernos, radio y televisión para extender la escolarización a niños y jóvenes privados de recibirla en las escuelas establecidas, sin embargo los resultados de estos intentos fueron limitados.

### **Los Gobiernos de las Crisis**

En el gobierno de Luis Echeverría Álvarez la reforma educativa fue un conjunto de medidas que no se desviaron en lo esencial de la línea seguida de regímenes anteriores. Sus temas se refirieron a la modernización científica y pedagógica, para lograr una cultura social más racional y orientada hacia la eficiencia. Se emprenden programas tentativos de primaria acelerada, intensiva y cursos comunitarios.

En 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial, dependiente de la subsecretaría de educación básica con las funciones de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos y la formación de maestros especialistas.

De acuerdo con la Reforma Educativa, la dirección General de Educación Especial puso en marcha diversas actividades, una de las cuales fue la localización y canalización de niños con problemas de aprendizaje y la aplicación de servicios psicopedagógicos correctivos, para tal fin se crean los primeros Grupos Integrados en el Distrito Federal y en Monterrey. También se forman los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) las primeras coordinaciones (más adelante se describe a detalle la historia de la educación especial a la fecha).

Con respecto al régimen del Lic. José López Portillo, la política educativa se caracterizó por la ausencia de una dirección clara, debido al enfrentamiento de una grave crisis financiera reduciendo los recursos disponibles para la educación.

Se eleva la obligatoriedad de la escolaridad a nueve grados. El Plan Nacional de José López Portillo ofrece expandir y renovar todos los niveles comprometiéndose así a atender la educación de adultos y servicio materno – infantil.

De 1976 a 1978 se consolida la experiencia de los Grupos Integrados y los Centros de Rehabilitación y Educación Especial.

En 1978 se pone de manifiesto que, antes de 1982, todos los niños estarán en la primaria, así mismo se contempla una alfabetización funcional para millones de adultos y su ingreso abierto a la educación superior.

En 1980 existe una escuela primaria en todas las localidades del país sin que esto signifique que el 100% de los niños acudan a la escuela, ya que de un 2 a 3% no lo hacen, ya sea por requerir de educación especial, por enfermedad o por incorporación prematura al trabajo.

En el gobierno del Lic. Miguel de la Madrid, periodo comprendido entre 1982 a 1988, el primer paso de la reforma educativa fue la descentralización de la educación, transfiriendo recursos y responsabilidad a los Gobiernos de los Estados.

### **Los gobiernos de la modernización educativa**

El programa para la modernización educativa, de 1988 a 1994, siendo presidente Carlos Salinas de Gortari, propone un nuevo modelo de educación que consiste en: reiterar el proyecto educativo contenido en la educación, eliminar las desigualdades e inquietudes geográficas y sociales, ampliar y diversificar los servicios, mejorar la calidad de la educación, integrar el proceso educativo con el desarrollo económico y reestructurar la organización educativa en función de las necesidades del país. Teniendo como guía tres principios: la democracia, la justicia y el desarrollo.

En el año de 1992, el entonces secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo Ponce de León, lanza el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los Gobiernos Estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de unirse en un gran esfuerzo extendiendo la cobertura de los servicios educativos y elevar la calidad de la educación a través de una estrategia que atiende a la herencia educativa del México del siglo veinte, ponderando con realismo los retos actuales de la educación, comprometiéndose recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y proponiendo la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.

Así mismo, se incrementa un equivalente por lo menos al diez por ciento en los días efectivos del calendario escolar, se otorgan mayores recursos, se establecen programas idóneos, así como también se realizan mejoras en los libros de texto y se estimula, de

manera económica, a los maestros, a través de la creación de carrera magisterial. Sin embargo ello no podría ser lo suficientemente efectivo si no se atendía al centralismo y la burocracia excesiva que aquejaban al sistema educativo nacional en ese entonces.

Al resultar ineficientes los libros de texto se aplicó un Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, cuyos objetivos específicos fueron: (1) Fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral haciendo énfasis en los usos del lenguaje y la lectura abandonando el enfoque de la lingüística estructural, vigente en ese entonces. (2) Reforzar a lo largo del ciclo el aprendizaje de las matemáticas, subrayando el desarrollo de la capacidad para relacionar y calcular las cantidades con precisión, y fortalecer el conocimiento de la geometría y la habilidad para plantear claramente problemas y resolverlos, desechando el enfoque de la lógica matemática, introducido 20 años atrás. (3) Se restableció en la primaria el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales. (4) Se reforzó el aprendizaje de aquellos contenidos relacionados con el cuidado y la salud del alumno, y se acentuó una formación que inculcaba la protección del medio ambiente y los recursos naturales.

Al no ser posible en el corto plazo la sustitución generalizada de los libros de texto ya producidos, la estrategia para cumplir los objetivos señalados consistió en canalizar la mayor parte del esfuerzo hacia la información y orientación de los maestros. La Secretaría de Educación Pública elaboró y distribuyó, por conducto de los gobiernos estatales, guías de trabajo para cada una de las materias y grados a que se referían el Programa Emergente. El propósito de estas guías era sugerir al maestro una selección de temas de enseñanza que subrayaba los contenidos básicos, secuencias temáticas más adecuadas y, en algunos casos, la supresión de cuestiones que se juzgaban poco pertinentes o que rebasaban el nivel de desarrollo de los niños. Esta estrategia se realizó utilizando los nuevos libros de texto gratuito que se distribuyeron a los niños. Junto con esa propuesta temática, se presentaron al maestro sugerencias de actividades y estrategias didácticas que diversificaban sus posibilidades en relación con los temas más importantes. Estas guías pretendían orientar y sugerir, en el marco de lineamientos claros, estrategias que cada maestro podía adaptar a su estilo de trabajo y a las condiciones de sus alumnos y de su escuela.

Mientras tanto, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los Servicios de Educación Especial, promoviendo la integración educativa y reestructurando los servicios existentes hasta ese momento, es decir, la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, no serían en los grupos integrados sino más bien dentro de sus propias aulas, diversificando así la currícula para todos.

Los propósitos de reorientar los apoyos de educación especial fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación” que implicaba atender

a los niños y las niñas con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general. En éstos, la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico, pero atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo; en segundo lugar, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los apoyos a los niños de educación básica que los requerían.

Promover el cambio en la orientación de los servicios de educación especial tiene antecedentes desde la década de los ochenta, pero cobró particular impulso con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993.

Los gobiernos de Vicente Fox y Felipe Calderón, dieron continuidad a estas políticas educativas que siguen las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), instancia cuyo análisis de la situación educativa nacional y las recomendaciones que emite a los gobiernos que lo conforman, giran en torno a las necesidades de formación educativa de la población, en función del desarrollo del modelo económico neoliberal, es decir, no responden a las necesidades, idiosincrasia y tradición educativa de nuestro país, sino a intereses y visiones externas que se aplican en casi todo el mundo occidental.

Actualmente, en el Gobierno de Enrique Peña Nieto, se han planteado las reformas estructurales, entre ellas la educativa, a finales del 2013, como propuesta central se encuentra la de una evaluación estandarizada para todos los docentes, (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 3º), en donde se incluye, educación básica y educación especial, así mismo se pretende abatir la deserción y el rezago educativo mediante una serie de estrategias, que contempla tanto a docentes como a padres de familia. (Más adelante se abordarán las implicaciones de la Reforma Educativa actual en Educación Especial).

Como se puede observar, cada uno de los gobiernos que han pasado por la historia de México han planteado reformas muy específicas, las cuales, en el discurso oficial han ido siempre en pro de elevar la calidad educativa y brindar cada vez mayor cobertura, con el fin de beneficiar a toda la población, incluyendo a los más desfavorecidos por circunstancias económicas o de salud.

## **1.2. Políticas internacionales y nacionales en cuanto a la inclusión educativa.**

A nivel nacional e internacional se han generado diversos foros y políticas que intentan mirar a las personas con discapacidad como individuos con derechos y obligaciones. Al respecto, se mencionan los tratados más relevantes que se han generado, con el fin de atender las demandas educativas de esta población. (La educación que queremos. 2009).

a) Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social ( Diciembre 1969) La ONU en el artículo 11 establece que el progreso y el desarrollo en lo social debe encaminarse, entre otros, a la provisión de sistemas amplios de seguridad social y los servicios de asistencia social para todas aquellas personas que por enfermedad, invalidez o vejez no puedan ganarse la vida temporal o permanentemente, más adelante señala la necesidad de la “protección de los derechos y la garantía del bienestar de los niños, ancianos e impedidos y la protección de las personas física o mentalmente desfavorecidos”.

b) Declaración de los derechos del retrasado mental (1971) ONU: Reconocimiento explícito de los derechos de las personas mencionadas y de la obligación que el Estado tiene de atenderlos y protegerlos, ya que con anterioridad se les etiquetaba en función de sus limitaciones y aunque se enunciaba que debían gozar de los mismos derechos que los demás seres humanos no se explicitaba aún el derecho a la participación social plena.

c) Asamblea General de la ONU (Diciembre 1975): “Declaración de los derechos de los impedidos”: se designaba abarcando los diversos tipos de impedimentos independientemente de las causas y las etapas de la vida en que ocurrieran, ya que definía como impedido a toda “persona incapacitada de sobrevivir por sí misma, en su totalidad o en parte” a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales. Enfatizaba que el “impedido” debía poseer todos los derechos inherentes a una dignidad humana para disfrutar de una vida decorosa lo más normal y plena posible. Así mismo se estipulaba que las organizaciones de “impedidos” debían ser consultadas respecto a todos los asuntos relacionados con sus derechos y también que se debía hacer un esfuerzo en cuanto a la información y comunicación sobre estos asuntos.

d) Declaración Sunberg (1981). Señalan que todas las personas tienen derecho a una vida en sociedad y a una educación de calidad independientemente de sus impedimentos, en el artículo 7° se indica que los gobiernos tengan la obligación de brindar un tratamiento oportuno y eficaz. En tanto en el artículo octavo se señala la importancia de la participación de las familias para el óptimo desarrollo de las personas impedidas. Finalmente en el artículo 9° señala la importancia de la actualización y profesionalización de los educadores para atender a las demandas y necesidades de la población antes referida.

Como se puede observar, en esta declaración se desataca la importancia de la participación de cada uno de los agentes involucrados, como son, los gobiernos, las familias y los profesionales de la educación, en el proceso de adaptación y readaptación de las personas impedidas.

e) Declaración de Jomtien (1990) en esta declaración, específicamente en su artículo primero apartado 3°, (...) “la satisfacción de las necesidades básicas de

aprendizaje”, marca a la educación como un cimiento para el logro de aprendizajes posteriores que a su vez favorezcan el desarrollo humano.

Explicita como una responsabilidad de todos los países el hecho de que: “las necesidades de aprendizaje de los niños con discapacidad demandan especial atención. Deben darse los pasos necesarios para proveer acceso igualitario a la educación a todas las clases de discapacidades como parte integral del sistema educacional.

f) Declaración de Salamanca (1994): sin duda fue para la educación especial un punto de partida ya que se comienzan a promover las escuelas para todos y mayor eficacia educativa.

En el artículo 2° “Creemos y proclamamos”, se indica la importancia de generar escuelas integradoras en donde los sistemas educativos han de estar diseñados en correspondencia con las necesidades, características e intereses del alumnado, promoviendo actitudes de respeto evitando así prácticas discriminatorias y a su vez elevando la calidad y eficiencia del sistema educativo.

En el artículo 3° “Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a” (...) se apela a todos los gobiernos a mejorar sus estrategias políticas e incrementar la partida presupuestal al ámbito educativo desde el nivel inicial hasta educación continua, apostando al mejoramiento del sistema educativo beneficiando a toda la población sin restricción alguna, creando programas de fortalecimiento, tanto para los alumnos, como para las familias y para que los profesionales educativos fortalezcan sus prácticas específicamente para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, y a su vez facilitar y promover la participación de personas con discapacidad en estos mismos programas.

Así mismo propone diseñar un currículum flexible en donde los docentes de escuela regular y de educación especial hagan una revisión y adecuación creativa de las estrategias pedagógicas y los procesos de evaluación junto con los padres de familia. Para ello se requieren programas de sensibilización, formación, capacitación y actualización que los doten de las herramientas necesarias para su participación en este proceso, además de adecuar los procesos administrativos que lo permitan.

g) “Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad” (1994): La asamblea General de la ONU aprobó la Resolución 48/96 denominada “normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”. Se establece una diferencia importante entre los conceptos de discapacidad y minusvalía. Con la palabra discapacidad se registra un gran número de diferentes limitaciones funcionales; la discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiere atención médica o una enfermedad mental, que pueden ser de carácter permanente o transitorio. En cambio la minusvalía es la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en

condiciones de igualdad con los demás. La palabra describe la situación de la persona con discapacidad en función de su entorno.

Se señalan los requisitos para la igualdad de participación que atañen tanto a la persona con discapacidad como a la sociedad y están centrados en propiciar una mayor toma de conciencia sobre los derechos, las necesidades y las posibilidades, así como su posible contribución a la sociedad. Destaca la posibilidad de acceso al entorno físico y a la información sobre sus derechos y los servicios disponibles, así como el acceso a los medios de comunicación en calidad de receptores, emisores o actores.

La esfera educativa se señala como ámbito privilegiado para la igualdad de participación, ya que establece que la educación debe llevarse a cabo en entornos integrados y basados en la acción comunitaria en todos los niveles: intervención temprana, preescolar, primaria, secundaria y superior.

h) “Cumbre Mundial sobre el desarrollo social” (1995) Copenhague: en el compromiso 6 establece lo siguiente: “aseguremos oportunidades educacionales igualitarias en todos los niveles para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en ambientes integrados, tomando en cuenta las diferencias individuales y las situaciones particulares”.

i) Fórum educativo mundial (2000). En este foro se comienza a trazar la ruta de lo que hoy en día conocemos como Inclusión, haciendo mención a la población en condiciones de vulnerabilidad (población indígena, pobres, niños que trabajan, niños que viven en zonas remotas, etc.) y depositando en los diferentes contextos los impedimentos o Barreras para el Aprendizaje y la Participación que interfieren en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

De ahí que el propósito de la inclusión sea lograr una mayor cohesión social minimizando o eliminando las Barreras para el Aprendizaje y la Participación para lograr una educación primaria universal en el 2015, a través de prácticas flexibles, buscando un cambio significativo en cuanto a la calidad educativa, tanto en educación especial como educación regular, sin embargo la Inclusión no es exclusivo del ámbito educativo sino que se ha de encontrar de forma inherente en los valores de cada una de las culturas.

j) Declaración de Lisboa (2007). La “Declaración de Lisboa: Opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa” es el resultado de las propuestas consensuadas entre los jóvenes con necesidades educativas especiales de educación secundaria, formación profesional y enseñanza superior de 29 países.

En dicha declaración se plantean una serie de argumentos expuestos por los jóvenes, respecto a los requerimientos que son indispensables en la población en general con el fin de lograr realmente una inclusión de aquellos que presentan alguna discapacidad, así mismo exponen los logros alcanzados hasta ese momento.

k) Conferencia Internacional de Educación (2008). En esta conferencia se hace un llamamiento a todos los países participantes a realizar la aplicación, seguimiento y evaluación de las prácticas inclusivas para promover sociedades realmente incluyentes.

l) El documento “Educación inclusiva. Pasar de las palabras a los hechos” (Foro Europeo de Discapacidad, 2009) señala entre otras las siguientes cuestiones:

La integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas en donde tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existentes y a la organización de la escuela. La inclusión, por otra parte, requiere la adaptación del sistema a fin de satisfacer las necesidades de los alumnos y los estudiantes con discapacidad. El entorno, la enseñanza, el aprendizaje y la organización del sistema escolar y educativo deben ser sistemáticamente modificados a fin de eliminar las barreras a los alumnos con discapacidad de modo que puedan alcanzar los mayores logros académicos y sociales” “La inclusión es más amplia e implica un cambio progresivo y la adaptación del sistema educativo, de tal manera que todo el mundo pueda tener sus necesidades satisfechas y prosperar”.

“Para cambiar el sistema y garantizar la inclusión de los alumnos con discapacidad en las escuelas, debe producirse una revolución en la mente de la gente, incluyendo a las familias y las organizaciones de las personas con discapacidad, además de las autoridades públicas, directores de escuelas, personal y sindicatos”.

“...desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación inclusiva no debe considerarse sólo como una obligación, sino también como una oportunidad para educar a todos los niños en un marco de respeto”.

Como se puede observar, los acuerdos, tratados y leyes antes descritas, son sustancialmente internacionales, en los cuales México ha participado y adoptado en sus políticas educativas, los convenios establecidos de acuerdo a sus posibilidades financieras y características poblacionales.

De acuerdo con cada una de las de las declaraciones y foros se puede observar cómo es que la atención a las personas con discapacidad, así como en general a la población en condiciones de vulnerabilidad, ha tenido que evolucionar creando y modificando leyes y artículos que velen por sus derechos a ser tratados con dignidad e igualdad de oportunidades, dirigido ello a lograr una autonomía plena, es decir, que los individuos logren desarrollar su potencial de una manera óptima.

### **1.3 Proceso de integración educativa**

Como primeras manifestaciones, estrictamente hablando, en la edad antigua (siglo III), que se tienen hacia aquellas personas cuyo rendimiento intelectual, de conducta



adaptativa y la participación en las actividades sociales económicas, se encontraban por debajo del resto de la población, fue de exclusión, manifestándose en el aislamiento, la expulsión o la propia muerte.

Los sujetos con discapacidad o retraso mental en la antigüedad eran considerados fenómenos, cuyas limitaciones los hacían ineducables, empleándolos como bufones, o bien eran exhibidos en espectáculos circenses, así también se consideraba que el hecho de contar con un hijo “fenómeno” era por castigo divino pagando así sus pecados. (Lozano R.J. 2014).

A pesar de los años y primordialmente de los esfuerzos que se han hecho por aceptar e incluir a la población que presenta algún tipo de discapacidad, se ha observado que no ha habido grandes cambios al respecto. Actualmente en México, existe un alto porcentaje de personas que por su condición intelectual y/o física continúan siendo segregadas, con dificultades para poder acceder a un sistema educativo, los pocos logros que se han tenido al respecto han sido de años de lucha tanto de los propios implicados como de los familiares, organizaciones privadas y gubernamentales.

#### **1.4 Situación actual de los servicios de educación especial en México**

A lo largo de este tiempo México ha tratado de implementar la legislación inclusiva, atendiendo a las demandas internacionales las cuales pretenden considerar, sin distinción alguna, a todas las personas con alguna discapacidad para que reciban una educación adecuada y oportuna, creándose tanto instituciones privadas, como gubernamentales. Al respecto se expondrá el proceso por el cual han pasado las instituciones de educación especial en México.

A fines de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los servicios de carácter indispensable - Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Los servicios complementarios -Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A- prestaban apoyo a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Existían, además, otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). A fines de la década de los ochenta y principios de los años noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE).

Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que dependían de la Dirección General de Educación Preescolar, también estaban organizados en servicios indispensables y complementarios.

Como ya se mencionó anteriormente, en el año de 1993 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, promoviendo la integración educativa, combatiendo la discriminación, la segregación y la “etiquetación” de niñas y niños con discapacidad, que los separaba del resto de la población infantil y de la educación básica general. En esos servicios, la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico.

La reorientación tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias. Este hecho impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e.).

Tal concepto surgió en la década de los sesenta; planteando que ningún niño debe considerarse ineducable, reivindicando la educación como un derecho para todos y estableciendo que los fines de la educación deben ser los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas que presenten los niños y las niñas; asimismo, reconoce que algunos niños requerirán apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar estos propósitos. El concepto de necesidades educativas especiales se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los “Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” (Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994. A partir de esta declaración, en México se definió que un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos.

Todos, niñas o niños, tienen necesidades educativas diferentes. La escuela y el maestro emplean una serie de recursos para satisfacerlas (textos, materiales, metodologías, etcétera). Cuando estos recursos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades de algunos alumnos, debido a sus características específicas, es cuando estas necesidades pueden considerarse especiales. Así, se reconoce que todos son diferentes, con intereses, ritmos y estilos de aprendizaje distintos; en este sentido, se dejó de considerar que el niño tiene un problema que debe ser resuelto y, en cambio, se asumió que tiene algunas necesidades que la escuela no puede satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente.

El primer paso para abrir mayores posibilidades de desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales fue promover su inserción en las aulas regulares. La inserción del niño debe conducir, como resultado de la reflexión, la programación y la intervención pedagógica sistematizada, a su integración; además de inscribir al alumno en la escuela regular es necesario ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, las condiciones y el apoyo que precise para que desarrolle plenamente sus posibilidades. Sólo de este modo la inserción se convierte en integración. Aquí se hace necesario especificar que en este periodo aún no se considera la inclusión, ya que se hace alusión a cubrir las demandas del alumno, no así a fortalecer sus competencias y saberes.

A partir de 1993 -como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3° y la promulgación de la Ley General de Educación- se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento.

El personal docente de la escuela regular requeriría apoyo para atender adecuadamente a los niños; este apoyo sería prestado por el personal de educación especial, lo cual implicó un giro en la orientación de su trabajo: en lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización de sus alumnos, en adelante tendría que dar prioridad al diseño de estrategias para contribuir a que los alumnos con necesidades educativas especiales logran aprender; además, particularmente para el personal que laboraba en los servicios complementarios, la tarea principal, teóricamente ya no sería atender a los alumnos separados en grupos “integrados” o por un tiempo fuera del aula, sino dar asesoría al profesor o profesora de la escuela regular para atender a los niños con necesidades educativas especiales al mismo tiempo que atiende a los demás alumnos del grupo, sin embargo, esta forma de trabajo no se pudo realizar dado el desconocimiento y apatía del maestro especialista en cuanto al desempeño de sus funciones, recurriendo entonces, al aula de apoyo brindando una atención alterna al grupo donde estaba inscrito el alumno en cuestión, atendiendo específicamente a los procesos de aprendizaje, además de realizar adecuaciones curriculares a la planeación del docente, en donde el alumno trabajaba el

mismo contenido que el resto del grupo pero con menor nivel de complejidad.( Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2002).

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios así como de esclarecer las funciones del maestro de educación especial, se promovió su reorganización y, al mismo tiempo, se estableció la medida de que la guía para el trabajo educativo con los alumnos con necesidades educativas especiales serían los programas de educación básica vigentes en ese momento. Esta reorganización se realizó de la siguiente forma:

a) Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: “Institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”. Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo.

b) Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios; (maestros normalistas, pedagogos, psicólogos, terapistas de lenguaje y trabajadores sociales). Igualmente se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños.

c) Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros. La reorientación de los servicios de educación especial se impulsó al mismo tiempo que la restructuración de la Secretaría de Educación Pública derivada de la federalización de todos los servicios, medida establecida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Con la restructuración, el ámbito de acción de la entonces Dirección General de Educación Especial se redujo al Distrito Federal, algo similar ocurrió con la Dirección General de Educación Preescolar. La carencia de una instancia nacional para coordinar el proceso generó incertidumbre y confusión en las instancias estatales y entre el personal que atendía los servicios; este hecho, y la profundidad del cambio que promovía, provocó que su implantación fuera muy diferenciada y no siempre favorable a la atención de los niños con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad.

Con el propósito de evaluar el proceso de reorientación y precisar las normas y condiciones para su desarrollo, la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación convocaron, en 1997, a la Conferencia Nacional: Atención

Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. Además de ratificar la reorientación de los servicios de educación especial, se establecieron las siguientes conclusiones:

- Que la acreditación y certificación de estudios sea la misma para los alumnos escolarizados en servicios de educación especial o en escuelas regulares, eliminando las boletas específicas de educación especial.
- Que la evaluación del aprovechamiento de los alumnos, tanto en servicios escolarizados de educación especial como en escuelas de educación regular, tenga como referencia el Acuerdo 2003 de la Secretaría de Educación Pública.
- Que las escuelas que se construyan cuenten con las adecuaciones de acceso físico e hidrosanitarias necesarias.
- Que las partidas presupuestales de los servicios de educación especial se ubiquen en educación básica para garantizar las condiciones de obligatoriedad de los servicios.
- Que los alumnos escolarizados en servicios de educación especial sean considerados en la distribución de los libros de texto gratuitos y que la planta docente tenga acceso a los materiales de apoyo para la enseñanza (programas, avances programáticos y libros para el maestro, entre otros).
- Que se cuente con formatos estadísticos específicos para organizar y sistematizar la información relacionada con los alumnos con discapacidad.
- Que se favorezca la programación detallada para los CAM y las USAER.
- Que se recategoricen las plazas de educación especial, para lo cual es necesario definir las funciones de los profesionales en los distintos servicios de educación especial.
- Que los servicios de educación especial lleguen a poblaciones y comunidades en condiciones de rezago social.
- Que los centros educativos cuenten con un proyecto escolar que considere la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Que los Consejos de Participación Social apoyen la atención educativa de estos alumnos.

Como podrá observarse, la Secretaría de Educación Pública junto con la Dirección de Educación Especial ha realizado grandes esfuerzos por atender a las normas establecidas por organismos tanto nacionales como internacionales, en cuanto a elevar la calidad

educativa de manera eficiente y eficaz específicamente para la población en condición de vulnerabilidad.

Continuando con los esfuerzos es preciso señalar que en el año de 2009, en la educación se replantean acciones específicas con la llamada Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), y con ello, USAER modifica su atención siendo esta vez dirigida tanto al docente como a la familia y a la comunidad en general, ya que hasta entonces queda claro que las necesidades de aprendizaje no están implicadas en el alumno sino más bien en los diferentes contextos, los cuales son: familia, escuela y comunidad, dejando de lado el término de Necesidades Educativas Especiales sustituyéndolo por Barreras para el Aprendizaje y la Participación (en adelante BAP).

A continuación se presenta una tabla comparativa en donde claramente se señalan algunas diferencias en cuanto a las prácticas y las formas de hacer, de ser y de pensar inmersas tanto en el enfoque que se venía dando a la educación antes de la reforma: enfoque integrador y después: enfoque inclusivo. (Samaniego 2009, citado en Lozano 2014).

**Tabla 1**  
**Diferencias entre integración e inclusión**

| <b>INTEGRACIÓN</b>   | <b>INCLUSIÓN</b>  |
|--|---|
| ❖ La inserción es parcial y condicionada   | ❖ La inserción es total e incondicional.  |
| ❖ Pide concesiones a los sistemas.   | ❖ Exige rupturas en los sistemas.   |
| ❖ Las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad y se hacen únicamente ajustes. | ❖ La sociedad busca la forma de adaptarse para atender a las necesidades de todas las personas, tengan o no discapacidad. |
| ❖ Defiende el derecho de las personas con discapacidad   | ❖ Defiende el derecho de todas las personas con y sin discapacidad.   |

De acuerdo al Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2011) estos referentes teórico-conceptuales de la Educación Inclusiva, implican una manera distinta de entender la educación para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación, además de las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo; principalmente constituyen un fundamento para asumir el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, como eje vertebral para la mejora de los procesos educativos desarrollados en los diferentes contextos y se ponen a disposición en la formación de todos los alumnos y las alumnas.

El concepto de BAP es un elemento central de la Educación Inclusiva, donde se articulan estrategias de análisis, identificación de los factores y contextos que dificultan y/o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnas y alumnos, con la intención de actuar proactivamente para su disminución o eliminación.

En la siguiente tabla se establece las diferencias sustantivas entre el enfoque de integración Educativa y el de Educación Inclusiva (MASEE 2011).

**Tabla 2**  
**Enfoques de la educación**

| <b>ENFOQUE DE INTEGRACIÓN</b>  | <b>EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>  |
|--|---|
| <p>Priorizó la Integración de los grupos excluidos en las escuelas comunes. Los estudiantes se tuvieron que adaptar a la oferta educativa disponible. En este sentido representó solo un proceso de asimilación.</p>   | <p>Prioriza la transformación de los sistemas educativos para adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado. En este sentido representa un proceso de personalización</p>  |
| <p>Se articuló el concepto de “Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad”. Es decir, el “problema” se centró en el sujeto de atención.</p>  | <p>Tiene como eje vertebral el concepto “BAP”, su eliminación o disminución. Es decir, la problemática se encuentra en los contextos generadores de estas barreras.</p>   |
| <p>Aspiro a ser efectivo el derecho de los sujetos con NEE con o sin discapacidad a educarse en las escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para facilitar su proceso educativo y su autonomía.</p>   | <p>Representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos y hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad.</p>  |
|  | <p>Inscribe el ejercicio del derecho a la educación en los principios de gratuidad y obligatoriedad, igualdad de oportunidades y en el derecho a la no discriminación y el derecho a la propia identidad.</p> <p>Impulsa una educación en y para los derechos humanos.</p>          |
| <p>Se centró más en transformar la educación especial y reorientar sus recursos para apoyar los procesos de integración</p>  | <p>Impacta significativamente el sistema educativo en su conjunto y proyecta su mejora y cambio a través de elaborar políticas, crear culturas y desarrollar prácticas para identificar y resolver problemas bajo una mirada sistemática.</p>                                       |
|  | <p>La educación especial detona el apoyo a partir de desplegar estrategias que implican asesorar, acompañar y orientar los procesos dentro de la escuela regular para disminuir y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos.</p> |
| <p>Fue responsabilidad exclusiva de la educación especial</p>  | <p>Es una política del Sistema Educativo y una responsabilidad compartida por todos los niveles y modalidades educativas</p>  |
| <p>Transfirió el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas regulares, centrándose más en la atención individualizada de estos alumnos y alumnas (programas individuales, aulas de apoyo, estrategias y materiales diferenciados,...).</p>  | <p>Asume un posicionamiento sustentado en el modelo social de la discapacidad y en el enfoque socio-cultural del aprendizaje.</p>   |
| <p>Mostró una persistente visión individual de las dificultades de aprendizaje, en la que éstas se atribuyen solamente a variables del individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia) por lo que implicó la detección y determinación de las NEE de cada alumno, a través de la evaluación psicopedagógica.</p> | <p>Reconoce la gran influencia que tiene los contextos educativos en el desarrollo y aprendizaje de las personas.</p> <p>Impulsa actuaciones, estrategias y acciones de los profesionales en los contextos y no sólo sobre las personas. En este sentido, se fundamenta en el</p>   |

| <b>ENFOQUE DE INTEGRACIÓN</b>   | <b>EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>   |
|---|--|
| Centró su quehacer en la escolarización de los alumnos y alumnas con NEE con o sin discapacidad.  | paradigma ecológico, el cual ya se tomaba como referente explicativo en el enfoque de integración, como un punto central para el aprendizaje en la escuela y en el aula, el cual implica una perspectiva de orientación social y que caracteriza a la escuela y al aula en términos de intercambios socioculturales.<br><br>Su razón de ser se expresa en atender el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades educativas de los sujetos y de los contextos en que se desenvuelven.<br><br>Impulsa el desarrollo de los alumnos y las alumnas como personas que construyen un proyecto de vida para incorporarse y participar plenamente en la sociedad y en el mundo. |
| Privilegió de manera sistemática una práctica docente paralela y aislada, toda vez que se desarrolló en el aula de apoyo principalmente y a través del diseño de programas diferenciados, para que los sujetos se adaptarán a la escolarización disponible. | Contribuye a la reflexión sistemática y permanente de la práctica docente para actuar en la transformación de los contextos educativos a través del fortalecimiento de un trabajo colaborativo y corresponsable, entre la escuela regular y la educación especial, con la intención de privilegiar el aprendizaje y la satisfacción de las necesidades educativas del alumnado   |
| Generó avances importantes en la aceptación y respeto hacia los alumnos y alumnas con NEE con o sin discapacidad. Sin embargo no logró corregir las desigualdades educativas.   | Aspira a que en las escuelas y en las aulas se eliminen o minimicen las BAP, para constituirse en contextos en continuo desarrollo, con condiciones para atender a la diversidad y con los recursos para proporcionar oportunidades de aprendizaje de calidad a todos los alumnos; esta aspiración contribuye a superar las desigualdades de origen del alumnado para avanzar hacia las sociedades más justas y democráticas.  |

Nota. Adaptado de “Modelo de atención de los servicios de Educación Especial”, por Secretaría de Educación Pública 2011.

En este cuadro comparativo, se pueden observar claramente las diferencias entre los modelos de integración e inclusión, ya que mientras en el primer modelo el problema de aprendizaje se le atribuye al propio alumno y el único responsable de atender a esta necesidad es educación especial, en el modelo inclusivo la dificultad para acceder a los aprendizajes se deposita en los diferentes contextos, en donde se hace necesario un trabajo colaborativo y corresponsable.

Para cerrar con este capítulo se puede concluir que el trabajo realizado por educación especial, hasta el momento, se encuentra en un proceso de mejora constante en aras de lograr ambientes realmente inclusivos, poniendo su mayor empeño en un trabajo colaborativo y corresponsable con educación regular, en donde no sea privativo de los docentes de educación especial, la atención de los alumnos que enfrentan BAP, ya sea por su condición física o bien por los diversos contextos escolares, sino el promover el uso



adecuado de metodologías, estrategias y recursos que favorezcan de manera óptima los aprendizajes de todos los alumnos.

Sin embargo y a pesar de los esfuerzos tanto políticos como institucionales, por elevar la calidad educativa y promover la autonomía de alumnos con alguna discapacidad, aún prevalecen en los docentes de educación especial, específicamente de UDEEI, prácticas de atención que lejos de beneficiar recaen en la exclusión de dichos alumnos. Ha sido una tarea ardua el hacer conciencia del papel tan importante que juega en el proceso inclusivo de los alumnos con discapacidad, queda claro que en este proceso de inclusión se requiere que los docentes especialistas tengan un dominio pleno de sus funciones para que realmente sean el puente de los alumnos que enfrentan BAP y su plena inclusión, primeramente en el ámbito escolar, seguido del ambiente social para después hacerlo en el campo laboral.

Es preciso señalar que, en el momento de elaborar el presente proyecto, el nombre de USAER está en vías de desaparecer, proponiendo el de UDEEI, cuyas siglas indican Unidad de Educación Especial e Inclusiva, ello conlleva a un cambio en el modelo de trabajo de la misma, sin que hasta el momento se hayan definido con precisión las funciones esenciales de cada uno de los profesionistas que integran la nueva UDEEI.

## **Capítulo 2**

### **EL PROCESO INCLUSIVO DENTRO DE LAS AULAS**

En el presente capítulo se abordarán las condiciones idóneas con las que ha de contar una escuela para considerarla inclusiva, con el fin de que cualquier niño encuentre en ella una respuesta educativa acorde a sus necesidades, con independencia de su condición física, personal o social. Desde esta perspectiva, se pretende analizar qué es la inclusión, cuáles son las características de las aulas inclusivas, así como las decisiones y estrategias que los equipos docentes deberían tener en cuenta, para que las escuelas puedan adentrarse en procesos de innovación educativa que, desde un enfoque de trabajo institucional-transformador, den respuesta a la heterogeneidad de los alumnos que componen la comunidad educativa.

#### **2.1. La escuela inclusiva.**

Si se desea que las escuelas sean para todos, se hace necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo. (Perpoint y Forest 1992; Stainback y Stainback, 1992; Sapon - Shevin, 1994; Villa y Thousand, 1995; Bicen 1993; Villa et. al, 1992).

El movimiento de la integración escolar ha dado lugar al desarrollo de toda una política integradora, tanto en el contexto internacional, como en el nacional. Si bien es verdad que este movimiento ha reflejado el intento inicial de cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento en el que se veían inmersas las personas con alguna discapacidad, en numerosos marcos de la educación general la asistencia educativa dada a estos sujetos quizás no haya sido la más adecuada ni tampoco la más integradora. Probablemente, el modelo de escuela existente en ese momento tampoco lo permitía sin embargo se promueve para llegar a ello.

La integración, por tanto, no ha cubierto en su totalidad los objetivos que pretendió desde sus inicios. Aunque ha abierto la posibilidad de que los alumnos con discapacidades se incorporen al sistema ordinario de educación, aún no se puede decir que haya cubierto su finalidad última: que cada alumno reciba una educación acorde a sus necesidades en la escuela de su comunidad, junto a sus hermanos y amigos, y en su contexto social.

No se entienda de estas palabras que la integración no ha sido positiva, lo ha sido y ha supuesto un cambio muy importante en el panorama educativo de la Educación Especial, sin embargo a pesar de los beneficios y cambios que ha propiciado, hay todavía condiciones a mejorar y modificar, si no se desea que se tenga, por parte de muchos

profesores y desde la percepción de la autoestima de los propios alumnos, un sentimiento de fracaso.

La educación en México se encuentra en un momento en el que es necesario que se busquen nuevas estrategias para educar más eficazmente a todos los estudiantes, lo que específicamente ha conducido a que surjan otros movimientos dirigidos al cambio de la concepción de la escuela, enmarcados bajo denominaciones tales como escuelas "integradoras", "especiales" o escuelas "inclusivas". Estas distintas denominaciones, planteadas desde enfoques diferentes de trabajo, pero con numerosos puntos en común, pretenden una escuela más eficaz y una educación lo más humana posible, para cada uno de los estudiantes que acuden a ella, con independencia de si tienen o no discapacidad, o pertenecen a una cultura, raza, o religión diferente.

El modelo de cambio que propician las escuelas inclusivas, constituye un proceso de innovación educativa, puesto que pretende la reconstrucción de la escuela desde un enfoque institucional-transformador. Desde esta perspectiva, es importante reconsiderar la diferencia entre los términos de integración así como el de inclusión (Stainback – Stainback, 2004).

Integración versus Inclusión. El término inclusión está siendo adoptado en el contexto internacional con la intención de dar un paso adelante respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador hasta ahora. De acuerdo con Perpoint y Forest (2004), las razones que justifican este cambio son:

- a) El concepto de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas de la comunidad y en la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria.
- b) El término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física así como socialmente.
- c) La atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos. No se asume que las escuelas y aulas tradicionales, que están estructuradas para satisfacer las necesidades de los llamados "normales" o la mayoría, sean apropiadas y que cualquier estudiante deba encajar en lo que ha sido diseñado para la mayoría. Por el contrario, la integración de estos alumnos lleva implícita que realmente estén incluidos y participen en la vida académica. De aquí, la responsabilidad del equipo docente de la escuela, ya que tiene que acomodar ésta a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos.

d) Asimismo, hay un cambio con respecto al planteamiento de ayudar sólo a estudiantes con discapacidades. El interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela. Estos cambios deberían llevar a los alumnos, profesores y padres a modificar su perspectiva sobre la escuela, puesto que el problema o dilema ante el que se está, ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela. Es decir, se estaría ante un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse honestamente, desarrollando un compromiso significativo entre ellos.

Las escuelas inclusivas pretenden dar mayor énfasis al sentido de la comunidad, para que en las aulas y en la escuela todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfagan sus necesidades educativas (Sapon, 2004; citado en Satinback, 2004))

En las comunidades inclusivas, los talentos de cada uno, incluyendo los de aquellos con profundas discapacidades, superdotación o comportamientos distorsionadores, han de ser reconocidos, fomentados, y utilizados al máximo, como ya se mencionó en el apartado anterior, cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y con un papel que desempeñar para apoyar a los demás, lo que ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo en los logros, el respeto mutuo y un sentido de pertenencia y valía entre los miembros de la comunidad.

Otro aspecto que considera la educación inclusiva es la adecuada comunicación, que ha de darse entre todos los miembros de la comunidad, para fortalecer los lazos de amistad y compromiso mutuo

Así mismo, las escuelas inclusivas consideran que los alumnos, clasificados tradicionalmente con severas y profundas discapacidades, han de ser incluidos en las aulas ordinarias a través del uso de "círculos de amigos" y otros enfoques centrados en "conectar" estudiantes y profesores a través de amistades y relaciones. Estos esfuerzos tienen la finalidad de que toda la escuela desarrolle un mejor sentido de comunidad (Flynn, 1989, Jackson, 1990, citado en Sainback, 2004). El moverse hacia escuelas inclusivas puede tener varias ventajas sobre los enfoques tradicionales que tratan de ayudar a los estudiantes con discapacidades o desventajas "para encajar en la escuela ordinaria". Una ventaja es que todos se benefician, de que las escuelas inclusivas se centren en desarrollar escuelas comunitarias de apoyo y cuidado para todos los estudiantes, más que en seleccionar categorías de estudiantes. Algunos padres y educadores han encontrado difícil motivar al personal escolar y a los miembros de la comunidad para reestructurar las escuelas de forma que beneficien a un estudiante o a una categoría seleccionada de estudiantes. Centrarse en el desarrollo de escuelas comunitarias inclusivas ha de evitar este problema al dar a cada

alumno una razón para participar, resultando beneficiados a aquellos con discapacidad, ya que se desarrolla en ellos un sentido de comunidad, es decir, cuando la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de cada miembro de la escuela.

Para que una escuela camine hacia la inclusión a de ser necesario que todos los recursos y esfuerzos del personal escolar pueden ser usados para asesorar necesidades instructivas, adaptar la instrucción y así proporcionar apoyo a los estudiantes. En el modelo de integración, los niños con discapacidad pasaban mucho tiempo fuera del aula recibiendo apoyo. En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que el apoyo se recibe dentro del aula, lo que exige que los recursos estén en la misma y los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor tutor.

Además, los recursos valiosos y el tiempo no se gastan en clasificar, etiquetar y tomar decisiones sobre el emplazamiento. Los profesores tutores y los de apoyo pueden centrarse en proporcionar a cada estudiante respuestas educativas apropiadas y desafiantes adaptadas a sus necesidades y capacidades.

Para concretar se puede mencionar que la Educación Inclusiva, es una actitud, un sistema de valores y creencias adoptados por toda una comunidad educativa: planta docente, alumnado, personal de intendencia y padres de familia. Una vez aceptada por una escuela o por una zona escolar, ha de condicionar las decisiones y acciones de aquellos actores involucrados.

La educación inclusiva, trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada persona el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido. La inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes.

Pearpoint y Forest (2004) describen los importantes valores subyacentes en una escuela inclusiva, como son: los de aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia además de la independencia, y la consideración de los profesores y los padres como una comunidad de aprendizaje. Una escuela inclusiva ve a todos los alumnos como capaces de aprender y anima y honra todos los tipos de diversidad, como una oportunidad para aprender sobre lo que nos hace humanos. La inclusión se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito.

Una característica primordial que subyace en las escuelas inclusivas, de acuerdo con autores como Stainback y Stainback, (2004), que cada niño puede aprender si se le ofrece el entorno adecuado, se le anima y se le proporcionan actividades significativas. Las escuelas

inclusivas tendrían que basar, por tanto, el curriculum y las actividades diarias de aprendizaje en todo aquello que se conoce sobre la buena enseñanza y el buen aprendizaje.

Stainback y Stainback (2004) definen una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito (estrategias específicas y diversificadas). Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan sus necesidades educativas satisfechas.

Uno de los rasgos esenciales de una escuela inclusiva es el sentido cohesivo de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales. Bajo esta perspectiva de trabajo, se sugiere que los apoyos se organicen dentro del aula, por las consecuencias negativas que pudieran presentarse de acuerdo a la experiencia de Sapon-Shevin (2004) y las cuales se enumeran a continuación:

- El mensaje "si eres distinto debes marcharte", puede hacer que el sentimiento de seguridad en el aula que tiene el niño se tambalee.
- Sacar a niños que son identificados públicamente como diferentes hace más difícil promover la educación multicultural y una respuesta positiva ante las diferencias.
- Las comunidades cohesivas requieren una comunicación abierta sobre las diferencias. Si las diferencias no se discuten abiertamente, se puede crear un clima de desconfianza y de alienación.
- El ir y venir de los niños puede interrumpir el discurrir de la clase y dificultar la tarea de los profesores para establecer un grupo cohesivo.
- Sacar a los niños del aula normal para que puedan satisfacer sus necesidades especiales pone en entredicho el sentimiento de los profesores de verse a sí mismos como responsables o capaces de enseñar a un grupo diverso.

Es importante enfatizar que moverse hacia la inclusión y aceptarla supone un proceso, que implica cambios en la filosofía, el curriculum, la estrategia de enseñanza y la organización estructural. Tales cambios no sólo afectan a los niños clasificados con discapacidad, sino que van más allá del alcance de lo que tradicionalmente ha sido considerado como educación especial.

Si volvemos la vista atrás, recordaremos cómo la educación especial ha creado un subsistema segregado, del que se ha extraído un fuerte mensaje de que estos alumnos,

debido a la alta especialización que requerían para ser atendidos, no "encajaban" en el sistema ordinario de la educación.

Hoy en día, la creciente diversidad de alumnos en nuestro sistema educativo es un importante tema de debate y preocupación. Entre las diferencias se encuentran la lengua, la cultura, la religión, el sexo, la discapacidad, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico y muchas más que denotan la multiculturalidad existente en la escuela. Pero, frente a esta realidad, con frecuencia se puede encontrar que la diversidad es entendida como un problema, más que como una oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano.

A continuación y de acuerdo con Satinback (2004), se describen algunos aspectos a considerar para el logro de una educación inclusiva:

De los principios que dan entidad a la educación inclusiva se destacan los siguientes:

\* Clases que acogen la diversidad. La inclusión implica establecer y mantener comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad y que honren las diferencias. Los profesores que se preocupan de crear aulas en las que todos los estudiantes se encuentren totalmente incluidos, tienden a enfatizar la atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias. Los mismos estudiantes que aprenden que "un niño usa un tablero para comunicarse porque es incapaz de hablar", pueden aprender rápidamente que en el aula se pueden leer libros de diferentes niveles sobre el mismo tema. Las discusiones abiertas acerca del prejuicio, los estereotipos y la exclusión tienen el potencial de mejorar la atmósfera del aula para todos los alumnos, llegando a conclusiones tales como: no juzguemos a la gente por su apariencia, busquemos rasgos en común, etc. La inclusión y el respeto por la diversidad no son principios limitados a los estudiantes con discapacidades o a los estudiantes con talento; las diferencias de raza, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad están presentes en todas las clases. En las aulas inclusivas, los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí en todas estas dimensiones con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte.

\* Un Currículum más Amplio. La inclusión significa implementar una modalidad de currículum multinivel. Enseñar a una clase resueltamente heterogénea implica cambios profundos en la naturaleza del currículum.

Actualmente los contenidos programáticos tienen por objetivo que todos los alumnos se involucren en las diferentes actividades, de acuerdo con sus capacidades y aptitudes presentes, de tal forma que, en conjunto, puedan finalizar un proyecto. De esta forma se ha incidido de manera paulatina, para que los profesores de clases se alejen consistentemente del rígido método de enseñanza frontal basado en un libro de texto, dirigiéndolos entonces hacia el método de aprendizaje cooperativo, la

instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración auténtica.

\* Enseñanza y Aprendizaje Interactivo. La inclusión implica preparar y apoyar a los profesores para que enseñen interactivamente. Los cambios en el curriculum están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía. El modelo de aula de un profesor que trata de satisfacer las necesidades de una clase entera de niños por sí solo, está siendo reemplazado por estructuras en las que los estudiantes trabajan juntos, se enseñan mutuamente y participan activamente en su propia educación y en la de sus compañeros. La relación entre las aulas inclusivas y el aprendizaje cooperativo está empezando a ser bastante clara (Sapon -Shevin, 2004); no se espera que haya estudiantes incluidos en aulas para competir con los demás, sino para que aprendan con y de otros. El modelo pasa de ser: "Yo soy el profesor y no quiero ver a nadie aprendiendo nada si yo no estoy al mando", a ser: "Soy un profesor, mi tarea es favorecer su aprendizaje, y hay otras treinta fuentes de conocimiento, apoyo y enseñanza". También se reconocen las inteligencias múltiples y se las apoya para que los niños "que ayudan" y los niños "a los que se ayuda" no sean siempre los mismos.

Ningún niño debería tener que soportar la inflexibilidad, los curriculums aburridos, la falta de creatividad, la reglamentación excesiva, el exceso de estandarización y las concepciones limitadas de la enseñanza y el aprendizaje.

La mejora en estas áreas dentro de un contexto de reforma estructural y coherente dará como resultado una mayor aceptación y aprendizaje de todos los alumnos.

\* El Apoyo para los Profesores. La inclusión implica proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional.

Aunque los profesores están rodeados de gente, enseñar puede ser un trabajo increíblemente solitario. Una de las señas que define la inclusión es la enseñanza en equipo, la colaboración y la consulta, así como otras formas de acceder a las habilidades, el conocimiento y el apoyo de muchas personas encargadas de educar a un grupo de niños. Muchos modelos de inclusión hacen extensivo el uso del equipo y de la cooperación a profesores, terapeutas del lenguaje, terapeutas físicos y ocupacionales, consejeros, etc.

Es importante que los docentes consideren la aplicación de los principios antes citados, para lograr que los alumnos que enfrentan BAP realmente sean incluidos tanto dentro de las aulas como en la escuela en general.

La Reforma de nuestro sistema educativo requiere cambios significativos. Y para que las escuelas asuman la consecución de los mismos, se requiere un gran compromiso y



esfuerzo humano, tanto individual como colectivo. Consecuentemente, este cambio requiere la reestructuración de la escuela y la búsqueda de estrategias más eficaces para enseñar a todos los alumnos.

A medida que las decisiones de reestructurar la escuela van llegando a más y más escuelas, la inclusión de alumnos etiquetados como discapaces no se realiza como una acción separada y distinta; al contrario, ocurre como algo simultáneo y natural. Las características del movimiento reestructurativo y de la construcción de escuelas inclusivas son las mismas: que todos los estudiantes experimenten una educación de calidad, que satisfaga sus necesidades educativas en un contexto de justicia y política social. Por tanto, la inclusión no es sólo para estudiantes con discapacidades, como se indicaba también anteriormente, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad. La experiencia dice que a medida que las comunidades y las escuelas acojan el verdadero significado de la inclusión se encontrarán mejor equipadas para adquirir y aprender acerca de estrategias que cambien un sistema educativo que sigue siendo segregador, para convertirlo en un sistema inclusivo con un aprendizaje significativo y centrado en el niño.

Otra decisión, ligada al movimiento de una escuela para todos, deberá ser tomada ante el interés por proporcionar una estructura que ayude a considerar el contenido del curriculum y las adaptaciones del mismo, al ser esencial que las consideraciones curriculares tengan un lugar dentro de las escuelas y las aulas que acogen y valoran la diversidad de los alumnos escolarizados en ellas. Así pues, se pueden considerar un número de estrategias que faciliten la existencia de escuelas inclusivas y de comunidades en el aula y a continuación se enumeran: (Biklen, 2004).

1.- Obtener el compromiso del profesor. Hoy día, en la mayoría de programas de preparación de profesores, estos no sólo no consiguen información sobre la inclusión plena, sino que muchas veces se les educa para que rechacen y excluyan a algunos niños. Por lo tanto, es crítico esforzarse para ganar el compromiso del profesor de enseñanza general hacia la inclusión. Si el profesor no valora al niño y no lo quiere en la clase, habrá grandes dificultades para conseguir la inclusión plena con éxito. A veces, es esencial hacer que los profesores conozcan experiencias de inclusión y que participen en talleres o en clases preparatorias (People 1990, citado en Satinback, 2004). Además, los profesores deberían tener la oportunidad de llevar a cabo conversaciones formales e informales con personas entendidas en la inclusión plena y/u oportunidades para hacer amistad con los niños

En otras palabras, el profesor necesita entender las razones para una inclusión plena y llegar a conocer y a aceptar al niño. Esto debe ocurrir al principio para que la inclusión plena empiece con una actitud positiva por parte del profesor y continúe una vez que esté en marcha. Deben aceptar, valorar y llevarse bien con todos los niños. Esto no es siempre fácil de conseguir y podría suponer un esfuerzo extra al principio. La discusión de métodos

y técnicas tales como adaptaciones curriculares, círculos de amigos, o la colaboración profesional entre colegas puede ser de poca ayuda para un profesor que no valora ni quiere a un determinado alumno en su clase. Además, es crucial que el profesor sirva de modelo para los estudiantes dando la bienvenida a cada niño e incluyéndolo en las actividades de clase. Cuando un profesor demuestra que está contento de tener estos alumnos en su aula, esto puede tener un impacto tremendo en las actitudes y acciones de los estudiantes.

2.- Seguir los principios de agrupamiento natural. Se considera ventajoso establecer clases inclusivas, en las que se acepten sólo a aquellos estudiantes que son parte natural de la comunidad aledaña donde se encuentra ubicada la escuela. La finalidad de dicha decisión es fomentar la idea de comunidad y de máxima integración física, escolar y social.

Dicha sugerencia se observa poco viable para llevar a cabo por lo menos en la ciudad de México, ya que la dinámica laboral y social de las familias no permite que los hijos asistan a la escuela de la comunidad donde viven, sino más bien, asisten al plantel cerca de donde el o los padres laboran, o bien, en donde algún familiar pueda acompañar al menor.

3.- Establecer una fuerza de trabajo en la educación especial. Algunas escuelas que se encuentran promoviendo la puesta en marcha de aulas plenamente inclusivas han encontrado de ayuda el establecer una fuerza de trabajo en la educación especial compuesta por profesores, padres, estudiantes, consejeros, administradores y especialistas. Aparte de servir como un grupo general de defensa de la inclusión plena, el propósito de esta fuerza de trabajo es ayudar a todos los individuos involucrados con la escuela a conseguir un mejor entendimiento del desarrollo y mantenimiento de una comunidad escolar integrada, atenta e inclusiva. Para alcanzar este objetivo, se suelen asignar varios cometidos a esta fuerza de trabajo, tales como:

- ❖ Recoger información en forma de libros, artículos y cintas de vídeo sobre el tema de la inclusión
- ❖ Organizar y conducir sesiones informativas para los padres y el personal de la escuela donde la gente entendida y con experiencia en la educación inclusiva pueda discutir cómo se puede conseguir ésta.
- ❖ Establecer un plan que incluya objetivos específicos para alcanzar la inclusión plena.

4.- Designar a una persona que sirva para facilitar el apoyo. En las escuelas inclusivas, los educadores especiales normalmente se integran en la educación general. Algunos se convierten en profesores de aula o consultores especializados, otros asumen la tarea de animar y organizar el apoyo en clases de educación general. Se hace referencia a ellos como facilitadores de apoyo, profesores colaboradores o profesores de métodos y recursos

(Porter, Villa y Thousand, 2004). En específico en México, estos facilitadores son maestros especialistas de UDEEI.

Independientemente de cómo se les llame, trabajan en colaboración con el personal escolar para asegurar que se satisfagan las necesidades de todos los alumnos.

Un objetivo prioritario del facilitador de apoyo es trabajar conjuntamente con el profesor del aula y el personal escolar para promover las redes de apoyo naturales. Los profesores, en colaboración con los facilitadores de apoyo, tendrán que promover la interdependencia entre personas iguales mediante un sistema de compañeros, un aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la amistad para que los estudiantes aprendan a ayudarse mutuamente (Stainback y Stainback, 2004). La persona que facilita la ayuda o el profesor colaborador también funciona frecuentemente como un localizador de recursos, ya que no se puede esperar que un profesor de aula sea experto en todo tipo de asesoramiento posible, de gestión curricular o de comportamiento. Este papel implica la localización de material y equipo apropiado, de especialistas, consultores, profesores y otro personal escolar que sean expertos en las áreas particulares necesitadas por un profesor y/o estudiante. De la misma manera, como localizador de recursos, puede ayudar en el reclutamiento y organización de los ayudantes de clase, tales como tutores que estén dentro del mismo nivel, para profesionales y voluntarios. Estos profesores colaboradores o este personal de apoyo también pueden proporcionar ayuda como profesores de equipo, facilitando el aprendizaje en su área de experiencia. Además, a menudo proporcionan apoyo para autorizar a los profesores a adaptar e individualizar la instrucción para satisfacer las necesidades únicas de todos los miembros de la clase. Es crucial notar que el profesor mantiene la responsabilidad de la educación y el apoyo de todos los estudiantes en el aula, no asumiendo el papel de profesor personal del alumno con necesidades especiales. El profesor colaborador o el facilitador de apoyo actúan como un recurso del profesor, la familia, el director y la clase, como un todo, para construir redes de apoyo y adaptar la instrucción a las necesidades individuales.

Cualquier persona dentro de un grupo del personal escolar podría ser designada como facilitador de apoyo para asegurar la existencia de esta red. Las fuentes de facilitadores de apoyo pueden ser antiguos profesores de educación especial, consultores u otros miembros que han ganado experiencia en el desarrollo y mantenimiento de las redes de apoyo en la escuela.

A modo de conclusión sobre todo lo expresado, podríamos decir que la reforma comprensiva de la escuela debería tener dos componentes. El primero es una visión firme de cómo las escuelas podrían o deberían ser, unido a la habilidad para imaginar la escuela de otra forma: una escuela no estratificada por la habilidad, no sujeta a un curriculum fijo, bien provista de profesores innovadores y participativos que cuenten con un buen apoyo. El segundo componente esencial de una reforma escolar amplia, en oposición a la innovación

del programa o al ajuste de la escuela, es una agenda compartida: la comprensión de que mejorar la escuela para algunos alumnos debe significar arreglar la escuela para todos los alumnos.

Si seguimos con las aulas como las que hay ahora y con los mismos profesores, con un currículum como está definido actualmente y con unas estrategias de enseñanza limitadas a las clases y a la instrucción de todo el grupo, no es sorprendente que la inclusión no se vea como posible. Sin embargo, si podemos visualizar nuevos modelos de organización escolar, del currículum y de la pedagogía, entonces podemos incluir en esa visión aulas que satisfagan las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo las de los niños superdotados. Si llegáramos a ver que nuestro objetivo no es sólo salvar a aquellos estudiantes para los que la marginación o el fracaso educativo son intolerables, sino que consiste en asegurar el éxito educativo para todos los niños, entonces habría otras posibilidades.

## **2.2. Una currícula para crear aulas inclusivas**

A continuación se comentan tres estrategias que pueden contribuir a adaptar la currícula para lograr una mejora en la planificación docente, de acuerdo con Ford, A (2004):

1.- Tener muy presentes los objetivos generales de la educación:

Se acepta, en general, que el alumnado debe egresar de educación básica con un nivel sólido de conocimientos. La educación durante mucho tiempo se tradujo en la enseñanza de diversas materias, cada una de las cuales tenía su propio campo y su secuencia de conocimientos y destrezas. Sin embargo, actualmente la mayoría de los educadores sostiene que se trata de conseguir algo más que el mero dominio de la información, se pretende entonces, el desarrollo de competencias, que conlleva más que el mero conocimiento.

Aunque persista la preocupación porque los alumnos adquieran una sólida base de conocimientos, la misma atención, hay que prestar a la capacidad de que dichos conocimientos se integren, se amplíen y apliquen en el entorno socio familiar.

Los educadores juzgan a diario que aprendizajes esperados deben tener prioridad en relación con cada alumno en concreto. Los aprendizajes determinados poseen un peso diferente según el alumno de que se trate. Algunos campos de la educación tendrán distinta importancia según los individuos.

Las semejanzas y las diferencias entre alumnos se entenderán y apreciarán mejor si se valoran en relación con un conjunto de objetivos comunes. Para ello es necesario crear un marco curricular común:

A partir de este marco común se establecerán las prioridades educativas. Los maestros y los educadores especiales se enfrentan a la tarea de determinar cómo se entrelazan los objetivos de los alumnos antes excluidos con los objetivos del grado correspondiente. La utilización de un marco curricular de referencia común para elaborar las adaptaciones puede facilitar este proceso. Por desgracia, muchas adaptaciones curriculares están redactadas como si las necesidades del individuo tuviesen poco o nada que ver con las de sus compañeros.

Ofrecer un currículo significativo: muchas escuelas van incorporando poco a poco unos enfoques curriculares que ofrecen a los estudiantes una forma de aprendizaje más relacionada con la experiencia y más personalizada. El uso cada vez más habitual de métodos como el de la enseñanza del lenguaje total, las actividades directivas, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza por temas hace posible adaptarse a un conjunto de alumnos mucho más amplio, al tiempo que proporciona una experiencia más rica a todos los niños:

**Lenguaje total:** aumenta con rapidez el interés por la utilización del enfoque del lenguaje total en la enseñanza, sobre todo en el primer ciclo de primaria. Leer, escribir, hablar y escuchar no son habilidades que se enseñen en clases aisladas, sino que se consideran interconectadas y se enseñan como partes naturales de cada clase. Este enfoque se centra en el niño y trata de sacar partido de los intereses y necesidades de cada uno.

**Enfoques cooperativos:** los enfoques relacionados con el aprendizaje cooperativo está adquiriendo cada vez más popularidad. Enseña a los niños a trabajar con sus compañeros con el fin de alcanzar objetivos comunes. Estos métodos hacen mucho más fácil la inclusión de alumnos con características especiales como agentes activos en clase.

**Enfoques temáticos y basados en proyectos:** los proyectos consisten en estudios profundos de temas interesantes para los niños y jóvenes. Las actividades de los proyectos pueden incluir investigaciones, actividades de creación e interpretación dramática. Como los alumnos no solo hablan y escriben, sino que “hacen”, se incrementa en gran medida las oportunidades de participación activa de un individuo con necesidades especiales.

## 2. El rendimiento

La excesiva confianza en las formas de evaluación, basadas en exámenes de rendimiento como medida primordial de los resultados de los alumnos, los maestros y el sistema educativo ha sido objeto de críticas desde hace mucho tiempo. Una de las críticas principales dice que los exámenes estandarizados no son medidas suficientes de muchos resultados valorados por las autoridades correspondientes.

Test de rendimiento: Estos test constituyen un método alternativo de evaluación. Están diseñados para medir la actuación del alumno en una serie de tareas cuya realización puede durar varias semanas o meses,

Otra estrategia es el empleo de carpetas. En las carpetas se incluyen materiales coleccionados durante el curso. Después, este material se evalúa de acuerdo con un conjunto de criterios que deben proporcionar una descripción más amplia de las capacidades del alumno que las medidas de los test convencionales.

Aunque las pruebas de rendimiento y los sistemas de carpetas se presentan como alternativas a los test estandarizados anuales o como complementos de los mismos, también pueden utilizarse como eficaces medios de valoración periódica del alumno.

Individualización de las medidas: Los maestros suelen tener considerables dificultades para evaluar y clasificar a sus alumnos. Es probable que estas dificultades se acentúen al ampliarse el abanico de diversidad de su alumnado como consecuencia de la inclusión de todos.

Los alumnos que enfrentan BAP deben ser evaluados con arreglo a objetivos y a criterios individualizados. Por tanto, si hay que darles calificaciones, estas deben reflejar la capacidad de cada uno para lograr objetivos individualizados y no las normas de la clase.

### 3. Reconocer la fuerza del currículo oculto

Lo que un maestro “planea” enseñar explícitamente es sólo una parte de lo que el alumno experimenta durante su jornada escolar. El profesorado crea en sus clases y escuelas ciertos climas. Esos climas tienen una poderosa influencia en la educación de los niños.

Los maestros pueden diseñar unas actividades de aula que den oportunidad a los estudiantes para desarrollar características como una fuerte autoestima, la preocupación por los demás y el respeto hacia ellos, la capacidad de trabajar en interdependencia y otras consecuencias que tienen que ver con el desarrollo personal y la ciudadanía responsable.

Ford, (2004) observó durante su práctica profesional, que para conseguir el sentido de comunidad, se requiere garantizar la seguridad en los alumnos, ya que cuando los alumnos se sienten seguros en sus aulas, no necesitan gastar energía en preocuparse por su bienestar físico ni por sus propiedades personales. Aprenden a ayudar a los demás y a compartir sus recursos, en vez de centrarse y proteger sus pertenencias. Se requiere enseñarles a trabajar en cooperación con los otros, a preocuparse por el éxito de los demás. Que aprendan que, para tener la sensación de haber conseguido algo, no necesitan medirse con los demás.

Desde el punto de vista psicológico, la sensación de seguridad significa que los alumnos creen que pertenecen al grupo y pueden expresarse con libertad. Los niños y los jóvenes aprenden a afrontar riesgos y a aceptar retos o situaciones nuevas, en vez de evitarlos por miedo al fracaso o al ridículo. Aprenden que los errores constituyen un aspecto natural del proceso de aprendizaje.

La transición de un ambiente competitivo a otro cooperativo es esencial para construir un sentido de comunidad en el aula. Los niños se estimulan mucho ante los concursos y los juegos de competición. Es importante tener en cuenta que en estas situaciones a ellos no les estimulan las matemáticas ni las ciencias, sino la perspectiva de vencer a su compañero o compañera, sin embargo el papel del docente ha de ser el de dirigir la competitividad hacia la cooperación.

Los maestros que construyen clases cooperativas tienen que trabajar con diligencia para que cada niño alcance el máximo nivel posible, pero el tono y el enfoque son diferentes. Los alumnos aprenden que, para desenvolverse bien, no tienen por qué medirse con los otros.

Es importante afirmar la identidad de cada alumno, esto significa valorarlos por lo que son: miembros individuales y valiosos de la comunidad de la clase, los alumnos aprenden a respetarse a sí mismos al experimentar la afirmación de su individualidad.

También es importante considerar las opiniones del alumnado en general ya que esto constituye una preparación activa para la democracia. Con ello descubren que sus acciones, individuales y colectivas, influyen en su ambiente.

Hasta el momento se han considerado las interacciones dentro del aula, situación elemental para lograr la inclusión, sin embargo ello no podría lograrse si no se habla de los elementos curriculares que se han de contemplar para poderlos adecuar de forma óptima para la creación de un aula inclusiva.

Cuando se habla de lo que deben aprender los alumnos, se ha de tener cuidado de no hacer excesivo hincapié en unos objetivos curriculares predefinidos. Aunque el aprendizaje de las matemáticas, la historia, la geografía, las destrezas de la vida cotidiana y las de tipo profesional sean importantes, no son únicas o necesariamente los objetivos primordiales de los alumnos.

La socialización y las amistades se encuentran entre los principales objetivos educativos de capacitación de los alumnos para convertirse en miembros activos de la comunidad.

Por su parte Sapon (2004) observó una serie de aulas y escuelas que han tenido éxito al implantar una normativa de inclusión plena y otras que no. Las que lo han conseguido suelen preocuparse de que sus alumnos se sientan seguros, aceptados y amigos

de maestros y compañeros, desarrollando los sentimientos de pertenencia al grupo, de autoestima y de éxito.

En cambio, las clases y escuelas que no han tenido éxito en el terreno de la inclusión, plena, suelen centrarse casi exclusivamente en evaluar las competencias relativas a la vida diaria y las destrezas académicas y profesionales y en diseñar los objetivos y actividades curriculares específicos. Por otra parte, tampoco conceden gran importancia a las relaciones, la aceptación y la amistad.

Las amistades deben constituir una preocupación fundamental. Cuando se establecen amistades, empiezan a surgir numerosas ocasiones de aprendizaje significativo. Mediante la socialización con diversos compañeros en los ambientes escolares normales, los niños aprenden, encuentran sentido y descubren finalidades, adquieren un mayor conocimiento de muchas de las materias curriculares. Los alumnos no sólo aprenden en sus interacciones con el maestro, es evidente que gran parte de lo que se aprende en la escuela depende de las interacciones que se producen entre los alumnos. (Sapon-Shevin, 2004)

En general, el currículo se percibe y se imparte desde la perspectiva de que las aulas de la educación general tienen un conjunto estandarizado de requisitos curriculares que todos los alumnos deben cumplir para obtener un “aprobado”. En la mayoría de los casos, si un niño no puede aprender “el currículo”, fracasa y a veces se le excluye de las aulas ordinarias, o bien se canaliza con el docente de apoyo para que este diseñe una serie de estrategias específicas, con el fin de que el alumno alcance los aprendizajes esperados.

Por fortuna para el movimiento de la escuela inclusiva, paulatinamente se ha ido sustituyendo la atención homogeneizada, a través de una flexibilización curricular que pretende atender las demandas del alumnado en general. Un currículo estandarizado no concuerda con la diversidad de las experiencias vividas, ritmos de aprendizaje e interés de todos los alumnos. Cuando el currículo está definido de antemano, los educadores parten de él y no del niño. Se ha demostrado que el currículo estandarizado y las formas de transmisión del mismo son aburridos, carentes de interés y faltos de sentido o de finalidad para muchos alumnos.

En una perspectiva holista y constructivista, se considera al maestro como facilitador de la tarea de los alumnos, que participan activamente en el proceso de asimilar una información significativa y de interés para ellos, en vez de ser transmisor del currículo.

Con el fin de atender la realidad del alumno y que los aprendizajes sean significativos para el mismo es que ahora las clases se componen de proyectos y actividades de la vida real y orientada a un fin. (RIEB 2009)

La perspectiva holística y constructivista del aprendizaje estimula a todos los niños a que lean relatos o informaciones que les interesen, teniendo en cuenta su capacidad y a



que escriban informaciones significativas y con valor funcional para ellos. Para ello es imprescindible determinar los objetivos de aprendizaje acordes a las necesidades, destrezas, intereses y capacidades únicas de cada alumno.

Cuando no se tiene en cuenta lo que necesitan los alumnos de acuerdo con las capacidades de cada uno, es fácil que aparezca la apatía en relación con las tareas escolares.

La participación del alumno es también fundamental. Los estudiantes pueden ayudar a los profesores a dar flexibilidad al currículo. La participación en su propio aprendizaje y en la planificación y puesta en práctica de experiencias de aprendizaje significativas y orientadas a un fin para sus compañeros es cada vez más importante en las aulas inclusivas. Los alumnos pueden proponer actividades, conseguir materiales y organizar e implantar el currículo para sí mismos y para sus compañeros.

En cuanto a las destrezas cabe destacar que determinados temas curriculares, como los relativos a la vida cotidiana y las destrezas profesionales no tienen por qué eliminarse cuando se incluye a los alumnos en aulas ordinarias. Los estudiantes que necesitan aprender ciertas destrezas para la vida práctica, el trabajo y de carácter social pueden recibir orientaciones y tener oportunidades de aprenderlas en momentos naturales de la jornada.

Con las orientaciones que les brindan los compañeros y los adultos y en las interacciones con ellos, aprenden de forma natural muchas destrezas cotidianas y sociales observando y compartiendo las actividades de ocio y de trabajo en las aulas ordinarias.

Otra consideración relativa a la puesta en práctica se refiere a la necesidad imperiosa de ser cautos a la hora de adaptar metas, objetivos y actividades curriculares. Hacer excesivamente fáciles los objetivos y actividades a un alumno cuando éste es capaz, con constancia o diferentes métodos de aprendizaje, de dominar contenidos más difíciles es no propiciar un óptimo aprendizaje. Los estudiantes consiguen mayores éxitos educativos y sociales cuando las expectativas del personal docente con respecto a ellos son elevadas. (Stainback y Stainback 1992)

De acuerdo con Stainback - Stainback (2004), para que un aula realmente se considere inclusiva, ha de reunir las siguientes características

1.- Filosofía del aula Las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad; postula que la diversidad fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje. Desde este presupuesto, considera que la escuela debe valorar las diferencias como una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje.

2.- Reglas en el aula. Dentro de las reglas de un aula inclusiva, los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados. Por ejemplo, en la pared de una clase

inclusiva podemos encontrar un poster con la siguiente regla: "Tengo el derecho de aprender de acuerdo con mi propia capacidad. Esto significa que nadie me insultará por mi forma de aprender." Otra regla es: "Tengo el derecho de ser yo mismo en esta habitación. Esto significa que nadie me tratará injustamente por mi color, por ser gordo o delgado, alto o bajo, chico o chica o por mi apariencia."

Estas reglas deberían reflejar la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre los alumnos, además de entre otros miembros de la escuela y de la comunidad.

3.- Instrucción acorde a las características del alumno. En las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del currículum apropiado. No se espera que los estudiantes consigan un currículum de aula predefinido y standard que no tenga en cuenta la diversidad de sus características y necesidades. El currículum de educación general se ajusta y/o expande, cuando es necesario, para satisfacer sus necesidades.

4.- Apoyo dentro del aula ordinaria. Los servicios y la ayuda se proporcionan en un marco educativo general e integrado para los estudiantes en aulas inclusivas. Si un estudiante necesita ciertos tipos de modificaciones instructivas, o técnicas especializadas para tener éxito educativa o socialmente, éstas se proporcionan en el aula de educación general. Esto significa que en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, éste es traído a él. La atención se centra en determinar el tipo de barreras que los alumnos enfrentan en el contexto áulico y como estas se pueden minimizar o eliminar.

Centrando la atención en el apoyo natural, dentro de la clase, ayudamos a relacionarse a los estudiantes y a los profesores en relaciones continuas e igualitarias que facilitan el desarrollo de una comunidad que apoya.

Cuando hace falta la ayuda de "expertos" venidos de fuera para satisfacer las necesidades de un estudiante, el sistema de apoyo en el aula y el currículum son modificados para ayudar, no sólo al estudiante necesitado, sino también a otros estudiantes en el aula que se pueden beneficiar de un apoyo parecido. Por ejemplo, si hay un especialista en problemas auditivos dentro del aula para ayudar y apoyar a un alumno, el profesor podría usar su experiencia para organizar la clase y usar métodos y equipos para que toda la clase se pueda beneficiar de la estimulación auditiva disponible. Además, un especialista de este tipo puede ser de ayuda para desarrollar un currículum de signos básicos del lenguaje para que ayude a la clase a comunicarse con una serie de personas. Así, mientras que las necesidades del estudiante o estudiantes con dificultades auditivas serían la preocupación del especialista, la meta del profesor sería usar la experiencia del especialista para beneficiar a toda la clase. De forma parecida, en las aulas inclusivas, el

psicopedagogo podría ayudar a diseñar, adaptar y ofrecer un asesoramiento y una evaluación del aula apropiadas a las necesidades de los estudiantes más que a comprobar, clasificar y etiquetar a cualquier estudiante en particular.

Así, otras formas de ayuda y apoyo en el aula serían:

Autorización. En muchas situaciones de aula, el profesor es la fuente principal de apoyo, resolución de problemas y de información. En un aula inclusiva, esto es diferente, el profesor suele ser un elemento facilitador del aprendizaje y de oportunidades de apoyo. En un aula inclusiva, el papel del profesor es el de autorizar a los estudiantes para que proporcionen apoyo y ayuda a sus compañeros y para que tomen decisiones acerca de su propio aprendizaje (Villa y Thousand, 2004). La destreza de todos los miembros de la clase para compartir y aceptar la responsabilidad de aprender, además de la habilidad del profesor para promover la autodirección y el apoyo mutuo entre compañeros, son necesarias para sacar partido de la diversidad del potencial de aprendizaje y de la enseñanza.

Los profesores en las aulas inclusivas hacen un esfuerzo consciente para guiar a los miembros de sus clases hacia el entendimiento y la utilización de sus diferencias individuales inherentes. Esto es esencial para un buen desarrollo de la propia confianza, el respeto mutuo y un sentido de comunidad y apoyo recíproco en el aula. Las actividades y proyectos que promueven un entendimiento de las diferencias individuales y el valor de cada persona son un enfoque para crear la comprensión y el respeto por la diversidad. Sin embargo, el interés de estudio de la diversidad debería basarse en los aspectos positivos y en cómo se pueden aprovechar para intensificar el funcionamiento del grupo, más que en las diferencias individuales, tales como las desventajas o discapacidades.

Como se ha podido observar el curriculum es un factor importante a considerar para hablar de un aula inclusiva, sin embargo queda pendiente establecer el papel importante que juega la flexibilidad curricular, pues sin esta última llevar a cabo el trabajo dentro del aula sería realmente difícil, ya que no se estarían atendiendo las necesidades reales del alumnado así como tampoco se desarrollarían sus capacidades.

Las personas involucradas en las escuelas y las aulas inclusivas han reconocido que no hay una respuesta simple y universal para todas las preocupaciones en todos los lugares en todas las épocas. Por esta razón, la flexibilidad es un elemento clave en las actividades dentro del aula. La flexibilidad que se discute aquí no implica una falta de estructura o dirección, sino una aceptación y adaptación para cambiar cuando sea necesario. Ahora se sabe por experiencia que se puede incluir a todos los niños en aulas si se realiza un esfuerzo para darles la bienvenida, para promover la amistad y para adaptar el currículo y las prácticas docentes. Sin embargo, la inclusión no es fácil, siendo de vital importancia que los adultos no tomen la vía fácil, eliminando o excluyendo a estos alumnos, sino que

busquen soluciones para conseguir con éxito una inclusión plena. (En el apartado siguiente se retomará la flexibilidad curricular).

### **2.3. Prácticas docentes inclusivas**

Cuando el personal de las escuelas empieza a implantar el modelo de aulas inclusivas, se da cuenta de que un elemento necesario y clave para el éxito es la colaboración entre los profesores, el resto del personal de la escuela, los padres y los alumnos. Sin esta colaboración, la educación inclusiva no llega a tener éxito, pues la inclusión se produce sobre la base de unos profesionales que trabajan juntos con el fin de impulsar la educación de todos los alumnos de la escuela. (Gradeny, B; citado en Stainback 2004)

Los educadores han de compartir la filosofía de que todo alumno es capaz de aprender y que ellos están para facilitar el rendimiento educativo de cada uno y su adaptación personal y social.

Es preciso reconocer el efecto de los factores ambientales en el aprendizaje y la adaptación de los niños. Los maestros deben caer en la cuenta de que los alumnos son participantes activos en el proceso educativo y que, cuando participan, crean su propio enfoque de la gestión de la clase y de las actividades de enseñanza.

Así mismo, es preciso que los docentes reconozcan la necesidad de trabajar de forma colaborativa, tanto con compañeros de aula regular como con los especialistas. A continuación Gradeny y Bauer (2004) exponen con detalle algunos conceptos fundamentales para la colaboración:

- Servicio indirecto a los alumnos: cuando los maestros colaboran para diseñar estrategias que ayuden a tener éxito a los estudiantes, trabajan juntos con el fin de mejorar los resultados. El profesor de apoyo ayuda al maestro a solucionar los problemas que plantea el alumnado.
- Relación colaborativa: el desarrollo y mantenimiento de unas relaciones positivas y de confianza entre los colaboradores es fundamental para la colaboración eficaz. Las personas que participan en el enfoque colaborativo deben trabajar como iguales y mantener unas relaciones de coordinación y no de superioridad y subordinación.
- Relaciones voluntarias y derecho a oponerse: la colaboración debe ser voluntaria y la persona que se disponga a colaborar debe conservar su derecho a rechazar o aceptar las ideas que vayan surgiendo.

- Participación activa del maestro: los maestros siguen siendo los responsables de sus clases y de sus alumnos a la hora de decidir cuestiones docentes importantes. Los colaboradores han de trabajar con ellos para dar alternativas, pero el maestro debe ser el más activo en lo que se refiere a la descripción del ambiente de la clase y a la selección de las adaptaciones más fáciles para conservar el ambiente natural de la misma.
- Objetivos de la colaboración: la colaboración tiene dos objetivos diferentes. El primero consiste en remediar el problema relacionado con el rendimiento de los estudiantes. El segundo objetivo es que no sólo consiste en ayudar al alumno objeto de atención sino prevenir problemas futuros de ese alumno y de los demás.
- Confidencialidad y confianza: las relaciones positivas y de confianza mutua son imprescindibles para el éxito de la colaboración. Los maestros tienen que confiar en que los demás trabajan con ellos como colaboradores sin juzgar su ejercicio docente.

Para proporcionar apoyo en un aula inclusiva hace falta algo más que dominar una disciplina concreta y estar físicamente presente en clase. Existe un apoyo real cuando el receptor percibe que le han ayudado, los miembros del equipo educativo comparten la responsabilidad de lograr los resultados que se desean para el alumno, se consigue mejor el objetivo de satisfacer las diversas necesidades educativas de los alumnos, los resultados hacen que merezca la pena el esfuerzo que requiere la colaboración, se consiguen los resultados prioritarios para los estudiantes en la escuela, en casa y en la comunidad.

Dentro del trabajo colaborativo, es imprescindible la elección conjunta de diversos tipos de apoyo como lo señalan a continuación York, J., Giangreco, M., Vandercook, T. y Macdonald (2004):

- Apoyo mediante recursos: consiste en proporcionar materiales tangibles, recursos financieros, recursos informativos, recursos humanos. Sin embargo, los recursos no garantizan de por sí un apoyo de calidad.
- Apoyo moral: alude a las interacciones entre personas que confirman el valor de las mismas como individuos y como compañeros. Dentro del apoyo moral se incluye la atención activa, caracterizada por la aceptación e ideas y sentimientos sin juicios de valor.
- Apoyo técnico: se refiere a ofrecer estrategias, métodos, enfoques o ideas concretos.
- Apoyo en la evaluación: se refiere a la asistencia en la recogida de una información que permita supervisar y adaptar el apoyo. Se refiere también a la

asistencia para determinar la influencia del apoyo en los alumnos, las familias y los profesionales.

El personal de educación especial no es el encargado de decidir el tipo de apoyo, sino que corresponde a todos los implicados ya que como miembros del equipo están en condiciones de proporcionar y de recibir sugerencias.

La decisión final sobre el personal, el tipo y la magnitud del apoyo necesarios se alcanzan por consenso del equipo. La decisión por consenso reduce los riesgos de solapamiento, lagunas y contradicciones en la provisión del servicio.

Los sistemas de aprendizaje en grupo cooperativo son las estrategias de enseñanza más investigadas que permiten y promueven la agrupación heterogénea de alumnos. En esta estructura de aprendizaje, los alumnos no solo son responsables de su propio aprendizaje sino también del aprendizaje de los demás miembros del grupo.

Al estructurar los grupos cooperativos, el maestro tiene la importante responsabilidad de adaptar los requisitos que impone la unidad didáctica a cada uno de los alumnos. Pueden establecerse diferentes criterios de éxito para cada miembro del equipo; es posible adaptar la cantidad de materia que tenga que aprender cada cual a través de la flexibilidad curricular.

### **Flexibilidad curricular.**

Para los maestros, es difícil imaginar que la enseñanza impartida a grupos de alumnos muy diferentes entre sí pueda ser igual. Señalamos dos aspectos: los resultados de la enseñanza y el proceso mismo de enseñar (Ferguson y Jeanchild, citado en Stainback, 2004).

#### 1. Resultados de la enseñanza:

Con independencia de los detalles de la escolarización y la enseñanza que hay que tener en cuenta, el resultado real de la escolarización para todos los alumnos es muy sencillo: todo lo que aprendan debe servirles para ser miembros activos de sus comunidades respectivas, de manera que unos se preocupen lo bastante de los que les ocurre a los otros para que estos atiendan a los demás. Las escuelas deben contribuir a que todos los alumnos se impliquen socialmente, que participen activamente en la vida de la comunidad. Cada alumno logrará este resultado de modo diferente.

#### 2. Proceso de enseñanza:

Con independencia de lo que estén aprendiendo los alumnos, el proceso de enseñanza y aprendizaje es el mismo. Aprender supone para todos los alumnos determinar

el significado de lo que se aprende y como se relaciona con sus conocimientos y experiencias anteriores.

¿En qué debe diferir la enseñanza?

Aunque el proceso fundamental de la enseñanza sea igual para todos los alumnos, debe estructurarse de forma diferente para cada uno de ellos. El segundo aspecto importante en el que la enseñanza debe ser diferenciada es el proyecto curricular para cada alumno. Muchos alumnos adquirirán casi toda la información y las destrezas contenidas en este currículo. Otros alumnos, sólo adquirirán la información y las destrezas mínimas si los maestros les prestan mucha atención y están bien preparados. Tendrán que flexibilizar la curricula para conseguir los objetivos de participación e inclusión social de la enseñanza (Ferguson, op. cit).

De acuerdo con Loera (2006), las prácticas docentes flexibles son actividades de los maestros orientadas a asegurar aprendizajes en los estudiantes; se asocian a la configuración del ambiente áulico, la estructura de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la gestión de los recursos instruccionales.

Anticiparse al fracaso escolar significa que cada profesor, desde el momento de planear, considera los saberes previos, las características, capacidades, los estilos y ritmos de los estudiantes, que le permitan propiciar oportunidades diferenciadas. Debe ubicar, atender y, en su caso, canalizar a los alumnos que por alguna razón (condición física, psicológica, emocional, socioeconómica, familiar o cultural), tienen mayores dificultades de aprendizaje y, por ende, están expuestos a reprobar o a desertar.

De ahí la importancia de reconocer que una práctica docente frontal, discursiva, unidireccional y homogénea, no puede atender las condiciones de los estudiantes como individuos para ser reconocidos diferenciadamente y, por lo tanto, no se atiende a su diversidad.

Evaluación sobre el progreso de los alumnos. La evaluación debe considerarse como un proceso que empieza al iniciarse la vida escolar y continúa a lo largo de la jornada, de la semana, del mes y del curso.

En la medida en que los métodos tradicionales de evaluación sigan en boga, continuará la evaluación estrictamente orientada a la obtención de una escala numérica. La evaluación de los alumnos de acuerdo con Cullen B. y Pratt T (2004), la evaluación de los alumnos debe:

- Determinar si han alcanzado los objetivos.
- Contribuir al desarrollo y puesta en práctica de un plan educativo que satisfaga las necesidades del alumno.

- Ayudar al maestro a determinar la dirección que deba seguir en el futuro.
- Proporcionar información sobre la calidad del ambiente de aprendizaje para determinados tipos de aprendizaje
- Determinar la eficacia del proceso o metodología docente.
- Proporcionar una base para el apoyo extra que haya que facilitar cuando sea necesario.

Para que el alumno progrese, debe recibir información sobre lo que ha hecho, para poder tomar conciencia de sus puntos fuertes y de sus necesidades. El objetivo primordial de la evaluación es el diagnóstico.

La evaluación del progreso del alumno es uno de los aspectos más importantes del proceso educativo. He aquí unas premisas de la evaluación que pueden contribuir a garantizar que sea un aspecto inherente a la enseñanza:

- La evaluación continua del rendimiento del alumno, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, debe descubrir con rapidez problemas y dificultades y proporcionar una base para la acción inmediata.
- La forma de la evaluación debe adecuarse a la tarea, al tipo de aprendizaje y al nivel de aprendizaje.
- La evaluación debe ir más allá de las áreas cognitivas y psicomotrices, penetrando en el campo afectivo e incluyendo una exploración de los intereses, valores y actitudes.
- El proceso de evaluación debe ayudar a los alumnos a aprender a evaluar su propio aprendizaje.

El proceso de la evaluación: La evaluación es un proceso cooperativo, cíclico, en el que participan los alumnos y el maestro. Los objetivos y oportunidades de aprendizaje deben determinar lo que se evalúe y como se evalúe.

La íntima relación entre objetivos y la evaluación es fundamental en cualquier proceso evaluador de los alumnos

La filosofía y estructura de este modelo llevan a una mejor comprensión del individuo, incorporando diversas estrategias de evaluación y a una mejor planificación de evaluación de cualquier alumno.

La evaluación de los alumnos debe constituir un proceso continuo y multiforme de observación. El aprendizaje es un proceso complejo que se lleva a cabo de muchas maneras



y en muchos niveles, no hay ningún enfoque de la evaluación que por sí solo permita comprender por completo al maestro o al alumno el grado de aprendizaje.

La evaluación debe ser global y tener en cuenta el crecimiento y el desarrollo de cada alumno y flexibilizarlo cuando sea preciso.

#### **2.4. La diversidad en el aula.**

Rousseau (citado en Zafra, R.1998) descubrió en las distintas situaciones de pobre o rico, poderoso o débil, amo o esclavo las diferentes formas o grados de la desigualdad: a la primera se suele llamar desigualdad económica; a la segunda, desigualdad jurídico-política; y desigualdad social, con implicación de las demás, a la tercera. Pero la virtualidad del principio de igualdad no sólo consiste en describir críticamente las formas de la desigualdad. Esta tarea sólo tiene sentido desde la consideración del principio de igualdad como concepto normativo, entendiendo por tal la exigencia de cómo tienen que ser los hombres en una sociedad más justa, esto es, en una sociedad más igual al menos en los tres ámbitos señalados por Rousseau: el económico, el jurídico-político y el social. Para Rousseau como para Kant, el valor moral de las acciones y de las relaciones humanas son en definitiva la razón de la igualdad, es decir, el hecho de ser autoevaluado por su propia ley y llegar a ser autónomo.

Durante muchos años la educación dentro de las escuelas ha intentado brindar los conocimientos de manera homogénea al alumnado, sin considerar las diferencias presentes e individualidades dentro de las aulas, es decir, se ha pasado por alto que cada uno de los educandos se caracteriza por tener diferentes ritmos, estilos, intereses, necesidades, así como también alumnos en situación de riesgo social, alumnos con altas capacidades, alumnos inmigrantes, de otras culturas y lenguas, hay algunos que están motivados, otros que no están interesados, etc., en cuanto a aprendizaje se refiere, por lo que hay que hacer frente a todas esas características que encontramos en las aulas que sí marcan o tendrían que marcar, unos cambios en el planteamiento actual de la Educación, específicamente en el actuar docente.

Sin embargo se ha observado que la diversidad dentro de las aulas no es del todo negativa, sino que es posible resaltar algunas ventajas de ello, ya que es fundamental para que los alumnos se enriquezcan de los demás y construyan nuevos proyectos e ideas. Y así crezcan y se formen como personas que aprendan a apreciar y valorar las diferencias existentes en cada ser humano.

De ahí que la tarea del educador tenga como objetivo esencial fomentar en el alumnado el respeto a la pluralidad, a la diversidad y a la democracia viendo al prójimo como un igual, siendo menos crítico y más comprensivo o que en cambio se fomente esta desigualdad.

Marchesi y Martín (citado en Zafra, R. 1998) decía: “la respuesta educativa a esta diversidad es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrentan en la actualidad los centros docentes”.

Es necesario tener en cuenta, en la educación, muchos aspectos, como conocer a los estudiantes para comprender cuáles son sus necesidades, sus carencias, y posibilidades, Para ello, las adaptaciones de la programación no debe ser un problema, ya que debería ser un derecho y una realidad en todas las aulas.

El alumnado con carencias no debe ser un problema sino que debe ser parte del grupo, y realizar actividades en conjunto con ellos, no tener un currículo paralelo.

En definitiva, la sociedad intenta cambiar, considerando que los individuos no somos homogéneos, ni lo hemos sido nunca. Por lo que querer o desear aulas homogéneas va en contra del principio de enseñanza. Y como ya se ha mencionado en la Reforma Integral de Educación Básica en su informe, “la educación esta cimentada en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a vivir juntos, aprender a hacer, y aprender a ser”.

La atención a las diferencias individuales forma parte, también, de todas las estrategias educativas que se asientan en el respeto a la individualidad de cada alumno. Un respeto que, en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, exige proporcionarles una educación adaptada a sus posibilidades. El problema se plantea cuando estas adaptaciones suponen modificar de forma significativa el currículum común.

Ambas demandas, dado que la primera refuerza la dimensión de la igualdad y la segunda subraya la dimensión de la diferencia, son a veces difícilmente compatibles. Clarck et al. (Citado en Zafra, R.1998) lo han expresado con gran claridad:

*Es fácil ver cómo se puede acomodar lo que es común -por la formación de un currículo común, por la creación de escuelas completamente inclusivas y la provisión de idénticas experiencias de aprendizaje, para todos los niños.es también fácil ver que los caminos más obvios para responder a la diferencia van precisamente por estrategias opuestas: la formación de currículos alternativos, la creación de escuelas para diferentes alumnos, y la provisión de diferentes experiencias de aprendizaje para diferentes grupos o individuos. Pero ¿cómo precisamente, pueden estos enfoques tan diferentes ser reconciliados de tal manera que los currículos sean comunes pero múltiples, las escuelas sean inclusivas y selectivas, y las clases proporcionen experiencias de aprendizaje que sean las mismas para todos pero diferentes para cada uno? ) p. 171.*

No es sencillo resolver este dilema ni para los que tiene una responsabilidad en la política educativa ni para los profesores que se enfrentan a esta situación en el aula. Un

énfasis excesivo en las ventajas que la integración proporciona a la socialización de los alumnos con graves problemas de aprendizaje puede conducir al olvido de que también es necesario el progreso de estos alumnos en otras dimensiones del conocimiento. Es necesario un equilibrio entre demandas que parecen contradictorias. Pero ¿cómo se alcanza ese equilibrio?

Para Marchessi, dicho equilibrio es difícil de alcanzar, sin embargo, esto es posible si se determinan con claridad los elementos de la currícula que son necesarios adaptar, así como, especificar por parte del profesor, los aprendizajes que considere propios para la generalidad del grupo, determinando las acciones y estrategias, las cuales atiendan a la diversidad del alumnado.

## **2.5. Los padres de familia y la inclusión**

Se ha escrito mucho sobre las reacciones de los padres cuando sus hijos nacen con una discapacidad. Los padres sufren una fuerte conmoción que les hace reaccionar con tristeza y negación. Aunque cada familia es diferente, sin embargo hay pruebas evidentes de que la mayor parte de los padres presentan reacciones emocionales similares ante el nacimiento de un hijo con discapacidad: las fases por las que pasan los padres desde que tienen constancia de la discapacidad de su hijo hasta que llegan a su aceptación son tres:(González, J. 2003)

1. Fase de Shock. La crisis de lo inesperado supone un cambio sustancial importante para la familia. Casi todos los padres tienen grandes perspectivas ante el nacimiento de un hijo y con la noticia experimentan una gran desilusión. El shock inicial puede durar desde unas horas hasta varios días. Algunos padres lo aceptan resignadamente, como en los casos en que la familia lo sospechaba seriamente, y otros reaccionan culpándose a sí mismos o culpando a otros.

2. La fase de reacción. Una vez que los padres se reponen de ese primer impacto, empiezan a sentir una serie de emociones y sentimientos. En esta fase se dan muchas reacciones que aunque aparentemente son desajustadas son los primeros pasos para la adaptación. Las señales más frecuentes en esta fase son:

- Cólera. En uno u otro momento los padres reaccionan con rabia, agresividad o enfado hacia los profesionales que les informan de la discapacidad del hijo (médicos, profesores, etc.) o hacia las personas a las que consideran responsables (médicos, familiares portadores de una enfermedad, etc.). Este tipo de emociones no son ataques personales, sino el reflejo del sufrimiento de lo que están padeciendo.
- Culpa. Es la reacción emocional más frecuente. El sentimiento de culpa y el sentimiento de vergüenza que lo acompaña son bastante irracionales ya que excepto

en muy raros casos los padres no han hecho nada mal para tener un hijo con discapacidad. En muchos casos los padres se sienten culpables no por tener un hijo con discapacidad, sino por las reacciones que sienten hacia él.

- Depresión o pena. Casi todos los padres que tienen un hijo con discapacidad grave padecen una pena crónica durante toda la vida. Un cierto nivel de depresión está ajustado al problema, pero el estancamiento en esta fase suele conducir a un resultado negativo en la interacción con el hijo.

- Rechazo y sobreprotección. Algunos padres suelen compensar el sentimiento de rechazo dedicando todo su tiempo a su hijo con discapacidad, hasta olvidarse totalmente de los demás. Estos padres renuncian a su vida social para dedicarse por completo al cuidado de su hijo.

3. Fase de adaptación y orientación. La mayoría de los padres logran resolver de forma suficiente su crisis y aceptan a su hijo con discapacidad como es. La aceptación supone el equilibrio entre el reconocer la discapacidad del hijo y poner los medios para contrarrestarla en lo posible, sin dejar que el trastorno domine por completo las interacciones familiares. El proceso de aceptación incluye algunas características como las siguientes: los padres aceptan al hijo de forma consiente percibiendo sus deficiencias, los padres afrontan de forma realista la discapacidad.

En cuanto a las repercusiones que se tiene dentro de la dinámica familiar por el hecho de que un miembro presente alguna discapacidad, dependerán de las características y situación de la familia y del momento evolutivo del niño. Desde el momento en que los padres tienen conocimiento de la discapacidad del hijo, la preocupación por su presente y futuro les va a acompañar a lo largo de toda la vida, hasta el punto, de que va a condicionar a todos los miembros de la familia.

Más adelante, la familia y la escuela se convierten en dos contextos de aprendizaje que ejercen una influencia mutua en el desarrollo personal y social del niño. Por ello para dar una respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, se requiere un esfuerzo coordinado entre la familia y la escuela, como señala (Bronfenbrenner 1985, citado en González 2003) es necesario articular la relación entre el contexto familiar y el escolar, ya que ambos son básicos en el proceso de desarrollo y aprendizaje de todos los niños.

Los padres deben tener una participación activa en los procesos educativos que la escuela desarrolla con sus hijos, ya que aquellos pueden desempeñar un importante papel de complementariedad. En el ámbito familiar se aprenden y consolidan muchos de los contenidos curriculares escolares, especialmente todos aquellos que están relacionados con el desarrollo, el aprendizaje social y la autonomía personal y social. La colaboración entre la familia y la escuela es básica, pero no siempre es fácil llevarla a la práctica. Por las

peculiares características de las familias de los niños discapacitados, no resulta extraño que aparezcan dificultades en las relaciones con los profesores. Es el caso cuando encontramos padres y profesores que hacen suposiciones y asumen actitudes poco colaborativas. Así algunos padres suelen quejarse de que los profesores son negativos o inaccesibles y algunos profesores de que los padres son indiferentes, poco cooperativos u hostiles. Para evitar ello, los profesores deben mantener actitudes que sean favorecedoras de la colaboración.

Para mantener una auténtica colaboración familia-escuela es necesario un proceso permanente de negociación. No se puede imponer un modelo único de relación a la enorme diversidad de familias que tienen un hijo con discapacidad, (Paniagua 1999, citado en González, 2003).

Los aspectos globales en los que se puede concretar la colaboración familia – escuela se muestran a continuación (González, J. 2003)

1. Intercambio de información:
  - Contacto informal diario (entrada o salida del centro).
  - Comunicación telefónica.
  - Información escrita (notas, circulares, paneles, folletos, etc.).
  - Cuestionarios.
  - Informes de evaluación.
  - Entrevistas personales.
  - Reuniones informativas
2. Participación en actividades educativas:
  - Participación esporádica dentro del aula o del centro (período de adaptación, actividades extraescolares, fiestas, grupos de trabajo).
  - Participación sistemática (talleres, tareas de apoyo).
  - Participación en órganos de gobierno (miembro del Consejo Escolar).
3. Actividades en el hogar.
  - Hábitos de autonomía personal.
  - Pautas de control de conducta.

- Tareas completarías en el hogar (juegos, lecturas, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación).
- Desarrollo de tareas escolares en casa repaso, apoyo, deberes.

Un momento crítico para la familia es cuando el niño con discapacidad intelectual asiste por primera vez a la escuela. La familia se encuentra con una cantidad considerable de nuevos problemas. La escolarización supone un paso importante en el reconocimiento de la discapacidad (Paniagua 1999, citado en González, 2003). Los padres toman más conciencia de su nivel de desarrollo al comparar a su hijo con los compañeros. Tienen que asumir delante de los demás que su hijo es diferente. Además, tiene que vencer los recelos y el miedo que les produce dejar el hijo al cuidado de otros. En estos momentos es clave la ayuda y la orientación que desde la escuela se les proporciona a los padres.

Con el paso a la escolaridad obligatoria las familias tienen que afrontar nuevos retos y preocupaciones, debido a que los padres han de enfrentarse a la decisión de elegir la mejor opción educativa para su hijo con discapacidad, ya sea, inscribirlo en una escuela primaria regular o bien en una escuela de educación especial. Esta decisión es fundamental y probablemente sea una de las más importantes de la vida familiar, dado que no solo afecta al futuro de su hijo, sino también a la toma de conciencia sobre la importancia de la discapacidad. La estabilidad emocional de la familia juega un papel importante en este momento.

En la adolescencia, coincidiendo con la etapa de educación secundaria, las familias comienzan a plantearse el futuro de su hijo, así como el nivel de autonomía personal y la inserción social. El itinerario educativo al que se oriente en esta etapa va a ser esencial para el futuro a medio y largo plazo, aquí la tarea de educación especial ha de consistir en asesorar a los profesores frente a grupo para que se diseñen actividades y minimicen o eliminen Barreras que impiden el logro efectivo de los aprendizajes y potencien las capacidades de autonomía del alumnado con discapacidad intelectual

Otra tarea, importante, de los maestros especialistas es el orientar a los padres de familia para que estos sepan guiar a sus hijos en la etapa de la adolescencia y se fortalezcan los lazos afectivos entre todos los integrantes del núcleo familiar, ya que, como es bien sabido, un sistema familiar fuerte es fundamental para hacer frente a todas las situaciones por la que pasan las familias a lo largo del ciclo vital del hijo con discapacidad.

Es necesario resaltar, que para lograr que una escuela se considere inclusiva se requiere hacer partícipe a todos los padres de familia del alumnado en general, involucrándolos en acciones que coadyuven a fortalecer la sana convivencia entre todos los miembros que la integran teniendo presentes las siguientes orientaciones:

- Poniendo al servicio de la escuela sus conocimientos, destrezas y talento, deben participar en la vida de la escuela.
- Contribuyendo a que otros padres comprendan la fuerza de la unión y la necesidad de que todos trabajen juntos para conseguir una escuela mejor para todos los niños.
- Reclamando una educación basada en objetivos para todos los alumnos.
- Defendiendo los cambios positivos de manera que sus hijos y los niños que están con ellos experimenten una educación de calidad en una escuela inclusiva.
- Celebrando los triunfos, aprender de lo que no funciona y respaldar a las personas que llevan a cabo cambios positivos para todos los niños.

La colaboración de la familia se hace aún más necesaria en el caso de los alumnos que requieren unas ayudas más específicas e intensas para compensar sus dificultades, así mismo, es importante informar a los padres sobre las decisiones adoptadas para orientarles sobre el tipo de ayudas que pueden proporcionar a su hijo y promover su participación en relación al aprendizaje de determinados aspectos. La colaboración de la familia es de vital importancia para facilitar la contextualización y generalización de determinados aprendizajes, y conseguir que éstos sean más significativos para el niño al poder relacionar lo que hace en casa y lo que hace en la escuela. En muchos casos, además, se podrán plantear ciertas modificaciones en el medio familiar para promover el adecuado desarrollo del alumno.

Para que una escuela se considere inclusiva, además de la participación acertada de los padres de familia, se requiere de prácticas docentes conducidas con ética profesional, siendo imprescindible que exista una adecuada infraestructura del inmueble además de contar con los recursos humanos y materiales necesarios para la atención a la diversidad del alumnado Stainback y Stainback. (2004).

### **Capítulo 3**

## **LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y SUS APROXIMACIONES A LA INCLUSIÓN**

El presente capítulo pretende brindar un panorama de los cambios necesidades políticas, económicas y educativas presentes en la sociedad. Así mismo, se mencionan los diferentes enfoques, que han permitido brindar la orientación y los que se han venido manejando en torno al concepto de Discapacidad Intelectual, propiciados por los apoyos específicos tanto a las personas con Discapacidad como a sus familias.

Es así, que en esa búsqueda por brindar una atención de calidad, se ha intentado disminuir y/o eliminar las barreras a las que se enfrentan los individuos con discapacidad, surgiendo modelos inclusivos, los cuales les permitan un desarrollo autónomo y funcional en el entorno donde se desenvuelven.

### **3.1. Discapacidad Intelectual y su evolución como concepto.**

Al hacer una revisión histórica de los términos que se han empleado para nombrar a la discapacidad intelectual, se puede observar como éste ha experimentado numerosas modificaciones en el curso de los siglos. Los problemas de definición y terminología están estrechamente ligados a una perspectiva histórica, a la evolución de las corrientes de pensamiento en la ciencia y en la sociedad.

En 1987, de acuerdo con Jean Luc Lambet, la necesidad de clasificar a los individuos por su capacidad mental obedeció a dos razones primordiales. La primera de orden administrativo: la presencia de retrasados mentales en una sociedad entraña una serie de disposiciones legales relativas a su educación, sus derechos y sus deberes. La segunda razón es de orden científico: la aproximación a un estado deficitario implica diagnósticos diferenciales. Sin embargo en la actualidad y de acuerdo con Verdugo y Shalock, 2010, señalan que la importancia de la clasificación va más allá de lo hasta aquí expuesto, basándose en 4 propósitos fundamentales: financiación, servicios/apoyos y comunicación sobre determinadas características de personas y sus ambientes.

Dicho esquema de clasificación es multidimensional ya que ha de considerar 5 dimensiones del funcionamiento humano: intelectual, conducta, salud, participación y contexto.



A continuación se hace mención de tres tendencias históricas, que de acuerdo con Scheerenberger, influenciaron el pensamiento humano respecto a la conceptualización de la discapacidad intelectual (Sheerenberger, 1983, citado en Solís. N. 2001)

1. Inicialmente el concepto surge como una necesidad social, con el fin de proteger los derechos de propiedad de los ricos. Así en 1934 se promulgó la ley “King’s Act.”, en la que a los denominados idiotas se les consideraba incapaces de manejar sus propios negocios, por lo que sus propiedades pasaban inmediatamente a la corona.
2. El King’s Act, también se inclinó por el término idiota, considerándolo así como un estado congénito y sin posibilidad de remitir, siendo necesaria una evaluación.
3. La tercera tendencia provino de los médicos quienes afirmaban que el retraso era causado por una patología orgánica, sin embargo no lograron localizar signos objetivos distintivos del retraso mental. El origen de la interpretación actual del término “discapacidad” se encuentra en una extensión de esta tendencia médica, la que fue ampliada ante las limitantes de depositar la patología sólo desde una perspectiva individual; esta ampliación dio lugar a un modelo multidimensional del funcionamiento humano en la entonces Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (OMS, 1980). El funcionamiento humano hace referencia a todas las actividades vitales de una persona, abarca estructuras y funciones corporales, actividades personales y participación. A esta concepción se fue agregando gradualmente la comprensión del impacto de los factores del contexto y se fue comprendiendo que las limitaciones en el funcionamiento no son necesariamente consecuencias lineales o causales de una patología, sino que debieran concebirse como procesos interactivos múltiples en los que cada factor puede influir directa o indirectamente en las dimensiones del funcionamiento humano y en otros factores. Con ello se dio lugar a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF, OMS, 2001).

Dichas tendencias intentaron, en su momento, comprender a las personas con afectación mental, aunque sin conseguirlo del todo, dieron pauta para estructurar una conceptualización enfocada a la dignidad y al respeto de la persona, para ello se ha tenido que replantear en más de una ocasión la definición de lo que pudiera ser la discapacidad intelectual.

Para tener una comprensión más amplia respecto a los constructos que tratan de explicar lo que es la discapacidad intelectual, parece imprescindible describir que es un constructo.

Wehmeyer (2008, citado en Saad, E. 2011), consideran que el término que actualmente emplea la asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (en adelante AAIDD) acerca de la discapacidad intelectual, refleja el constructo subyacente que actualmente se utiliza para expresar lo que se entiende por discapacidad. Define como

constructo “una idea abstracta o general formada por partes o elementos organizados, basados en un fenómeno observado en el contexto de una teoría”. Las relaciones de constructos con constructos son definiciones constitutivas o teóricas y las que tienen que ver con comprobaciones empíricas, son operacionales.

Ambos constructos son dignos de ser considerados ya que nos permiten tener una mejor comprensión de lo que es la discapacidad intelectual y el funcionamiento humano.

Durante los últimos 200 años los términos con lo que se ha referido a la discapacidad intelectual, han sido: imbecilidad **mental**, minusvalía **mental** y subnormalidad **mental** (Wehmeyer. et. al. 2007), retraso **mental**, deficiencia **mental** (Switzky y Greenspan, 2006).

Como podrá observarse la connotación que predomina en los anteriores términos es “**mental**”, entre los supuestos teóricos que preceden a dicha connotación se encuentran, que la discapacidad reside en la persona, el retraso implica contar con una deficiencia la cual se encuentra en la mente, sugiriendo un rendimiento mental inferior y/o lento, considerado como defecto de la mente, según la teoría deficitaria propuesta por Ellis (1969).

### 3.2. Principales enfoques de la discapacidad.

Hasta el momento han predominado cuatro enfoques para definir y clasificar la discapacidad intelectual mismos que a continuación se señalan, en la siguiente tabla.

**Tabla 3**  
**Enfoques de la discapacidad intelectual**

| Enfoque de las limitaciones sociales   | Enfoque clínico   | Enfoque intelectual  | Enfoque del criterio dual  |
|--|---|--|--|
| Personas que no lograban adaptarse a su ambiente. Desde la perspectiva de la persona inteligente se exacerbaban las limitaciones en la conducta social | Personas con síntomas o síndromes clínico, Énfasis en la organicidad, la heredabilidad y la patología. Se condujo a un llamado a la segregación | Énfasis en el funcionamiento intelectual medido por test de inteligencia y reflejado en puntuaciones de coeficiente intelectual. | Personas con un funcionamiento intelectual por debajo de la media que se origina durante el desarrollo y se asocia con limitaciones en la maduración, el aprendizaje y el ajuste social. |

Adaptada de Saad (2011)

En el año 1992 la AAIDD adopta el enfoque del criterio dual, reconociendo que el funcionamiento humano dependía del ajuste entre las capacidades y limitaciones de la persona y el contexto en el que se desenvuelve. Sin embargo es hasta el 2007 que hace el cambio del término retraso mental por el de discapacidad. Ello es significativo ya que en el

concepto de retardo mental la discapacidad reside en la mente, mientras que en el segundo la situación recae **entre el ajuste** de las capacidades de la persona y su contexto, sin considerar como rasgo absoluto de la persona la discapacidad, centrándose en el papel que pueden tener los apoyos individualizados en la mejora del funcionamiento del individuo.

El cambio de concepción de la discapacidad que se refleja en el término discapacidad intelectual tiene un enorme impacto en la forma en que la sociedad reacciona ante las personas con discapacidad intelectual.

Es así que surge el **enfoque ecológico / funcional** el cual postula la existencia de una concordancia entre las capacidades del individuo, la estructura y expectativas de su entorno personal y social, propone evaluaciones funcionales que tienen que ver con el individuo en interacción con su medio, se acepta el juicio clínico como parte del proceso de evaluación, sin embargo la atención se centra en las concordancias y discordancias entre la persona y su entorno.

Como se puede observar el concepto de discapacidad intelectual ha venido sufriendo grandes cambios, sin embargo hasta el momento de realizar el presente trabajo, se mantiene vigente el enfoque ecológico, intentado mejorar los ambientes de tal forma que las personas, por lo menos en cuanto a educación se refiere, puedan lograr los aprendizajes necesarios, buscando con ello que toda aquella persona pueda incluirse de forma natural a su entorno, propiciando entonces la autonomía de todos y cada uno de los individuos. Apostando por una educación a la diversidad así como a la inclusión, como a continuación se describe.

### **3.3..Modelos de atención a la discapacidad**

A continuación se realizará una breve descripción de los modelos creados para la atención de las personas que presentan alguna discapacidad.

#### **El modelo asistencial o de prescindencia**

La primera respuesta a la discapacidad, a la diversidad funcional, a los sujetos considerados “anormales” fue su eliminación para prescindir de ellos o utilizarlos para actividades de diversión en espectáculos circenses. Quien determinaba si los causantes de la discapacidad eran fuerzas demoniacas o no, eran el sacerdote o un médico, condición que se empezó a superar con la llegada de la edad media, en que el cristianismo, como doctrina tenía una participación influyente en los asuntos públicos y exaltaba la caridad para los débiles y menesterosos.

Desde este modelo, la sociedad prescindiría de las personas con discapacidad a través de medidas como la eugenesia o en espacios para los anormales y las clases pobres.

Con la llegada de la ilustración, se estudia a la discapacidad con enfoques más científicos, médicos y se empiezan a crear las primeras instituciones de atención a personas con discapacidad, basados en las experiencias de distintos personajes que deciden ir más allá en la educación de estos individuos, realizando esfuerzos pioneros en la atención diversificada. El contenido de dicha educación era de entrada limitado a cuestiones laborales sencillas como jardinería, carpintería, etc. para los hombres y labores domésticas para las niñas. En este sentido se predetermina que estos niños, al crecer, ocuparán espacios de los menores rangos en los centros de trabajo. En este contexto se dan las primeras experiencias de instituciones que atendían algunas discapacidades como las escuelas para ciegos, sordomudos y “retrasados mentales”, iniciativas generalmente privadas, pero que también dieron pie a instituciones públicas que además de atender estas discapacidades también incluían a todo tipo de personas con trastornos mentales, equiparando así la discapacidad con la enfermedad mental. A la población que recluían en estos centros se les consideraba “enfermos”, “niños eternos” y se les daba sobreprotección, aislándolos y limitando el contacto con el exterior.

El común denominador en estos casos era la dependencia y el sometimiento. Palacios y Románach 2008, (citado en Saad, E. 2011), señalan que la nueva ingeniería genética da cuenta de este modelo de la discapacidad en ejemplos como la manipulación de fetos y proclaman la necesidad de una perspectiva bioética que revise estos procesos e involucre al colectivo de personas discriminadas por su diversidad funcional.

### **El modelo clínico rehabilitador**

Desde distintas fuentes se identifican como características del modelo clínico la determinación de que el problema o discapacidad reside en el alumno considerándose necesario esclarecer sus causas, “estableciendo un diagnóstico y aplicando un tratamiento correctivo”, (Pérez J, 2011 citado en Lozano, J. 2014) equiparando la discapacidad a una enfermedad que reside en el sujeto y que requiere atención clínica para su curación. Este modelo define a los receptores de educación especial como alumnos “excepcionales”, es decir, aquellos cuyas necesidades y condiciones están por encima o por debajo del resto del grupo y que por lo mismo requieren atención individualizada, de parte de maestros que han recibido alguna formación especializada en la atención a las necesidades especiales, acompañados además de algunos otros profesionales como el médico, el psicólogo, el psiquiatra, el logopeda, el terapeuta, etc.

Desde esta perspectiva, los niños excepcionales requieren de instrucciones intensivas y sistemáticas para aprender lo que para un niño “normal” resultaría natural y sencillo. El currículo tendría que incluir actividades adaptativas que le permitiesen ser autónomos en la satisfacción de sus necesidades básicas. Así mismo se consideraba que los alumnos con discapacidad debían recibir atención en otras instituciones que les permitieran satisfacer sus necesidades de acuerdo a sus propias posibilidades físicas y/o intelectuales,

surgiendo entonces instituciones orientadas a atender discapacidades físicas como la ceguera, la sordera, la parálisis cerebral o discapacidad intelectual y que aún subsisten en algunos países, como en el caso de México, en donde se encuentra la escuela para Ciegos “Lic. Ignacio Trigueros”, así como la escuela Nacional para Sordos, también están los Centros de Atención Múltiple cuya población a atender son l@s niñ@s y jóvenes que presentan diversas discapacidades.

El concepto de discapacidad en el modelo clínico consideraba que la persona albergaba la causa de la misma y que era inherente a él, por tanto en relación a ésta se generaban respuestas rehabilitatorias. El modelo consideraba la evaluación clínica elemento primordial para definir la situación de la persona y establecer un diagnóstico, basándose en los déficits y sus síndromes, recurriendo a la institucionalización, lo cual implicaba la segregación de las personas con discapacidad, pasando por modelos de atención a discapacidades específicas hasta los asilos o internados.

### **Modelo social de la Discapacidad**

El nacimiento del modelo social se da a fines de los años setenta del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra, con campañas asociadas a los derechos civiles. Junto con otros movimientos, dieron estímulo al emergente movimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Se pugna por la desmedicalización y desinstitucionalización, así también incidieron para que la prestación de servicios públicos fuera más eficiente, eliminando el burocratismo; se demandaron oportunidades para desarrollarse en diversos ámbitos sociales, se abogó por rehabilitación desde la perspectiva y control del usuario, se exigió la propia dirección de los programas de atención.

En aquellos años las personas con discapacidad tomaron la iniciativa e impulsaron sus propios cambios políticos. Los activistas con discapacidad y sus organizaciones se unieron para condenar el estatus de ciudadanos de segunda clase, reorientaron la atención hacia el impacto de las barreras sociales y ambientales como el transporte, edificios inaccesibles, estereotipos culturales, surgiendo entonces el diseño universal, el cual implica que todos los países, sin excepción, realizaran los ajustes necesarios para facilitar la accesibilidad de todas las personas que presentasen alguna discapacidad, exigiendo la creación de rampas en calles y avenidas, semáforos con sonido, elevadores, etc.

Observemos pues, como es que las personas con discapacidad han pugnado por una autonomía, exigiendo siempre un trato digno y respetuoso, trato que pueda lograr reconocer realmente sus potencialidades, siendo necesaria la creación de un modelo que fuese más allá de la compasión. Este modelo entonces postula que la discapacidad no es sólo consecuencia de los déficits existentes en la persona, sino la resultante de un conjunto de condiciones, actividades y relaciones interpersonales, muchas de las cuales están motivadas por factores ambientales.

La discapacidad se manifiesta como tal en la interacción con contextos, gente, políticas, instituciones, culturas, circunstancias sociales y económicas, por tanto si el medio se hace accesible, las discapacidades se diluyen y dejan de ser limitantes a las posibilidades de desarrollo de las personas.

Bajo esta perspectiva, las personas no son responsables de su discapacidad. La discapacidad se señala, entonces, como una restricción social ya sea como consecuencia de entornos inaccesibles, de las cuestiones e ideas sobre la inteligencia y competencia social, de la incapacidad de la sociedad para usar el lenguaje de signos, la falta de material de lectura en Braille o de actitudes públicas hostiles hacia las personas con deficiencias visibles, entre otros aspectos.

Dado lo anterior, el medio social debe proporcionar los elementos necesarios para que todos y todas puedan desarrollar sus potencialidades al máximo posible, esto es, garantizar condiciones de Accesibilidad Universal.

Por lo anterior se puede presumir que no son las limitaciones individuales las raíces del problema, es la sociedad la que se ve limitada para prestar servicios apropiados y para asegurar que las necesidades de la persona sean tenidas en cuenta dentro de la organización social; es el entorno social el que impone estereotipos y limitaciones a la participación.

Algunas premisas del modelo social son: Palacios R. 2008 (citado en Saad, E. 2003)

♠ La vida de una persona con discapacidad tiene el mismo sentido que la vida de una persona sin discapacidad.

♠ Se busca la igualdad de oportunidades: accesibilidad universal, diseño para todos, transversalidad de políticas.

♠ La normalidad no existe, es una construcción impuesta sobre una realidad donde sólo existe la diferencia.

♠ Se rechaza el modelo rehabilitador que predica aceptación y tolerancia para aquellos desviados de la normalidad.

♠ La educación debe responder a la integración y a enseñar sobre derechos y deberes derivados de la ciudadanía.

♠ Las prácticas de segregación son la denegación del derecho a una educación en igualdad de condiciones a las del resto.

♠ No es suficiente la aceptación de la diferencia, se requiere de la valoración de la misma. Se requiere de un compromiso moral.

Las repercusiones políticas de estas premisas abogan por la rehabilitación o normalización de una sociedad pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas. El modelo social de la discapacidad es un reclamo, una aspiración, un ideal a alcanzar; sus presupuestos han sido plasmados en el ámbito de los derechos.

### **Modelo bio-psico-social**

Si se ve al ser humano como la resultante de fundamentaciones biológicas, motivaciones psicológicas y condicionamientos sociales, se puede generar una conceptualización que reúna todos estos elementos de ahí que surja el modelo bio-psico-social el cual considera que los modelos propuestos, son confluyentes y complementarios.

A partir de él se pueden establecer lazos entre los distintos niveles (biológico, personal y social) que sustentan la discapacidad y desarrollan políticas y actuaciones dirigidas a incidir de manera equilibrada y complementaria sobre cada uno de ellos.

Señala IMSERSO (2008), que en este modelo tiene también cabida la lucha por superar la marginación y estigmatización y por garantizar la igualdad y el esfuerzo por potenciar los aspectos comunes y minimizar las diferencias. Se advierte sobre el riesgo de que el esfuerzo por generalizar el concepto de igualdad y universalidad, con base en ignorar las diferencias o minimizarlas hasta hacerlas inoperantes, puede tener como resultado el desatender las distintas necesidades que las personas con discapacidades presentan. El modelo bio-psico-social para ser identificado como un modelo holístico y diferenciarse del modelo médico rehabilitador, se enfrenta a los siguientes dilemas (Verdugo, 2003).

♠ Cómo integrar el modelo médico y el social de forma que se armonicen adecuadamente sus distintos elementos sin que la adecuada valoración y actuación sobre las deficiencias resulte en estigmatización para el individuo; y sin que el énfasis que hay en las desventajas sociales, impida satisfacer las necesidades inherentes a las personas con discapacidad.

♠ Cómo hacer compatible una visión universal de la discapacidad con la necesidad de diferenciar la especificidad de cada individuo, de forma que se puedan identificar sus necesidades diferenciales y satisfacerlas, así como tomar decisiones políticas y legislativas que garanticen la justa y apropiada distribución de los recursos.

♠ Cómo conseguir clasificar y medir la discapacidad y al mismo tiempo eliminar el elemento de estigmatización y discriminación que toda clasificación y por consiguiente etiquetado, tiende a producir.

♠ Cómo aplicar un lenguaje neutro y positivo a la hora de definir y clasificar la discapacidad y hacer esto compatible con la promoción de políticas dirigidas a garantizar los derechos y necesidades del colectivo.

La aproximación psicológica a la discapacidad desde el modelo bio-psico-social. Verdugo (2009), afirma que la segmentación del conocimiento científico derivado de la coexistencia de diferentes modelos de la discapacidad perjudica los avances y beneficios posibles, y afirma que la psicología de la discapacidad ha de asumir la responsabilidad de integrar y dar coherencia a los avances hoy dispersos en distintas áreas y campos de la psicología científica, sin perder de vista la calidad de vida de las personas con discapacidad, sus derechos y su defensa, y más aún, el comportamiento ético de los profesionales y su compromiso en defensa de la población.

### **El modelo universal de la discapacidad**

Plantea que la discapacidad es un hecho universal, en el que toda la población está en situación de riesgo. La discapacidad no es un atributo que diferencia una parte de la población de otra, sino que es una característica intrínseca de la condición humana, ello implica que no es posible establecer con precisión los límites, siempre cambiantes, que separan la capacidad de la discapacidad. Por lo tanto, ambos conceptos han de ser vistos como extremos de un continuo en el que los límites que definen social y físicamente el paso de uno a otro, se establecen con base a motivaciones políticas, culturales y sociales, y siempre son fruto de una transacción sujeta a debate y revisión.

Según el principio de la universalización, el desarrollo de políticas y actuaciones no deben estar dirigidas a personas o grupos específicos, sino a toda la población. Se argumenta que al plantear así la discapacidad y las actuaciones ante ella, resulta mucho más fácil superar los elementos de estigmatización y discriminación que tradicionalmente la caracterizaban e involucrar a los agentes sociales en el desarrollo de políticas y actuaciones.

### **Modelo de la diversidad**

Este modelo propuesto recientemente por Palacios y Romañach (2008), está basado en los postulados del movimiento de Vida Independiente y el modelo social, demanda considerar a la persona con discapacidad como un ser valioso por sí mismo, por su diversidad, por lo cual la discapacidad es un elemento enriquecedor de la especie humana. Su esencia se encuentra en la relación de la discapacidad con los derechos humanos, exige un tipo diferente de política pública cuyo punto central es hacer desaparecer la discriminación.

Emplea el término diversidad funcional en lugar de discapacidad ya que no tiene un carácter negativo ni médico y pone énfasis en que la diferencia y diversidad son valores que enriquecen a nuestra sociedad.

El término de diversidad funcional lucha por la dignidad en la diversidad y contra la discriminación y la desventaja social, es aplicable a todos los ámbitos de la sociedad.



Los foros de vida Independiente que nutren al modelo de la diversidad ponen el dedo en la cuestión fundamental, la autonomía e independencia como valor configurador de una vida humana digna. Consideran que el principal atentado contra la autonomía y libertad moral está en el empeño histórico por la rehabilitación que ha traído aparejada la cesión de la voluntad del individuo en beneficio de que otros decidan lo que él tenía que hacer para ser normal.

El modelo de la diversidad tiene su origen en el modelo médico con miras a un modelo social, en donde se intenta que el individuo logre una vida independiente, es por ello que ha sido difícil separar los conceptos de enfermedad y diversidad funcional, creando confusión en la sociedad y generando políticas incoherentes, por tanto las personas se preocupan más por una rehabilitación de su diversidad pasando por alto las acciones discriminatorias.

El modelo de la diversidad se basa en el concepto de dignidad, la entiende como aquellos rasgos que caracterizan al ser humano y sirven para expresar su singularidad, la aborda como valor intrínseco o punto de partida y como calidad de vida y resultado de la misma.

Para impulsar el modelo de la diversidad se hace necesario un cambio de terminología que no emplee conceptos basados en la patología ni individual ni social; esto es, que no considere que las causas de la discapacidad se encuentran en fallas inherentes al individuo como lo define el modelo médico rehabilitatorio o en patologías sociales como lo hace el modelo social. Se requiere de aproximaciones distintas a las de enfermedad, pasividad y espera eterna de la normalidad.

Los seguidores de este modelo consideran que no ha habido un cambio ideológico de fondo en cuanto a perspectivas de la discapacidad se refiere, las propuestas actuales de modelos han sido más aparentes que reales y ello debido a que resulta difícil desvincular a las personas con discapacidad (denominadas con diversidad funcional por este modelo), de la visión establecida por el modelo médico rehabilitatorio. Entre las razones para este difícil cambio de concepción se encuentra, a decir por sus proponentes, la falta de convicción y conocimiento del modelo por parte del propio colectivo de personas con discapacidad, que además suelen dejar de lado a los que tienen más discapacidad.

Efectos de la falta de un cambio real y profundo de concepciones es que hoy en día se confunde la autonomía moral de la física, se niega el estado de ciudadanía, se mezcla la discapacidad con la enfermedad y se clasifica a las personas por sus deficiencias orgánicas.

Principios fundamentales de este modelo son (Palacios y Romañach, 2008:207):

♠ La diversidad es un valor inherente a la humanidad y así se debe apreciar. Las personas con diversidad funcional enriquecen a la humanidad.

- ♠ Todos los hombres y mujeres con o sin diversidad tiene la misma dignidad.
- ♠ La dignidad tiene dos vertientes: intrínseca y extrínseca. La intrínseca está relacionada con el valor de la vida y es igual en personas con y sin diversidad. La extrínseca está relacionada con los derechos y las condiciones de vida de las personas.
- ♠ La diversidad funcional es cuestión de dignidad humana y de derechos humanos.
- ♠ Las vidas de todas las personas con o sin diversidad funcional deben ser consideradas con el mismo valor.
- ♠ Toda la sociedad debe trabajar por conseguir que todas las mujeres y hombres, con o sin diversidad funcional, tengan y puedan ejercer los mismos derechos.
- ♠ Las personas con diversidad funcional no están enfermas, son diferentes y son discriminadas por su diferencia.
- ♠ Algunas personas con y sin diversidad funcional, no disponen de su propia autonomía moral, la sociedad debe trabajar para ayudarles a conseguirla y en caso de no ser posible, utilizar la solidaridad como valor fundamental de derecho y el derecho como herramienta para mantener intacta su dignidad.
- ♠ La construcción social es responsabilidad de todos los seres humanos, estos deben afrontar la construcción de una sociedad en la que se contemplen las necesidades y diferencias de todos los individuos.
- ♠ Las herramientas son la bioética y los derechos humanos.
- ♠ Se requiere difundir la imagen de dignidad en la diferencia en todos los medios de comunicación.

Observemos entonces que cada uno de los modelos antes descritos han intentado cambiar la visión de la sociedad para aquellos individuos que presentan una característica muy particular que las hace diferentes del resto, apropiándose de un lenguaje específico, es de señalar que los modelos más recientes han tratado de evitar tanto el etiquetar como el compadecer a estas personas, aunque sí impulsando su autonomía e independencia.

### **3.4 La discapacidad intelectual como derecho: Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.**

“Lo que trata de hacer la convención,” dijo el embajador neozelandés Don MacKay, Presidente del Comité Especial que negoció el texto “Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad” en el año 2008 “es elaborar detalladamente los derechos de las personas con discapacidad y establecer un código de aplicación”.

A continuación se enmarcan los artículos más relevantes para propósitos del presente estudio.

Los países que se unen a la convención se comprometen a elaborar y poner en práctica políticas, leyes y medidas administrativas para asegurar los derechos reconocidos en la convención y abolir las leyes, reglamentos, costumbres y prácticas que constituyen discriminación (Artículo 4).

Habida cuenta de que es esencial que cambien las percepciones para mejorar la situación de las personas con discapacidad, los países que ratifican la convención deben combatir los estereotipos y prejuicios y promover la conciencia de las capacidades de esas personas (Artículo 8).

Los países deben garantizar que las personas con discapacidad disfruten del derecho inherente a la vida en un pie de igualdad con otras personas (Artículo 10), asegurar la igualdad de derechos y el adelanto de las mujeres y las niñas con discapacidad (Artículo 6) y proteger a los niños con discapacidad (Artículo 7).

Los niños con discapacidad tendrán igualdad de derechos, no serán separados de sus padres contra su voluntad, excepto cuando las autoridades determinen que ello es en el interés superior del niño, y en ningún caso serán separados de sus padres debido a una discapacidad del niño o de los padres (Artículo 23).

Los países deben reconocer que todas las personas son iguales ante la ley, prohibir la discriminación basada en las discapacidades y garantizar igual protección de la ley. (Artículo 5).

Los países deben asegurar la igualdad de derechos a poseer y heredar propiedad, controlar los asuntos financieros y tener igualdad de acceso a los préstamos bancarios, el crédito y las hipotecas (Artículo 12).

Deben garantizar el acceso a la justicia en un pie de igualdad con otros (Artículo 13) y asegurar que las personas con discapacidad disfruten del derecho a la libertad y la seguridad y no sean privadas de su libertad ilegal o arbitrariamente (Artículo 14).

Los países deben proteger la integridad física y mental de las personas con discapacidad (Artículo 17), garantizar que dichas personas no sean sometidas a la tortura, a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes o a castigos, y prohibir los experimentos médicos o científicos sin el consentimiento de la persona interesada (Artículo 15).

Las leyes y medidas administrativas deben garantizar el derecho a no ser explotado o sometido a violencia o abusos. En caso de abuso, los países deben promover la recuperación física y psicológica, la rehabilitación y la reintegración de la víctima e investigar el abuso (Artículo 16).

Las personas con discapacidad no deben ser objeto de injerencia arbitraria o ilegal en la vida privada, la familia, el hogar, la correspondencia o la comunicación. Debe protegerse la confidencialidad de su información personal y en materia de salud (Artículo 22).

En cuanto a la cuestión fundamental de la accesibilidad (Artículo 9), la convención requiere que los países identifiquen y eliminen los obstáculos y las barreras y aseguren que las personas con discapacidad puedan tener acceso a su entorno, al transporte, las instalaciones y los servicios públicos, y tecnologías de la información y las comunicaciones.

Las personas con discapacidad deben tener la opción de vivir en forma independiente, ser incluidas en la comunidad, elegir dónde y con quién vivir y tener acceso a servicios de apoyo en el hogar, en residencias y en la comunidad (Artículo 19). Debe promoverse la movilidad personal y la independencia, facilitando la movilidad personal asequible, la capacitación al respecto y el acceso a ayudas para la movilidad, aparatos, tecnologías de asistencia y asistencia personal (Artículo 20).

Los países reconocen el derecho a un nivel de vida y de protección social adecuado, incluso viviendas, servicios y asistencia públicos en lo que respecta a las necesidades relacionadas con las discapacidades, y asistencia para el pago de los gastos conexos en caso de pobreza (Artículo 28).

Los países deben promover el acceso a la información, proporcionando la información prevista para el público en general en formatos y tecnologías accesibles, facilitando el uso del Braille, el lenguaje por señas y otras formas de comunicación y alentando a los medios de comunicación y a los proveedores de Internet a ofrecer información en línea en formatos accesibles (Artículo 21).

Es menester eliminar la discriminación relacionada con el matrimonio, la familia y las relaciones personales. Las personas con discapacidad disfrutarán de igualdad de oportunidades de tener relaciones sexuales e íntimas, experimentar la procreación, contraer

matrimonio y fundar una familia, decidir el número y el espaciamiento de sus hijos, tener acceso a educación y medios en materia reproductiva y de planificación de la familia, y disfrutar de igualdad de derechos y responsabilidades con respecto a la tutela, el pupilaje, el régimen de fideicomiso y la adopción de niños (Artículo 23).

Los Estados deben asegurar la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente. La educación debe emplear los materiales, las técnicas educacionales y las formas de comunicación adecuados. Los alumnos que las necesiten deben recibir las medidas de apoyo pertinentes, y los alumnos ciegos o sordos deben recibir su educación en las formas más apropiadas de comunicación, de maestros con fluidez en el lenguaje por señas y el Braille. La educación de las personas con discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad (Artículo 24).

Las personas con discapacidad tienen el derecho al más alto nivel posible de salud sin discriminación debido a su discapacidad. Deben recibir la misma gama, calidad y nivel de servicios de salud gratuitos o asequibles que se proporcionan a otras personas, recibir los servicios de salud que necesiten debido a su discapacidad, y no ser discriminadas en el suministro de seguro de salud (Artículo 25).

Para que las personas con discapacidad logren la máxima independencia y capacidad, los países deben proporcionar servicios amplios de habilitación y rehabilitación en las esferas de la salud, el empleo y la educación (Artículo 26).

Las personas con discapacidad tienen igualdad de derechos a trabajar y a ganarse la vida. Los países deben prohibir la discriminación en cuestiones relacionadas con el empleo, promover el empleo por cuenta propia, la capacidad empresarial y el inicio del negocio propio, emplear a personas con discapacidad en el sector público, promover su empleo en el sector privado y asegurar que se proporcione una comodidad razonable en el lugar de trabajo (Artículo 27).

Los países deben garantizar la igualdad de participación en la vida política y pública, incluso el derecho al voto, a ser candidato a elecciones y a ocupar puestos públicos (Artículo 29).

Los países deben promover la participación en la vida cultural, el recreo, el tiempo libre y los deportes, asegurando el suministro de programas de televisión, películas, material teatral y cultural en formatos accesibles, haciendo accesibles los teatros, los museos, los cines y las bibliotecas, y garantizando que las personas con discapacidad tengan oportunidad de desarrollar y utilizar su capacidad creativa no sólo en su propio beneficio sino también para enriquecimiento de la sociedad. Los países deben garantizar su participación en las actividades deportivas generales y específicas (Artículo 30).

Los países deben proporcionar asistencia para el desarrollo para apoyar los esfuerzos de los países en desarrollo para poner en práctica la convención (Artículo 32).

Con objeto de asegurar la aplicación y la vigilancia de la convención, los países deben designar un centro de coordinación local en el gobierno y crear un mecanismo nacional con ese fin (Artículo 33).

Un Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, compuesto de expertos independientes, recibirá informes periódicos de los Estados Partes sobre las medidas que estos hayan adoptado para cumplir sus obligaciones conforme a la convención (Artículo 34-39).

Un Protocolo Facultativo permite a personas o grupos de personas presentar peticiones al Comité una vez que esos hayan agotado todos los recursos internos disponibles.

Como se puede observar los artículos antes citados tienen como finalidad primordial pugnar por un respeto a los derechos de las personas con discapacidad

## Capítulo 4 MÉTODO

En la actualidad el tema de la Inclusión ha surgido como un elemento relevante en el ámbito de la educación pretendiendo satisfacer las necesidades individuales de todos y cada uno de los alumnos atendiendo así a la calidad, equidad y cobertura, con el fin de favorecer a la población, sin discriminación, por motivos de origen étnico, nacionalidad, género, edad, lengua, discapacidad, condición social, económica o de salud, religión, preferencia sexual o cualquier otra característica propia de la condición humana.

Debido a lo anterior surgió la inquietud en conocer cómo es que, tanto docentes como padres de familia, viven la inclusión y las acciones que promueven desde sus propias funciones en pro de un ambiente inclusivo, esencialmente para con aquellos alumnos con Discapacidad Intelectual.

Las directrices para el presente estudio fueron entonces, la Inclusión así como la discapacidad intelectual, para ello será necesario apoyarse en el marco legislativo tanto nacional como internacional además de los lineamientos y reformas educativas que la Secretaría de Educación Pública ha establecido desde sus inicios hasta la actualidad.

## 4.1 Problemática

Como autoras del presente trabajo hemos sido testigos de la problemática que viven las escuelas en el proceso integrador- inclusivo. Hemos considerado pertinente describir esta problemática desde nuestra propia vivencia, recuperando la voz de compañeros tanto de docentes especialistas como de docentes frente a grupo, así como de padres de familia. Esto también nos permite hacer explícito nuestro objeto de investigación, a saber, el proceso inclusivo en una escuela primaria. Por ello, lo dicho en este apartado es solo responsabilidad de las autoras de esta investigación.

A lo largo de nuestra práctica docente (1990) hemos podido apreciar cómo es que las reformas a la educación han llevado a la educación especial a modificar y/o cambiar sus diversas modalidades de atención con la finalidad de atender de manera óptima a todos y cada uno de los niños, sin importar religión, etnia, condición social, necesidades educativas o bien, algún tipo de discapacidad.

Hemos sido testigos e incluso, partícipes de los aciertos y desaciertos que se han vivido en algunas de las etapas en las que hemos tenido oportunidad de desempeñar nuestra labor, como maestras y/o psicólogas de educación especial. Experiencias que se cree son pertinentes describir ya que ello permitió la construcción y problematización del presente trabajo.

En el año de 1990 en la escuela donde se inicia el desempeño profesional como maestra de grupo integrado, contaba con 2 grupos integrados A, en los cuales se atendían a los alumnos que hubieran sido repetidores del primer grado de uno hasta 3 ciclos escolares, así mismo se canalizaban a ellos a los alumnos con problemas de conducta y de lenguaje, en ese entonces también existían los grupos integrados B, en donde se canalizaban a los alumnos que presentaran deficiencia “mental leve”, como entonces era considerada la discapacidad intelectual, también se brindaba atención a los alumnos con hipoacusia. La mayoría de las escuelas primarias contaban con grupos integrados A, sólo una minoría contaba con grupos integrados B. Así mismo, es importante señalar que los docentes frente a estos grupos formaban parte de la plantilla de educación especial y además eran apoyados por equipo paradocente, tales como psicólogos, terapeutas de lenguaje y una trabajadora social, que asistían de forma itinerante a 4 o hasta 5 escuelas para trabajar de manera conjunta con el profesor del grupo integrado o bien de forma directa con los alumnos y los padres de familia, ya que prevalecía el modelo clínico - terapéutico donde se tomaba muy en cuenta el historial médico y el desarrollo psicológico del alumno.

Más adelante, en el año de 1993, con la reorientación y reorganización de los servicios de educación Especial y de acuerdo a los tratados internacionales, en donde se



consideran los derechos de las personas a una plena integración, los grupos integrados desaparecen dando pie a las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, (en adelante USAER) en donde como su nombre lo dice, estas eran Unidades compuestas por pedagogos, psicólogos, terapeutas de lenguaje y trabajadores sociales, encargados de trabajar de forma colaborativa con el maestro de grupo, teniendo como fin el fortalecer las prácticas docentes, ya que los alumnos con dificultades de aprendizaje y de aprovechamiento así como los que presentaban rezago escolar, ahora tendrían que ser parte de un grupo regular, así mismo se retomó el concepto que en los años 60 había surgido, este es el de Necesidades Educativas Especiales, (en adelante N.E.E.) dicho concepto marcó la pauta para reconocer las dificultades que los alumnos presentarían, pues este indicaba que todo ser humano presenta necesidades educativas, sin embargo cuando estas no logran ser cubiertas por el profesor y la escuela en general, entonces se convierten en especiales, con ello, la labor esencial del docente de apoyo era brindarle las estrategias metodológicas al profesor de aula regular a través de la orientación, sin embargo se dio una acentuada resistencia para atender a dichas orientaciones, razón por la cual fue necesario que los alumnos, ahora llamados con N. E. E., salieran de sus grupos por lo menos una hora diaria para que el docente de educación especial trabajara con los procesos, especialmente de lecto escritura y matemáticas.

Para brindar una adecuada atención, se solicitaba por parte de las autoridades de la USAER, que los alumnos fueran atendidos en grupos afines fuera de su aula, entonces para ello se solicitaba una planeación en donde se indicara con precisión cada una de las actividades que realizaría cada alumno en atención convirtiéndose en una atención individualizada.

En el año 2004, para el ciclo escolar 2004-2005, comienza una mayor incidencia en trabajar con los alumnos de N.E.E. dentro de sus aulas restringiendo el apoyo en aulas alternas, con estos acontecimientos comienza el proceso en pro de la inclusión. Empiezan a surgir una serie de nuevos conceptos tales como flexibilidad curricular, Barreras para el aprendizaje, inclusión, conceptos manejados de forma incipiente hasta ese momento.

Para el año 2009, la reforma educativa que previamente ya había sido establecida tanto en preescolar como en secundaria comienza a gestarse a nivel primaria.

Surgen el nuevo Plan y Programas los cuales contenían las competencias a desarrollar en los alumnos, así mismo se establecían los Aprendizajes Esperados en cada una de las materias. El concepto de flexibilidad curricular es retomado con fuerza, con el fin de que los alumnos en situación de vulnerabilidad fueran atendidos en el aula regular por los docentes, por lo que la labor del maestro de educación especial tendría que ser el de asesorar, orientar y acompañar tanto a profesores de grupo como a padres de familia, de acuerdo al Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011). Sin embargo al prevalecer la resistencia para trabajar de manera colaborativa, se

continuaban llevando a cabo las prácticas educativas en aulas alternas o bien, dentro del mismo salón de clase, atendiendo a dichos alumnos con actividades diferentes a las del resto del grupo o fungiendo como monitor, es decir tratando de hacer que el alumno entendiera lo que el profesor de grupo esperaba de él.

A pesar de los intentos porque todos y cada uno de los alumnos fueran atendidos con calidad y eficacia, las necesidades y/o la discapacidad se seguían centrando en el alumno, sin lograr que el profesor modificara su práctica docente y mucho menos atender a las orientaciones del personal de educación especial.

No fue sino hasta que la SEP dispuso la impartición de los diplomados de la Reforma Integral Educativa por lo que los docentes que asistieron a ellos comenzaron a modificar algunas prácticas, así mismo hubo quienes solicitaron la orientación del personal de la USAER para poder flexibilizar la curricula, así como la manera de evaluar, puesto que se daba inicio a la comprensión en cuanto a que la problemática no estaba situada en el alumno, sino en los diferentes contextos en los que éste se desarrollaba.

Para el ciclo escolar (2014 – 2015), nuevamente la Dirección de Educación Especial, replantea su actuar para con la población en situación de vulnerabilidad, modificando tanto el nombre del servicio así como sus prácticas, es decir, pasa de ser Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, a la llamada Unidad de Educación Especial e Inclusión (UDEEI). La cobertura de tal servicio se extiende a nivel preescolar, primaria y secundaria, atendiendo a toda la educación básica. Existe mayor manejo y claridad de conceptos tales como: Barreras para el Aprendizaje y la Participación, Flexibilidad Curricular, herramientas de evaluación diversificadas, entre otros.

Es importante destacar que a pesar de ciertas resistencias que aún prevalecen en la educación regular, los alumnos en situación de vulnerabilidad ya no son atendidos fuera del aula, los maestros frente a grupo atienden e intentan flexibilizar la curricula ya sea por cuenta propia o bien con apoyo del maestro especialista, quien ha ido ganando terreno en cuestión de credibilidad, aunque desafortunadamente esto no es posible generalizar todavía, debido al desinterés y apatía de algunos especialistas por actualizarse y tener un óptimo desempeño profesional.

Como podrá observarse, las prácticas inclusivas a lo largo de nuestra experiencia profesional, se han venido modificando de forma paulatina, aún a pesar de la resistencia de los diferentes actores, principalmente de parte de maestros de grupo de escuelas regulares. Por ello es necesario continuar promoviendo dichas prácticas que nos lleven con éxito a la atención a la pluralidad y diversidad.

Debido a lo anterior surgió la inquietud en conocer cómo es, que tanto docentes como padres de familia viven la inclusión dentro de un plantel educativo, es decir, qué acciones realizan desde sus propias funciones para promover un ambiente inclusivo,

esencialmente para con aquellos alumnos con Discapacidad Intelectual. Las directrices para el presente estudio serán entonces la Inclusión así como la discapacidad intelectual, para ello será necesario apoyarse en el marco legislativo, específicamente en los lineamientos educativos que la Secretaría de Educación Pública establece y en la ética para atender con calidad a las necesidades educativas de los alumnos.

Para conocer las acciones realizadas y por realizar, así como los elementos con los que se cuentan para lograr un ambiente inclusivo se decidió emplear la guía de Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela (REINE), el cual es un instrumento ideado por la asociación FEAPS, asociación cuyo fin es el de promover un trato digno e inclusivo para las personas con discapacidad intelectual y sus familiares.

## 4.2 Objetivos de la Investigación.

### Objetivo General:

- Analizar el proceso inclusivo en una escuela primaria oficial del Sur Poniente del DF, desde la mirada de los diferentes agentes educativos en relación a las dimensiones áulica, escolar y familiar.

### Objetivos Específicos:

- Analizar el proceso de inclusión educativa desde la mirada de profesores frente a grupo, de USAER y padres de familia con relación al contexto escolar.
- Analizar el proceso de inclusión educativa desde la mirada de profesores frente a grupo, de USAER y padres de familia con relación al contexto áulico.
- Analizar el proceso de inclusión educativa desde la mirada de profesores frente a grupo, de USAER y padres de familia con relación al contexto familiar
- Identificar los aspectos predominantes de los aportes y desafíos del proceso de inclusión educativa en una escuela primaria oficial

## 4.3 Definición de conceptos.

**Proceso de inclusión:** Por encima de sus diferencias, la persona con discapacidad intelectual, en tanto que miembro de la especie humana, es un ciudadano de pleno derecho, con necesidades, derechos y obligaciones como todos los demás. Tiene derecho y necesidad de vivir en la comunidad, como los demás, y utilizar los mismos servicios y entornos que el resto de los ciudadanos. Esto es en suma la expresión del principio de inclusión, que alienta a la visión de toda persona como ser participante, por derecho propio, en todo contexto,

entendiendo la participación como acción - interacción con poder de modelar parcialmente el contexto y con capacidad de aportar valor y riqueza al mismo.

**Proceso de inclusión en relación al contexto áulico:** La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. Cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, que no se implementan cambios “de la noche a la mañana” y que, mientras tanto, pueden generarse situaciones confusas, contradicciones y “turbulencias” factores todos ellos que habremos de saber comprender y conducir para que generen cambios sostenibles y no sólo frustraciones que se lleven por delante (Ainscow y Echeita, 2005)

**Proceso de inclusión en relación al contexto familiar:** La familia de la persona con discapacidad intelectual, por encima de su singularidad y de sus diferencias, posee necesidades, derechos y obligaciones comunes en igualdad de condiciones con todas las demás familias miembros de la comunidad (FEAPS 2009).

**Proceso de inclusión en relación al contexto escolar:** El principio de inclusión educativa es un referente básico en la ordenación legislativa de nuestro sistema educativo, principio que se vincula, por otra parte, a la dignidad e igualdad de las personas como derechos inalienables y a la gran meta de comprometer a la acción escolar en la tarea de ayudar a superar las discriminaciones y contribuir a la compensación de las desigualdades de distinto tipo, aspectos, todos ellos, que encuentran en nuestra Constitución su fundamentación primera.(Echeita, G., Verdugo, M.A., Sandoval, M., Simón, C., López, M.,González-Gil, F y Calvo, M.I. 2008).

**Discapacidad Intelectual:** La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, prácticas y sociales. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años (Shallock et al., 2010; citado en Verdugo y Shallock, 2010).

#### 4.4 Contexto en el que se desarrolla la investigación

La escuela primaria en la cual se lleva a cabo el presente estudio se encuentra ubicada en la Delegación La Magdalena Contreras, en el Distrito Federal, la zona cuenta con servicios básicos como energía eléctrica, drenaje, pavimento y agua potable. Dentro de la misma zona, se encuentran otras instituciones educativas, tales como primarias, jardines de niños, secundarias, un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

(CONALEP), centros de capacitación artística y técnica entre otros. Además cuenta con parques recreativos y templos de diversas religiones (católicos, evangelistas y mormones).

El plantel se encuentra rodeado de múltiples negocios tales como: tortillerías, papelerías, carnicerías, tiendas de abarrotes así como de recaudo, cocinas económicas, mueblerías, zapaterías, panaderías, cremerías, farmacias, tiendas de ropa, casas de empeño, sucursales bancarias, etc. Cabe señalar que los días viernes se coloca un mercado sobre ruedas, circundando toda la zona escolar, situación que dificulta el libre tránsito de la comunidad educativa, de igual manera, es característico percibir dentro de las aulas los diferentes olores de la variedad de alimentos que se elaboran, así como los fuertes sonidos producidos por los aparatos electrónicos empleados para la venta de los productos, incluyendo los pregones de los marchantes, además de la afluencia y el ruido que producen los vehículos automotores, ya que a espaldas del plantel se encuentra la avenida principal de la colonia.

A continuación se hace una breve descripción de las instalaciones en donde se desarrolla la presente investigación:

Para ingresar a la escuela es necesario subir 8 escalones, al ingresar se encuentra el primer patio, del lado izquierdo se encuentra un pequeño jardín y la conserjería, frente a estos se encuentra la cancha de basquetbol y, en general, el docente de educación física la emplea para impartir la clase a los alumnos de los grados 4°, 5° y 6°, y dado que es un espacio en donde el sol cae con aplomo a partir de las 9:00 a.m. fue necesario mandar a colocar una malla solar. Para pasar al patio central es necesario subir 8 escalones más, mismos que se encuentran entre dos pequeñas jardineras, en este segundo patio existen: al centro 8 jardineras con un árbol de jacarandas cada una, en el extremo derecho, la dirección del turno matutino, frente a esta misma se encuentra un pasillo techado con lámina, el cuál conduce a las escaleras de emergencia mismas que conectan con el edificio donde se encuentran las aulas. En el extremo opuesto del mismo está la escalera principal del edificio. En el primer piso se encuentran 6 aulas, entre ellas el aula de multimedia en donde hay un total de 28 equipos de cómputo de los cuales sólo funcionan alrededor de 10 debido al uso inadecuado tanto de alumnos como de docentes, ya que regularmente sólo son usados para que los alumnos se entretengan con diversos juegos, pocos son los docentes que lo emplean para reforzar contenidos académicos, así mismo, en dicho piso se encuentra un aula destinada a las oficinas de la zona de supervisión, por lo que sólo 4 salones son destinados a los grupos, regularmente son los primeros grados los que ocupan tales aulas. En el segundo y tercer nivel se encuentran 2 grupos de segundo, 2 de tercero, 3 de cuarto 2 de quinto y tres grupos de sexto grado.

Por último, se encuentra la dirección del turno vespertino, un aula que es usada como bodega por parte de la zona de supervisión, los sanitarios de niñas y niños así como el de profesores y un aula prefabricada empleada por el equipo de educación especial.

En esta escuela primaria labora el siguiente personal: una directora, dos maestros adjuntos, un maestro con funciones de secretario, 16 docentes de grupo, los cuales dos son recién egresados; seis, con una experiencia laboral entre 5 y 15 años y los restantes con una experiencia entre 16 y 30 años, dos docentes especialistas; (una de ellas con especialidad en psicología y con una experiencia laboral de 14 años, la segunda con especialidad en pedagogía y trabajo social, con 15 años de experiencia en educación especial), tres profesores de educación física; uno de ellos con más de 15 años en servicio y los otros dos con menos de 4 años laborando en la SEP, una conserje y tres auxiliares de intendencia. En ella también se encuentra la zona de supervisión constituida por la supervisora, una profesora con funciones de secretaria y 2 Asistentes Técnico Pedagógico. Es importante mencionar que, de forma itinerante, asisten una trabajadora social y una psicóloga, quienes son parte del equipo de la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI).

La relación que prevalece dentro del plantel entre el personal, de acuerdo a comentarios propios de algunos actores de la comunidad educativa, es de respeto en cuanto al ámbito social, pero que en cuanto se aborda el tema educativo prevalece una gran variedad de criterios, afirmando que ello dificulta la toma de acuerdos y decisiones, dado que los profesores de mayor antigüedad en el plantel tienden a querer imponer sus prácticas educativas pues indican que ello es lo que les ha funcionado por años, sin embargo los más jóvenes se rehúsan a seguir los mismos criterios intentado emplearla nueva metodología; la cual consiste en trabajar por proyectos, así como el flexibilizar la currícula, para aquellos alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, sin que hasta el momento esto les haya funcionado, pues fácilmente pierden el control de grupo, por lo que es común escuchar problemáticas que se dan dentro de las aulas en cuanto a faltas de respeto tanto verbales, como físicas, que se dan entre alumnos, así como entre alumno y profesor.

También es común escuchar los comentarios, tanto de los alumnos como de padres de familia, que durante los momentos de receso los maestros de más antigüedad están al pendiente de sus alumnos, pues la comisión de recreos activos divide los espacios, de tal forma que cada profesor pueda estar al pendiente tanto de su propio grupo como de los del mismo grado al que pertenece. Sin embargo el resto de los profesores prefieren ocuparse de almorzar o charlar con los amigos profesores, esto es a pesar de haberseles asignado un lugar para la guardia. Pocos son quienes aprovechan el espacio para conocer más a sus alumnos y platicar con ellos en el momento del recreo, incluyendo en esto último a las profesoras de educación especial.

Así mismo, es un hecho comentado por los docentes que durante las Reuniones de Consejo Técnico, el tiempo se pierde al tratar de llegar a acuerdos, pues los docentes más jóvenes prefieren bromear y no comprometerse a lo solicitado por parte de las autoridades, regularmente todo lo que indique la zona de supervisión es cuestionado y hasta rechazado

por los mismos profesores, por lo cual se han tenido que realizar oficios de extrañamiento, medida que es recibida de manera indiferente reincidiendo en tal situación.

Otro de los aspectos comentados es que la relación que se da entre padres de familia y profesores de mayor antigüedad, es de cordialidad, comprensión y apoyo mutuo, mientras que con los profesores más jóvenes la relación se torna conflictiva, más aún cuando los padres de familia tienden a cuestionar las prácticas desempeñadas por los docentes.

Respecto al alumnado, en la escuela primaria se encuentran matriculados un total de 526 alumnos de los cuales 273 son mujeres y 253 son hombres distribuidos de la siguiente manera:

**Tabla 4**  
**Población escolar**

| Grado                    | Número de alumnos | Alumnos con discapacidad                        |
|--------------------------|-------------------|---|
| <i>Tres grupos de 1°</i> | <i>104</i>        |   |
| <i>Tres grupos de 2°</i> | <i>94</i>         |   |
| <i>Dos grupos de 3°</i>  | <i>61</i>         |   |
| <i>Tres grupos de 4°</i> | <i>90</i>         | <i>Un alumno con Discapacidad Intelectual</i>   |
| <i>Dos grupos de 5°</i>  | <i>77</i>         | <i>Dos alumnos con Discapacidad Intelectual</i> |
| <i>Tres grupos de 6°</i> | <i>100</i>        |   |
| <b>Total</b>             | <b>526</b>        | <b>3 alumnos</b>                                |

Los niños que asisten al plantel en general se presentan con uniforme completo en adecuadas condiciones de higiene y aliño, aunque un 10% aproximadamente de los mismos se presentan con el uniforme incompleto o con ropa de calle, misma que se observa en condiciones precarias o con falta de aseo, esto de acuerdo a los informes arrojados por la comisión de aseo y presentación personal.

#### **4.6 Acerca del instrumento empleado en la investigación y su adaptación**

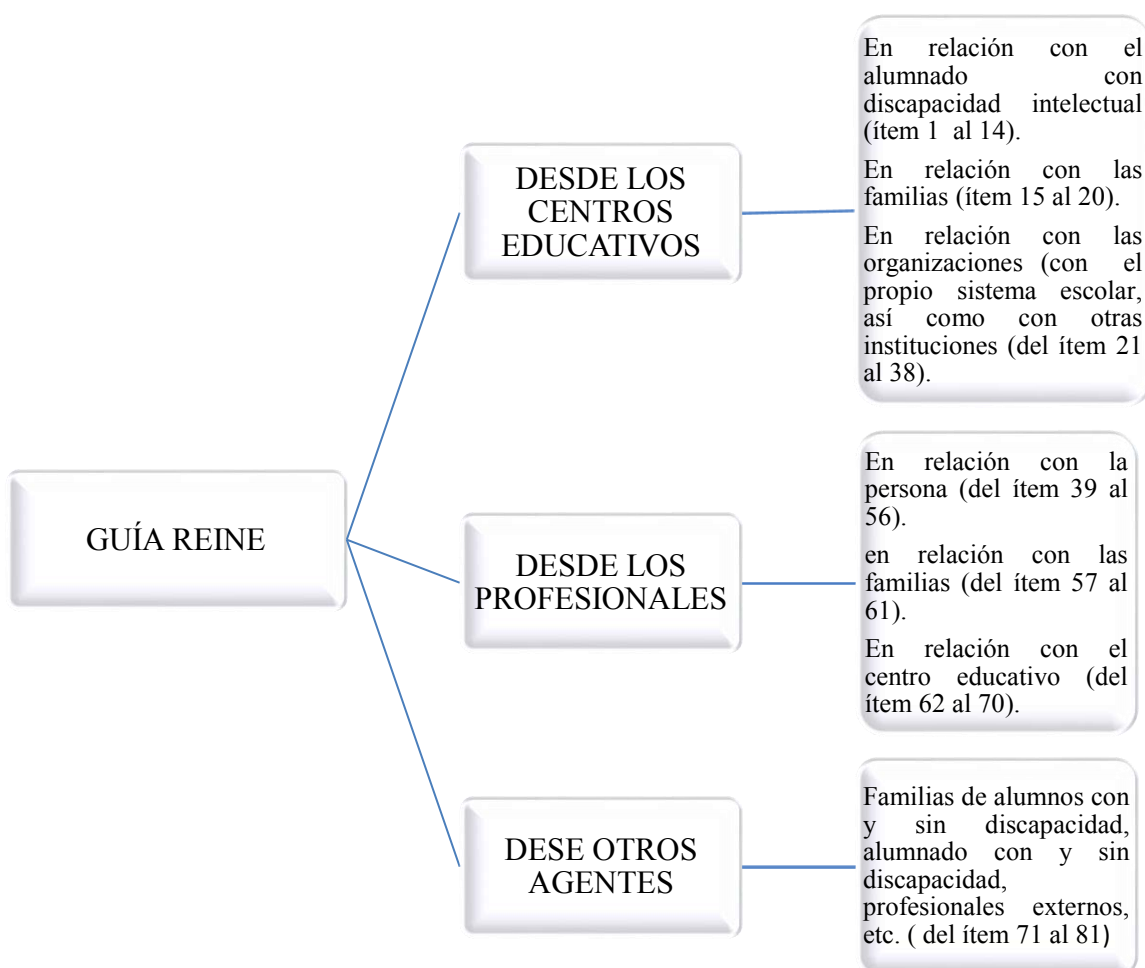
El instrumento con el cual se trabajó es la guía Reflexión Ética sobre Inclusión en la Escuela, (en adelante REINE), la cual fue diseñada por la Confederación Española de Organizaciones en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (en adelante FEAPS) siendo este un movimiento asociativo de base familiar que tiene como misión mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y la de sus familias.

El objetivo de dicha guía es crear conciencia del actuar ético tanto de profesores como de padres de familia, con miras a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la calidad de vida de los alumnos con discapacidad intelectual.

Dicho instrumento fue seleccionado, entre otros, como el INDEX, por que delimita los valores éticos que deben guiar el quehacer educativo, además nos brinda la oportunidad de conocer la visión del docente de grupo, del docente de USAER y de las propias familias respecto al proceso de inclusión que vive la institución en la cual laboran y están inscritos sus hijos, respectivamente.

La guía en su versión original, está constituida por 83 ítems los cuales se encuentran divididos de la siguiente manera (véase también anexo 1):

**Figura 1 Categorización de la Guía REINE**





Cada ítem propone, por un lado, si estas cuestiones relacionadas con la ética, están presentes o no en la escuela (no lo tenemos en cuenta, algunas veces se tiene en cuenta, lo tenemos siempre en cuenta.). Y, por otro lado, cada ítem contiene tres apartados referidos a lo que hacemos, lo que no hacemos y lo que tendríamos que hacer.

Ejemplo:

|  |   |
|--|---|
| 1.-El centro educativo garantiza un entorno educativo inclusivo que se recoja en su sistema organizativo y pedagógico para ofrecer una respuesta de calidad y calidez a todo el alumnado | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta ( )Algunas veces se tiene en cuenta ( )Lo tenemos siempre en cuenta ( )  |   |

#### 4.7. Delimitación del universo de estudio

Para el presente estudio se consideró la siguiente población: 2 padres de familia, en donde uno de ellos tiene un hijo con Discapacidad Intelectual y el otro no, esto con la finalidad de contrastar los puntos de vista acerca de la inclusión, 2 maestros frente a grupo quienes fueron considerados por el compromiso en su desempeño profesional, así como también se contempló que, por lo menos uno de ellos, tuviera en ese momento un alumno con discapacidad intelectual y 2 maestros especialistas quienes por laborar en UDEEI, tienen el compromiso profesional por pugnar por una educación inclusiva y quienes además tenían registrados en su lista de atención al menos un alumno con Discapacidad Intelectual. (Véase tablas 5, 6 y 7).

**Tabla 5**  
**Datos generales de las familias**

| Participante | Edad | Sexo | Escolaridad             | Hijos con discapacidad | Tipo de discapacidad | Grado que cursa el alumno | Edad del alumno | Sexo del alumno |
|--------------|------|------|-------------------------|------------------------|----------------------|---------------------------|-----------------|-----------------|
| <b>A</b>     | 44   | F    | Secundaria              | 0                      | 0                    | 6°                        | 12              | M               |
| <b>B</b>     | 39   | F    | Bachillerato inconcluso | 1                      | intelectual          | 5°                        | 12              | F               |

**Tabla 6****Datos generales de maestros frente a grupo**

| Participante | Edad | Sexo | Escolaridad   | Antigüedad en el servicio | Grado que imparte actualmente | Tipo de servicio       | Turno    |
|--------------|------|------|---------------|---------------------------|-------------------------------|------------------------|----------|
| <b>C</b>     | 49   | F    | Normal Básica | 29 años                   | 6°                            | Maestro frente a grupo | Matutino |
| <b>D</b>     | 38   | F    | Licenciatura  | 15 años                   | 6°                            | Maestro frente a grupo | Matutino |

**Tabla 7****Datos generales de maestros especialistas**

| Participante | Edad    | Sexo | Escolaridad  | Antigüedad en el servicio | Grado que imparte actualmente | Tipo de servicio | Turno    |
|--------------|---------|------|--------------|---------------------------|-------------------------------|------------------|----------|
| <b>E</b>     | 57 años | F    | Licenciatura | 35 años                   | 1°, 2° y 3°                   | USAER            | Matutino |
| <b>F</b>     | 40 años | F    | Licenciatura | 15 años                   | 4°, 5° y 6°                   | USAER            | Matutino |

**4.8 Aproximación metodológica.**

La aproximación metodológica que sustenta la investigación es cualitativa. El objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. Interesa analizar las prácticas inclusivas de un determinado grupo en un contexto escolar. Esta perspectiva se justifica ya que es la más adecuada para aproximarse a la profundidad de las prácticas educativas en el seno de una Institución; sin interrumpir ni modificar el contexto e incluyendo los puntos de vista de algunos actores de los procesos educativos; es decir, padres de familia y profesores frente a grupo, así como maestros de educación especial.

De acuerdo con la clasificación de Stake (1998), la investigación puede catalogarse como estudio de caso institucional, ya que trata de describir y comprender el funcionamiento de las formas de enseñanza y estructuras de participación y organización social en una escuela primaria oficial (Yin, 1994). A la vez es interpretativo ya que se busca interpretar los significados en términos de finalidades, intenciones, motivos o razones.

Por otro lado, de acuerdo con Sampieri (1991), es un estudio exploratorio y cualitativo ya que “el objetivo es examinar un tema poco estudiado”, dado que a pesar de que se ha abordado el tema de la inclusión desde diferentes aristas, hasta el momento no se han podido localizar investigaciones que indiquen cual ha sido el proceso de inclusión de alguna institución determinada.

## 4.9 Procedimiento.

En una primera fase, una vez seleccionada la población y definido el instrumento empleado para el presente estudio se procedió a su aplicación, entregándole a la población participante, antes descrita, el instrumento completo resultando ser demasiado largo y complejo para ser respondido en una sola sesión, de acuerdo a los comentarios de los propios participantes, desprendiéndose una siguiente fase.

En una segunda fase el instrumento tuvo que ser sometido a un análisis de jueces, quienes determinaron que la guía era demasiado extensa en relación al número de reactivos y que la forma en cómo estaban distribuidos dificultaba el adecuado análisis de las respuestas. Ante ello, los jueces seleccionaron sólo 20 reactivos, considerando los de mayor relevancia para los fines del presente estudio, sin modificar o cambiar el contenido de los mismos, así mismo los reagruparon en tres contextos, con el fin de organizar y facilitar el análisis de las respuestas. Los contextos que se consideraron para reorganizar los reactivos fueron: escolar, áulico y sociofamiliar (véase anexo 2).

Cabe aclarar que los tres profesionistas quienes participaron en el análisis del instrumento, dos de ellos, son profesores de educación especial con una amplia experiencia en el ramo de la educación y el otro cuenta con un doctorado en Pedagogía.

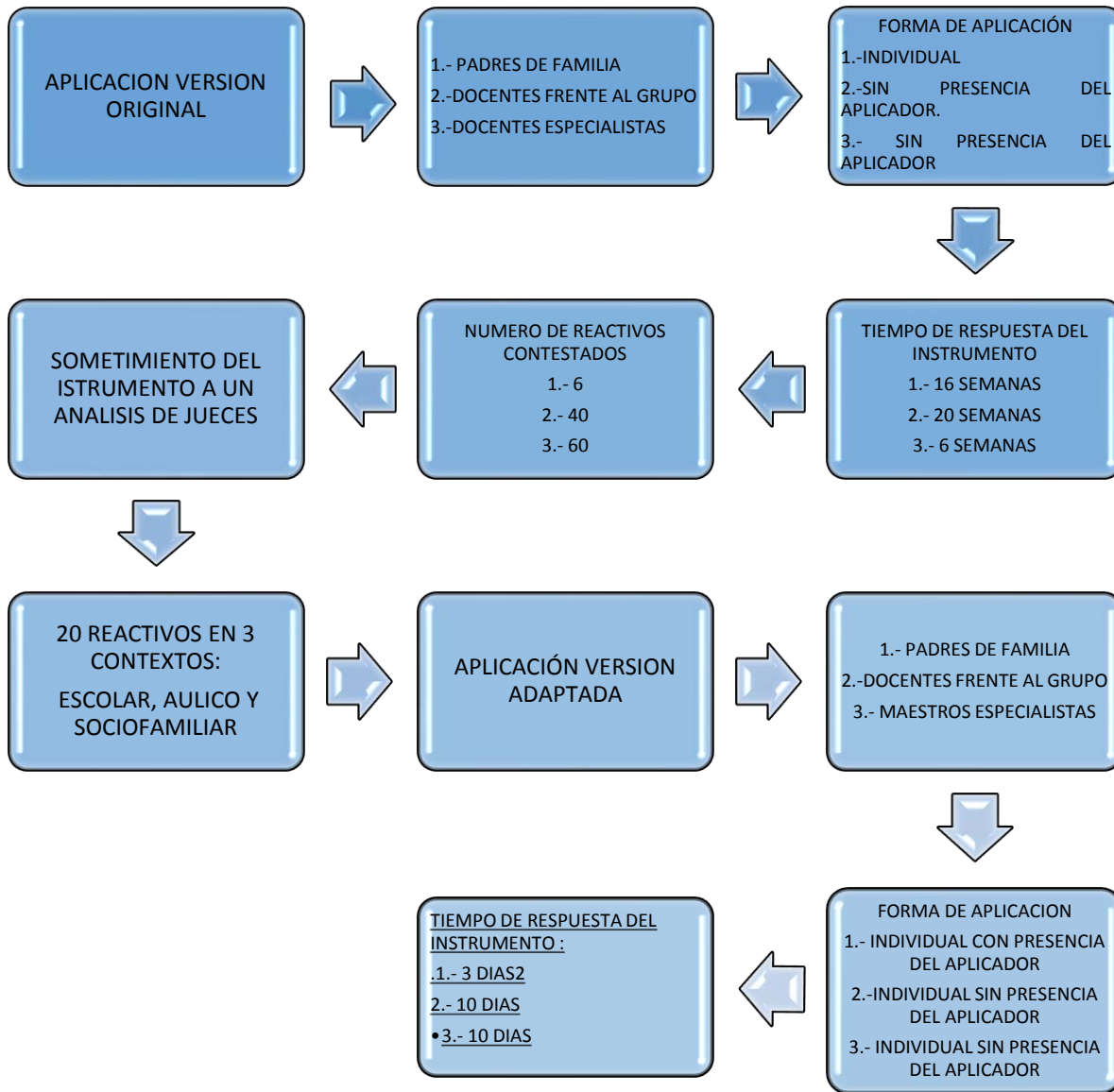
En una tercera fase, una vez reducido el instrumento, se les entregó nuevamente a los mismos participantes, ya que la escuela no cuenta con el suficiente personal y alumnado con las características requeridas para el presente estudio. En el caso de los profesores frente a grupo la guía se les facilitó para que la respondieran de forma individual y de acuerdo a su ritmo, exhortándolos a ser objetivos y precisos en sus respuestas.

En cuanto a las madres de familia fue necesario determinar horarios específicos con el fin de apoyarlas en la lectura y comprensión de los reactivos, ya que para ellas continuaban siendo confusos.

Respecto a las profesoras especialistas, estas respondieron al instrumento de manera individual, indicando que a pesar de conocer el tema les fue difícil comprender algunos cuestionamientos, por lo que fue necesaria una segunda lectura para tener una mejor comprensión y responder de una manera clara y precisa. (Véase fig.2)

Al concluir la aplicación del instrumento en todos los participantes se procedió a concentrar las respuestas de cada uno de ellos en una tabla, cuya finalidad fue facilitar la interpretación de las respuestas obtenidas (véase cap. 5).

**Figura 2: Proceso de aplicación del instrumento en sus dos versiones**



## **Capítulo 5**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

El presente capítulo tiene como finalidad, mostrar el análisis de las respuestas aportadas por cada uno de los participantes respecto a las prácticas inclusivas que se desarrollan dentro del plantel.

Con el fin de facilitar el análisis de las respuestas se decidió, primeramente clasificar a los 6 participantes en tres grupos de acuerdo a la función desempeñada dentro de la comunidad educativa, es decir, padres de familia, maestros frente a grupo y maestros especialistas, una vez realizada la clasificación se procedió a categorizar las respuestas de acuerdo a su contenido por contextos: escolar, áulico y socio familiar.

Teniendo la clasificación y categorización, tanto de participantes como de ítems respectivamente, las respuestas se concentraron en una tabla de doble entrada, (ver tablas 8,9 y 10), en donde se colocaron los reactivos en la primera columna, en la segunda los participantes designados con las letras A, B, C, D, E y F, en las columnas 3,4 y 5 se registraron las respuestas, por último en la columna 6 se registró la síntesis de las respuestas obtenidas en cada ítem.

Una vez obtenida la síntesis de las respuestas de cada participante se procedió a hacer el análisis de las respuestas en donde se encontraron tanto convergencias como divergencias al respecto del planteamiento de cada uno de los reactivos, así mismo de dicho análisis se desprende la realidad percibida por cada uno de los participantes mostrando el proceso de inclusión que está viviendo la escuela primaria en cuestión. Es importante señalar que dicho análisis se registró en la última fila de la tabla antes descrita

**Tabla 8<sup>1</sup>**  
**Respuestas de las familias**

**EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

| <b>REACTIVO</b>   | <b>PARTICIPANTE</b>   | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>  | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b>                  | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>   | <b>SÍNTESIS</b>   |
|---|---|--|---|--|---|
| 1: El centro educativo garantiza un entorno educativo inclusivo que se recoja en su sistema organizativo y pedagógico para ofrecer una respuesta de calidad y calidez a todo el alumnado. | A   | No se garantiza  | No se tiene interés general.  | Análisis individual al alumnado.   | La escuela no garantiza un entorno inclusivo así como tampoco muestra interés por crear dicho ambiente. La propuesta es que se realice un análisis de todo el alumnado.   |
|   | B   | Garantiza la inclusión, los apoya con maestras de educación especial para apoyo de todos los niños que tiene discapacidad. | Algunos docentes no apoyan a los alumnos no comprendiendo el problema de mi hija. | Poner más maestras de apoyo. Planear con material para que mi hija pueda entender mejor las cosas. | Se dice que la escuela promueve ese ambiente inclusivo a través del apoyo de las maestras de educación especial, sin embargo se considera que no todos los profesores de grupo son capaces de comprender las características de los alumnos que tienen discapacidad intelectual por lo que tiene que haber una mayor incidencia para su comprensión y trabajo efectivo con material adecuado para dichos alumnos. |
| <b>ANÁLISIS</b>   | El que exista un ambiente inclusivo dentro del plantel se debe fundamentalmente al equipo de educación especial, ya que por sí misma, la escuela no promueve dicho ambiente, dado que hay profesores de grupo que no se comprometen para reconocer y mucho menos atender las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual. |  |   |  |   |

<sup>1</sup>La tabla 8 “*Respuestas de los padres de familia*” se compone de 20 reactivos, mismos que se presentan de forma continua. Es por ello, que no se consideró necesario rotular cada una. Abarca el contexto escolar, áulico y sociofamiliar.

| REACTIVO   | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS                                     | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS                    | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS  |
|--|--|--|--|---|---|
| 2.- El centro educativo vela para que los programas educativos promuevan aprendizajes significativos dentro de un modelo inclusivo para la mejora de la calidad de vida. | <b>A</b>   |  | No se vela para promover dicho aprendizaje                                   | Se tiene que promover a nivel sector y director.                        | La participante responsabiliza a las autoridades de la escuela para que éstos promuevan aprendizajes que garanticen una mejor calidad de vida en los alumnos, ya que los docentes de la escuela no velan para que se brinden dichos aprendizajes a los alumnos. |
|  | <b>B</b>   | La maestra de grupo incluye ejercicios especiales para los alumnos con dificultades. | En el caso de la maestra con la que está mi hija no existe algo que no haga. | Darle a la maestra más material didáctico para reforzar el aprendizaje. | La profesora incluye en el trabajo diario materiales específicos para el logro efectivo de los aprendizajes en los alumnos con mayores dificultades, proponiendo que se le brinde material didáctico a la maestra para que los alumnos mejoren su aprendizaje.  |
| ANÁLISIS   | Al respecto las participantes difieren en cuanto al factor que determina el desarrollo de los aprendizajes, ya que mientras una considera que la calidad en los mismos depende de la supervisión de las autoridades, la otra indica que dicha calidad depender de los materiales didácticos empleados en las aulas por los profesores de grupo, ambas pierden de vista la importancia del desarrollo de un programa en donde se promueva la calidad de vida basado en un modelo inclusivo. |  |  |   |   |

| REACTIVO  | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS   |
|---|--|---|---|---|--|
| 3.- El centro educativo vela para que los planes educativos (del centro, individuales y de aula) tengan en cuenta las necesidades presentes y futuras del alumno. | <b>A</b>   |   | Falta de acuerdos e interés genuino para con los alumnos.   | Mayor comunicación a nivel dirección, padres, hijos y maestros.   | Se percibe que no se cuenta con un verdadero interés por atender a las necesidades de los alumnos siendo necesaria una mayor comunicación entre directivos, padres maestros, incluyendo hasta los propios alumnos. |
|   | <b>B</b>   | Recurre a apoyo especial (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en adelante USAER). | No se cuenta con aulas grandes especiales para alumnos con Discapacidades. A los niños no les permiten salir del salón a USAER. | Aceptar que haya apoyo de USAER, ya que hay escuelas que no aceptan a estos niños por no tener servicio de USAER. | Se le da mucho peso a la USAER para que los alumnos con discapacidad sean contemplados dentro de un aula, ya que si no existe dicho servicio dentro de una escuela los alumnos no son aceptados.                   |
| <b>ANÁLISIS</b>   | Al respecto se observa que los padres de familia perciben una falta de comunicación entre la comunidad educativa, principalmente entre docentes, en cuanto a responder a las necesidades educativas del alumnado en general, siendo necesaria la intervención del equipo de educación especial para que dichas necesidades sean contempladas tanto dentro de las aulas como en la escuela en general así como a corto y largo plazo. |   |   |   |  |



| <b>REACTIVO</b>   | <b>PARTICIPANTE</b>  | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>  | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b> | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>                                       | <b>SÍNTESIS</b>  |
|---|--|--|--|--|--|
| 4.- El centro educativo garantiza que el alumnado disponga de las medidas de acceso al currículo y de un plan de apoyo individualizado teniendo en cuenta sus necesidades, expectativas personales y entorno socio-familiar y cultural. | A  | Se está tratando de hacer  | No se consigue a plenitud que se tenga éxito.                    | Mostrar interés genuino y comprometerse con el proyecto.             | Se intenta atender a las necesidades y expectativas tanto personales, familiares y sociales sin embargo no se consigue a plenitud, ya que existe poco compromiso por parte de la planta docente.   |
|   | B  | Pedir programas a las maestras de apoyo de USAER de acuerdo a lo que necesita cada niño para su aprendizaje, la primaria proporciona material. | Falta asignar un espacio grande con material de apoyo.           | Un espacio mayor para atender a la diversidad con material concreto. | A través de la USAER se garantiza el acceso al currículo, dado que dicha instancia es quien reconoce las necesidades del alumnado por lo que los profesores de grupo le solicitan programas atendiendo a las necesidades de los alumnos, programas que incluyan uso de material de apoyo. Así mismo se indica que se requiere de un lugar adecuado para que los alumnos trabajen de forma eficiente. |
| <b>ANÁLISIS</b>   | Ambas participantes coinciden en que los docentes por si mismos no son capaces de garantizar que el alumnado reciba una atención de calidad además de forma individualizada, por lo que tienen que recurrir al apoyo de USAER, ya que y de acuerdo con la participante B, dicha instancia es la que realmente reconoce las necesidades del alumnado. |  |  |  |  |

| REACTIVO  | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS   |
|---|---|---|---|--|--|
| 5.- El centro educativo garantiza la participación del alumnado en las actividades, velando por el bienestar de la persona, fomentando su participación social y contando con los apoyos necesarios | A   |   |   | Seguir trabajando con padres, especialistas y maestros.  | La participante omite las respuestas en cuanto a lo que tiene o no tiene la escuela, sin embargo enmarca la necesidad de continuar incidiendo en la participación de los alumnos a través de los padres de familia, especialistas y maestros.  |
|   | B   | Organiza grupo de niños con características similares para integrarse dentro del grupo. Trata de integrar a los niños con discapacidad y los que no tienen para que se apoyen | En un tiempo aislaban a mi hija debido a que no iba al mismo nivel del grupo por ello sus compañeros no la aceptaban. | Hablar con los papás de los otros niños para que a su vez sensibilicen a sus hijos diciéndoles que no es una enfermedad sino una discapacidad. | Actualmente la participante percibe que su hija se encuentra incluida dentro de su grupo siendo apoyada por algunos de los compañeros dado que la profesora diseña actividades con grupos afines, en los cuales la participación de la alumna es tomada en cuentan.<br>Se considera pertinente sensibilizar a la población estudiantil a través de la familia para que los alumnos con discapacidad sean acogidos en los grupos. |
| <b>ANÁLISIS</b>   | Las participantes coinciden en que el centro educativo no promueve la participación del alumnado, ya que mientras la participante A señala que es necesario fortalecer la comunicación entre docentes, la participante B, indica que es “la profesora de grupo quien diseña actividades con grupos afines”, situación que favorece la participación de su hija, por lo que el centro educativo tiene que poner atención para que, de forma general, los docentes promuevan la participación de todos sus alumnos. |   |   |  |  |

| REACTIVO  | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS                  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS                                 | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS   |
|---|--|---|---|--|--|
| 6.- El centro educativo garantiza que en los planes de convivencia se contemplen acciones de prevención y se respete la dignidad, y el valor de la persona rechazando técnicas y/o métodos aversivos. | A  |   | En este punto si se aplica la prevención y se contempla.                                  |  | La participante omite los rubros en cuanto a lo que se tiene y lo que se tendría que hacer para la mejora, indicando que para garantizar una sana convivencia dentro del plantel existe un programa de prevención.   |
|   | B  | USAER y algunos maestros promueven el respeto evitando las burlas | No se ha hecho nada en general para evitar las burlas hacia los alumnos con discapacidad. | Explicarles a los alumnos que hay que tener respeto a los demás sin importar el problema que tengan. | Se indica que no existe un plan como tal, sin embargo tanto las maestras de USAER como algunos maestros de grupo promueven el respeto de forma continua evitando las burlas para los alumnos con discapacidad.<br>Así mismo sugiere sensibilizar al resto del alumnado en cuanto al respeto a la diversidad. |
| <b>ANÁLISIS</b>   | Las participantes difieren respecto a este rubro, ya que por un lado la participante A menciona que existe un programa que garantiza la sana convivencia, la participante B indica que no existe ningún plan, pero que sin embargo los maestros, de forma individual van promoviendo el respeto de manera continua, considerando necesario sensibilizar al resto de la población para que realmente exista un respeto a la diversidad. Ante ello es importante que el plantel contemple realmente un plan de convivencia y que esta no se promueva de manera aislada y por propia iniciativa de los mismos docentes, en donde han de incluirse a toda la comunidad educativa, pues ello realmente garantizará un ambiente de respeto a la dignidad humana. |   |   |  |  |

| <b>REACTIVO</b>   | <b>PARTICIPANTE</b>  | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>  | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b>                         | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>   | <b>SÍNTESIS</b>  |
|---|--|--|--|--|--|
| 7.- El centro educativo planifica y desarrolla actividades informativas, formativas y de sensibilización hacia todas las familias en relación a los valores y principios éticos que deben guiar la atención del alumnado con discapacidad y en relación al valor de la diferencia y la igualdad de oportunidades. | A  | Se da información incompleta   | Pues no hacen todo lo que en este recuadro mencionan.                                    | Se tendría que asumir el papel de cada docente y cumplir verdaderamente con el objetivo. | Se considera necesario que realmente se den pláticas informativas y formativas a las familias en relación a los valores y principios éticos. Que deben guiar la atención del alumnado con discapacidad.  |
|   | B  | Se realizan juntas e informa a los padres con el fin de evitar las burlas y fomentar el respeto. | La directora que hable con toda la población para evitar la discriminación y las burlas. | Hacer una junta para hablar de la discapacidad que presentan algunos niños.              | Se dice que si se realizan juntas informativas con los padres de familia con el fin de evitar burlas, sin embargo se considera importante que los directivos realmente incidan para que dichas reuniones tengan como principal objetivo informar respecto a las condiciones de discapacidad que presentan algunos alumnos. |
| <b>ANÁLISIS</b>   | Al respecto ambas participantes coinciden que el plantel debiera informar a la comunidad educativa respecto al trato digno y de respeto para con los alumnos que tiene discapacidad intelectual. |  |  |  |  |

| <b>REACTIVO</b>   | <b>PARTICIPANTE</b>  | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>                             | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b>              | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>                          | <b>SÍNTESIS</b>   |
|---|--|---|---|---|---|
| 8.- El centro educativo garantiza la comunicación e información en los aspectos referidos a los apoyos especializados con el alumnado y sus familias. | A  |   | No siempre se comunican abiertamente  | Ser más expresivos e informar a tiempo dicho tema.      | La participante señala que no existe una comunicación abierta y por lo tanto sugiere que exista una mejora en la comunicación en cuanto tiempo y forma.   |
|   | B  | A través de juntas y entrevistas se habla de los problemas que enfrentan los niños. | No se las da mucho tiempo a los alumnos para estar con las maestras de USAER. | Que se les dé más tiempo para platicar sobre los hijos. | La participante indica que si se tienen entrevistas y/o reuniones con padres de familia en donde se habla de la problemática del alumno en cuestión, aunque indica requerir de más tiempo para externar las inquietudes que se tienen respecto a los hijos. |
| <b>ANÁLISIS</b>   | Ya que la primera participante tiene un hijo que no presenta dificultad alguna, desconoce si existe un canal de comunicación para informar respecto a los apoyos especializados. En tanto, la segunda participante si cuenta con un hijo con discapacidad intelectual, y le es posible indicar que efectivamente hay entrevistas en donde se habla de la problemática del alumno en cuestión siéndole necesario más apoyo al respecto. Aquí se puede observar nuevamente que no es el centro educativo el que promueve dichas reuniones, sino que son los propios docentes, de forma aislada y conforme sus propias necesidades y capacidades, quienes convocan y reúnen a los padres de familia para orientarlos. |   |   |   |   |

| <b>REACTIVO</b>   | <b>PARTICIPANTE</b>  | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>                                | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b>   | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>   | <b>SÍNTESIS</b>   |
|---|--|--|--|--|---|
| 9.- El centro educativo proporciona a todos los alumnos un programa educativo que se desarrolle en un entorno plural y multicultural. | A  | Si cuentan con dicho programa. Se trata de ampliar este concepto. Se consigue muy poco | La escuela no promueve mucho tales actividades. No se tiene una organización y disposición. No se consigue a plenitud que el alumno aprenda según lo solicitado. | Cumplir con el programa que se plantea a inicio de curso.                          | Se indica que el plantel si cuenta con un programa educativo que desarrolla un entorno multicultural, siendo necesario que se tenga mayor sistematización y que realmente se ponga en práctica como se plantea al iniciar el ciclo escolar. |
|   | B  | Se han realizado obras de teatro, bailables, etc.                                      | Dar más tiempo para esos eventos.  | Que se realizaran más obras de teatro de tal forma que se dé a conocer la cultura. | Al respecto la participante indica que se realizan bailables, obras de teatro, etc. Lo cual promueve un ambiente multicultural, indicando que es necesario dar más tiempo para la realización de dichos de eventos.                         |
| <b>ANÁLISIS</b>   | Ambas participantes coinciden en que el ambiente multicultural se favorece mediante actividades como bailables, obras de teatro, etc., sin embargo es necesario que dichas actividades se ajusten en cuanto a tiempos y necesidades reales de cada uno de los alumnos, para con ello tomar en cuenta a la pluralidad |  |  |  |   |

| <b>REACTIVO</b>  | <b>PARTICIPANTE</b>   | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>  | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b>   | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>   | <b>SÍNTESIS</b>  |
|--|---|--|--|--|--|
| 10.- El centro educativo sensibiliza y es ejemplo en comportamientos profesionales éticos. | A   | Trata de sensibilizar a los alumnos y padres aunque no a plenitud ya que es complicado que la escuela influya absolutamente en ellos ya que los docentes tienen otras responsabilidades y prioridades lo que hace que se descuide esta parte | Da por sentado que en ocasiones se requiera trabajar la inclusión dada la discapacidad que presentan algunos niños, sin embargo no se brinda la atención dado que son minoría. | El personal que se tiene para dar este tipo de atención (USAER) insiste a la dirección, responsabilizándola para dedicar el tiempo a los alumnos que lo requieran. | Los docentes intentan sensibilizar a la población en cuanto a los comportamientos éticos, sin embargo debido a las múltiples funciones que desempeña le es difícil cumplir en su totalidad cada una de ellas y en consecuencia no se logra dar una atención de calidad a los niños con discapacidad además de considerar que se les da poca importancia por ser minoría. |
|  | B   | Platicar con los niños acerca de los alumnos con discapacidad para hacerlos entender.  | No todos los maestros son sensibles ante esto.   | Platicar con los maestros que son menos sensibles.   | Algunos docentes son sensibles ante los alumnos con discapacidad por lo que inciden sobre el comportamiento ético del resto del grupo.<br>Se cree pertinente sensibilizar a los demás docentes.  |
| <b>ANÁLISIS</b>  | Al respecto se dice que no todos los docentes promueven la sensibilización de los comportamientos éticos en los alumnos, debido a diferentes circunstancias, y que por lo tanto es preciso incidir para que toda la comunidad educativa se rija bajo los valores éticos establecidos. |  |  |  |  |

| REACTIVO   | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS                | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS  |
|--|--|---|--|--|---|
| 11.- El centro educativo vela por una proyección positiva y adecuada de la persona con discapacidad. | A  | Se concientiza a los padres, quienes son responsables directos. | No se promueve y tampoco se hace nada por lograr una integración con los padres de alumnos que no tienen discapacidad, dado que son minoría.<br>Y así tratar de conocerlos más de cerca. | Ser más constante como escuela para que quienes no tenemos ese problema nos concienticemos de quienes si lo tienen y ver como nosotros como padres también concientizar a los hijos para que ellos a su vez aprendan a entender a estos alumnos y ayudarlos.<br>Promover cursos de autoayuda en donde los padres de hijos con o sin discapacidad se apoyen mutuamente. | Se dice que se promueven acciones para concientizar a los padres y estos a su vez sensibilizar a los hijos, sin embargo es necesario que la escuela proponga acciones de ayuda mutua entre padres de hijos con discapacidad y padres de hijos sin discapacidad. |
|  | B  | Trata de reforzarlos en los temas que más puedan los niños.     | No se les dan suficiente material de apoyo   | Dar más material que ellos puedan manejar.   | Tratan de reforzar los temas que los niños puedan lograr pero requieren de mayor manejo de materiales.  |
| <b>ANÁLISIS</b>  | La participante A señala la importancia de crear y fortalecer lazos de comunicación entre la escuela y los padres de familia con y sin hijos con discapacidad, indica que esto puede ayudar a sensibilizar a los hijos quienes podrán entender y/o apoyar a los compañeros que presentan alguna discapacidad, así mismo entre los propios padres podrían apoyarse, sugiriendo entonces una mejor comunicación con el plantel al respecto de los alumnos con discapacidad. En tanto la participante B, cree que en el momento de reforzar los temas con materiales de apoyo se está promoviendo una proyección positiva del alumno. Concluyendo que en plantel aún faltan acciones por determinar o realizar, para que realmente se promueva una imagen positiva y adecuada de la persona con discapacidad. |   |  |  |   |



| REACTIVO   | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS   |
|--|---|--|--|--|--|
| 12.- El centro educativo se compromete con acciones en el entorno para crear una sociedad más humana desde el respeto a la diferencia, como valor añadido para hacer entornos justos y plurales. | A   | La directora del plantel se compromete y lo expresa públicamente.<br>El patio es dividido a la hora del recreo para que los niños de edades aproximadas convivan y a la vez evitar accidentes. | Buscar el punto medio donde padres, niños e integrantes del plantel en general lleguen a un acuerdo de satisfacción ya que de lo contrario, la parte inconforme toma represalias en contra de los demás. | Concientizar a la comunidad educativa para lograr un trabajo en equipo respecto al cumplimiento de los reglamentos y lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública. | Existen acciones de compromiso para crear un ambiente justo y de respeto dentro del plantel, ya que cuando esto no sucede existen conflictos entre las partes involucradas, por lo que se propone respetar el reglamento establecido por la Secretaría de Educación Pública. |
|  | B   | Enseñar valores hacia los niños que tienen discapacidad.   | Los alumnos en general no comprenden la importancia de los valores que han de manejarse para con los alumnos con discapacidad.   | Pláticas con los niños acerca de los valores.  | Los alumnos regularmente no conocen ni practican los valores éticos en relación a la buena convivencia que se ha de tener con los alumnos con discapacidad, por lo que se propone llevar a cabo pláticas al respecto.  |
| ANÁLISIS   | Mientras la participante A indica que la escuela se compromete solo por el hecho de contar con el reglamento establecido por la Secretaría de Educación Pública, la participante B, sugiere que es necesario llevar a cabo pláticas para concientizar respecto a los valores éticos y de convivencia humana que se han de tener para con los alumnos con discapacidad, dado que como madre de una alumna con discapacidad puede darse cuenta de forma directa el trato que recibe la menor de parte tanto de sus compañeros de grupo como del resto del alumnado. |  |  |  |  |

## RESPUESTAS DE LAS FAMILIAS EN EL CONTEXTO ÁULICO

| REACTIVO  | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS  |
|---|---|--|---|--|---|
| 13.- Los profesionales promueven una imagen positiva de las personas con discapacidad. Evitan actitudes discriminatorias y/o de proteccionismo. | A   | Dentro de la escuela no se han observado algunos puntos al respecto. Algunos docentes tienden a discriminar a algunos alumnos con o sin discapacidad debido a su condición socioeconómica, apariencia física o bien por algunas conductas. | La escuela no siempre es responsable de acontecimientos o sucesos discriminatorios. No determina las capacidades de cada individuo. | Que los docentes hagan conciencia de la responsabilidad que tienen. Definir las posibilidades y capacidades que tienen los alumnos de acuerdo a la edad. | Dentro del plantel existen algunas prácticas discriminatorias de parte de algunos docentes sin hacer responsable a la escuela de ello. Con el fin de promover una imagen positiva de las personas con discapacidad se sugiere determinar sus capacidades y posibilidades. |
|   | B   | Tratan de que los niños salgan adelante por sí mismos.   | Sobreprotegerlos.   | Platicar con los niños con discapacidad para hacerlos entender que pueden hacer las cosas solos.   | Los docentes no sobreprotegen a los alumnos, sino que intentan que ellos mismos reconozcan sus potencialidades.   |
| <b>ANÁLISIS</b>   | La participante A indica que algunos docentes presentan actitudes discriminatorias en general, es decir no sólo para con los alumnos con alguna discapacidad sino con cualquier otro alumno, señalando una falta de valores del grueso del profesorado. En tanto, la participante B señala que no existen actitudes de sobreproteccionismo, sino que los docentes inciden para que los propios alumnos reconozcan sus potencialidades, así mismo, mirando entonces a los profesores capaces de apoyar a los alumnos con discapacidad. Ante ello podemos observar que ambas participantes, al respecto del presente indicador difieren ya que mientras una indica que existen prácticas discriminatorias, la otra reconoce el apoyo de los docentes para con los alumnos con discapacidad. |  |   |  |   |

| <b>REACTIVO</b>   | <b>PARTICIPANTE</b>   | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>                      | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b>  | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>   | <b>SÍNTESIS</b>  |
|---|---|--|---|--|--|
| 14.- Los profesionales tratan dignamente y con respeto al alumno con discapacidad | A   | No todos los docentes tiene conciencia de que se le debe tratar con respeto. | No se tiene la sensibilidad y la aceptación de que es un niño diferente y que requiere de más atención y paciencia. | Concientizar al docente para que se capacite y pueda atender en un momento determinado a alumnos con alguna discapacidad o diferencia. | No todos los docentes dan un trato digno a los alumnos con discapacidad sugiriendo que se les capacite y sensibilice para que puedan atender al alumnado con discapacidad. |
|   | B   | Conocer la problemática del alumno para así poderlos ayudar.                 | Hacerlos a un lado por la capacidad o discapacidad que pudieran tener.  | Conocer a fondo el caso de cada niño y definir la discapacidad que tiene.  | Se sugiere que los docentes conozcan a cada uno de sus alumnos, así como sus necesidades y con ello planear acciones concretas que favorezcan su aprendizaje.              |
| <b>ANÁLISIS</b>   | Al respecto del presente indicador, ambas participantes coinciden en que los docentes requieren conocer las necesidades del alumno con discapacidad con el fin de atender en forma eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje, además y de acuerdo con la participante A, los docentes requieren de una mejor y mayor preparación al respecto. Así mismo la participante B, a pesar de reconocer que la escuela conoce la problemática de los alumnos con discapacidad, aun así, indica ser necesario que la planta docente realmente se capacite en cuanto reconocimiento y manejo de las discapacidades. |  |   |  |  |

| <b>REACTIVO</b>  | <b>PARTICIPANTE</b>   | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>   | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b>   | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>  | <b>SÍNTESIS</b>   |
|--|---|---|--|---|---|
| 15.- Los profesionales fomentan la autoestima de los alumnos/as con discapacidad intelectual manteniendo un trato respetuoso ante los demás alumnos, profesionales y familias. | A   | Son pocos los docentes que fomentan la autoestima en estos niños. En ocasiones cuando los alumnos que no tienen discapacidad llegan a tener un accidente son humillados y denigrados, con mayor razón sucede en los niños con discapacidad. | No se cuenta con una cultura de ayuda, tolerancia y sensibilidad ante las diferencias o limitaciones de cada niño. | Hacer un autoanálisis, examen a cada docente para saber cuáles son sus limitaciones o traumas psicológicos y partiendo de ello ayudar a los docentes para que estén más capacitados a brindar la ayuda de quienes lo necesiten de forma positiva. | Se sugiere que el docente reciba la orientación y apoyo psicológico para poder atender y enfrentar de manera óptima la diversidad presente en cada una de las aulas ya que se observa que dentro del plantel no se cuenta con una cultura de tolerancia y sensibilidad.                           |
|  | B   | Tratar de sacarlos adelante del problema que tienen levantando la autoestima apoyándolos con trabajos extras, tareas, aunque hay maestras que no lo hacen.  | No se les da el trato adecuado por la discapacidad que se presenta en determinado momento.                         | Hablar con padres y demás personas, tratando de que el niño realmente se integre.   | Se habla de un intento de parte de los profesores por elevar la autoestima de los alumnos con discapacidad proporcionándoles actividades adecuadas, siendo necesario fomentar tanto con padres de familia como con algunos docentes el trato digno y justo para lograr una verdadera integración. |
| <b>ANÁLISIS</b>  | Ambas participantes concuerdan en que es necesario promover en la comunidad educativa una verdadera cultura de respeto y tolerancia hacia los alumnos que presentan alguna discapacidad, además la participante A señala que algunos docentes requieren orientación y hasta apoyo psicológico para que se dé respuesta efectiva a la diversidad presente en cada aula y así logren al mismo tiempo elevar la autoestima del alumnado. |   |  |   |   |

| <b>REACTIVO</b>   | <b>PARTICIPANTE</b>   | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>   | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b>   | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>  | <b>SÍNTESIS</b>  |
|---|---|---|--|---|--|
| 16.- Los profesionales basan su actuación desde la comprensión de la persona, planificando y desarrollando programas y actividades educativas acordes con las características del alumno, sus deseos, opiniones, necesidades, su edad cronológica y entorno sociofamiliar y cultural. | A   | Considero que la enseñanza está apegada a la normatividad de la Secretaría de Educación Pública más que a las necesidades y características de los alumnos. | No se da el tiempo para visualizar estas necesidades de los niños debido a que detrás de los docentes existen diversas exigencias haciendo a un lado las necesidades de los alumnos en cuanto a la atención individualizada. | Si existiera un verdadero interés por los alumnos, los docentes o la propia Secretaría de Educación Pública tendrían que hacer una evaluación de las necesidades que presenta la escuela y hacer los cambios de acuerdo a las demandas. | Existe una planeación que responde a los requerimientos de las autoridades, no así a las necesidades de los alumnos, considerando poco interés por parte tanto de la Secretaría de Educación Pública como de los propios profesores de impartir una atención de calidad a los alumnos.                       |
|   | B   | Se le ponen ejercicios a Tere de acuerdo a su edad mental, de acuerdo a lo que ella puede hacer.  | La profesora de 1° no conocía el problema de mi hija por lo que la reprobó. No se contempla material de apoyo.   | Comunicarle a la autoridad que no existe material suficiente para estos niños.  | Algunos docentes si establecen actividades específicas para los niños con discapacidad ya que reconocen las habilidades con las que cuentan, sin embargo algunos otros no se han dado a la tarea de conocer a sus alumnos. Sugiere el empleo de material didáctico de apoyo para facilitar los aprendizajes. |
| <b>ANÁLISIS</b>   | Las participantes coinciden en cuanto a que las actividades que se realizan con los alumnos no responden verdaderamente a las necesidades y capacidades de los alumnos en general y mucho menos, de aquellos alumnos que presentan alguna discapacidad, por lo que creen pertinente que los docentes se den a la tarea de conocer las características de los alumnos y responder a ellas y no a las solicitudes de las autoridades escolares, ya que con ello podrán elevar la calidad educativa. |   |  |   |  |

| REACTIVO   | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS   |
|--|--|---|---|--|--|
| 17.- Los profesionales facilitan que los apoyos estén a disposición del alumno/a con discapacidad intelectual, de sus compañeros y demás personas que se relacionen con él, para garantizar en todo momento sus posibilidades de comunicación y participación. | A  | Los materiales si se facilitan o se trata de que estén al alcance de tal forma que los alumnos puedan trabajar con ellos y así los maestros puedan observar las limitaciones de cada uno. |   | Seguir incluyendo a niños con o sin discapacidad para que interactúen dentro del aula.<br>La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular tendrá que apoyar más para abarcar a todos los que necesitan ayuda.<br>Incrementar los apoyos a la enseñanza. | Se cuenta con materiales los cuales están al alcance de los alumnos.<br>Se sugiere incluir a los alumnos con diferentes tipos de discapacidad a las aulas regulares, por lo que se considera necesario invertir mayores recursos financieros a la enseñanza.           |
|  | B  | Por parte de USAER se les ponen actividades específicas para los niños trabajando con la maestra de grupo.  | No tiene suficiente material de apoyo para toda la escuela y en especial para los niños con discapacidad. | Pedir mayor apoyo a la directora y maestros para que haya más material de ayuda para los niños.  | Dentro de las aulas no se cuenta con suficiente material didáctico de apoyo para lograr una mayor efectividad en los aprendizajes de parte de los alumnos con discapacidad en específico, por lo que se considera necesario solicitar el suministro y empleo de estos. |
| <b>ANÁLISIS</b>  | Ambas participantes coinciden en que es necesario que exista una mayor inversión financiera a la educación, dado que se requieren de materiales específicos para los alumnos que presentan alguna discapacidad, observando que ello lograría una mejora en los aprendizajes de los mismos. |   |   |  |  |

| REACTIVO   | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS   |
|--|---|---|--|---|--|
| 18.- Los profesionales llevan a cabo un proceso de evaluación continua que permita valorar y modificar, si fuese necesario, la acción educativa con el alumno/a adaptándose a las variaciones y necesidades que en cada momento se originen. | A   | Estamos constantemente en proceso de capacitación y actualización del alumnado y con esto logramos obtener mejores resultados al evaluar al alumno.                           | No podemos garantizar que todos los alumnos se adapten y logren tener buenos resultados pues cada caso es particular | Tener un proceso de evaluación gradual para tener una mejor continuidad de los logros de la mayoría del alumnado. | La participante percibe que actualmente existen muchos cambios en la educación entre ellas la capacitación docente y que con ello se lograrán mejores resultados en la evaluación de los alumnos aunque le queda claro que ello no podrá influir en todos el alumnado por lo que propone una evaluación gradual. |
|  | B   | Se dan evaluaciones continuas para ver el avance de los niños algunas maestras dan o solicitan trabajos para resaltar los logros de mi hija considerando sus características. | No se dejan más trabajos para evaluar de forma continua  | Poner en práctica más actividades como visitas a museos para que lo desarrollen.                                  | La evaluación que se propone es con actividades específicas para los alumnos con discapacidad, en donde se puedan resaltar de mejor forma las capacidades del alumno en cuestión.  |
| <b>ANÁLISIS</b>  | Al respecto del presenta reactivo existen dos posturas diferente, ya que la participante A observa que es necesario que se evalúe a los docentes por medio de los alumnos y con ello se beneficiara el proceso de enseñanza aprendizaje. En tanto la participante B señala la importancia de evaluar a los alumnos con discapacidad de manera diferente al resto del grupo, resaltando así las capacidades del propio alumno. |   |  |   |  |

## RESPUESTAS DE LAS FAMILIAS EN EL CONTEXTO SOCIO - FAMILIAR

| REACTIVO  | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS   |
|---|--|---|--|--|--|
| 19.- Los profesionales reconocen los mismos derechos a todas las familias. Dispensan un trato respetuoso independientemente del contexto familiar y de las características y/o situaciones personales de su hijo/a. | A  | Somos equitativos en el trato que damos a cada alumno y no nos importa su situación social manejamos la equidad como bandera. | No podemos garantizar que todos los profesores sean iguales pues cada quien tiene su forma de trabajar.        | Buscar la conciencia de cada profesor y lograr que lleve la equidad en general como filosofía de trabajo.                                  | Percibe una comunidad equitativa en cuanto al reconocimiento de los derechos de los alumnos, aunque no se considera que algunos profesores pugnen por un trato justo. Sugiriendo fomentar en ellos la equidad.   |
|   | B  | Las maestras de USAER platican con los padres de familia sobre la situación de los hijos y la forma de trabajar con ellos.    | No todos los maestros son flexibles, es decir, no platican con los familiares de los alumnos con discapacidad. | Hacer reuniones con maestros de grupo y padres de familia en cuanto a la discapacidad de los alumnos haciéndoles entender sus necesidades. | El equipo de USAER es considerado como un intermediario entre padres de familia de alumnos con discapacidad y profesores para que se logre un trato digno y respetuoso para sus hijos ya que no todos los docentes de grupo son considerados flexibles ante las necesidades del alumnado, proponiendo establecer mejores lazos de comunicación para atender a las necesidades reales de los alumnos. |
| <b>ANÁLISIS</b>   | Ambas participantes reconocen que la mayoría de los docentes de grupo brindan un trato equitativo, digno y respetuoso a las familias, sin embargo, la participante B, indica que ello se debe gracias a la intervención del equipo de educación especial, y aun con ello, es necesario sensibilizar a algunos otros docentes, favoreciendo la comunicación y crear verdaderos apoyos para los alumnos. |   |  |  |  |



| REACTIVO  | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS   |
|---|---|--|---|--|--|
| 20.- Los profesionales ayudan y apoyan a las familias en el proceso de conocimiento de su hijo/a y en la aceptación de su discapacidad intelectual. | A   | Algunos docentes brindan asesoría y apoyo psicológico a los familiares de los alumnos con discapacidad y consiguen ser parte de la solución del problema | No es posible resolver todos los problemas que se presentan, en ocasiones solo se atenúan sin lograr a una verdadera solución                                   | Que los docentes programen para cada caso ayuda particular y darle un enfoque más humano y familiar.   | Es necesario que los docentes se organicen mejor para dar una adecuada orientación a los padres de familia y así tengan los elementos para conocer a sus hijos.  |
|   | B   | USAER es quien apoya explicándoles a los padres el problema de los niños en relación a la discapacidad poniéndoles ejercicios.                           | Por parte de la dirección no hay apoyo para con educación especial, tanto para el material como para el dar a conocer la problemática de cada uno de los niños. | Insistir a las autoridades para que proporcionen más material y que los docentes tengan mayores conocimientos de los alumnos con discapacidad específicamente a los maestros de grupo. | La USAER es quien orienta a los padres en cuanto la problemática de sus hijos, considerando tanto a las autoridades como a algunos docentes indiferentes ante las necesidades de las familias de alumnos con discapacidad, proponiendo que los docentes de grupo cuenten con la preparación profesional indispensable y la sensibilización para atender tales casos. |
| <b>ANÁLISIS</b>   | Al respecto, ambas participantes observan que es necesario que los docentes de grupo cuenten con una preparación que pueda dar respuesta tanto a las necesidades de los alumnos con discapacidad como a las necesidades de orientación que requieren los padres de familia.<br>La participante B, encuentra en la USAER la orientación requerida. |  |   |  |  |

**Tabla 9<sup>2</sup>**

**Respuestas de profesores frente a grupo**

**EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

| REACTIVO  | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS  |
|---|---|--|--|---|---|
| 1: El centro educativo garantiza un entorno educativo inclusivo que se recoja en su sistema organizativo y pedagógico para ofrecer una respuesta de calidad y calidez a todo el alumnado. | C   | Se logra dar atención a todo el alumnado que asiste evitando, en lo posible, la discriminación e integrarlos al trabajo de acuerdo a sus necesidades.  | Hace falta realizar más adecuaciones, para trabajar con alumnos sobresalientes (de manera personal) ya que yo me inclino más por los que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, aunque en otros casos es al revés.               | Ser más equitativos, realizar planeaciones que logren actividades para todos, mejorar en cuanto a la organización de estrategias de integración.  | Se evita en la medida de lo posible la discriminación, siendo necesario realizar y fortalecer las planeaciones para lograr atender tanto a los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y Participación así como a los alumnos sobresalientes, además de generar mejores estrategias de integración |
|   | D   | Se inscriben durante el ciclo escolar a todos los alumnos sin importar si estos presentan o no una discapacidad. Se cuenta con UDEEI y profesorado que acepta en sus aulas al grupo para impartir clases. Consiguiendo que los padres de familia tengan la confianza y apoyo con el docente para la enseñanza aprendizaje. | No se indaga sobre la problemática de los alumnos por lo que tampoco se cuenta con la empatía para comprenderlos. No se cuenta con la disposición de acercarse a los alumnos y aceptarlos. No se consigue integrar a los alumnos con sus compañeros. | Tendríamos que ser empáticos comprometernos con las emociones del alumno, sensibilizar a sus pares. El docente ha de poner el ejemplo con la aceptación plena de todos los alumnos por igual. | A pesar de que se reciben a todos los alumnos en el momento de la inscripción no se tiene la disposición ni la aceptación por parte de los docentes para poder atenderlos, así como tampoco se indaga sobre la problemática que pudiera enfrentar cada uno de ellos.  |
| ANÁLISIS  | Mientras la profesora C indica que se intenta atender a la diversidad viéndose reflejado ello en el fortalecimiento de la planeación, la profesora D, indica que no existe el compromiso tanto para conocer a cada uno de los alumnos y mucho menos para atenderlos de forma eficiente, por lo que ambas coinciden en que es necesario que los docentes se comprometan realmente por atender con eficiencia y eficacia a la diversidad. |  |  |   |   |

<sup>22</sup>La tabla 9 “Respuestas de los profesores frente a grupo” se compone de 20 reactivos, mismos que se presentan de forma continua. Es por ello, que no se consideró necesario rotular cada una. Abarca el contexto escolar, áulico y socio-familiar.

| REACTIVO   | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS   |
|--|---|---|--|---|--|
| 2.- El centro educativo vela para que los programas educativos promuevan aprendizajes significativos dentro de un modelo inclusivo para la mejora de la calidad de vida. | C   | Se trata en lo posible de trabajarlos, sin embargo hacen falta materiales didácticos, espacios y tiempos para organizarlos.   | Falta dedicar tiempo para planear con detalle las actividades a trabajar tomando en cuenta las características de la escuela, involucrar efectivamente a quienes participan en este proceso (docentes, alumnos, padres). | Organizar materiales, aprender a trabajar en equipos, adecuar espacios, conocer los materiales y programas con anticipación para trabajarlos correctamente. | Es preciso diseñar estrategias que incluyan el empleo de material didáctico para fortalecer los aprendizajes, así como también es necesario adecuar los espacios dentro de las aulas generando un verdadero ambiente de aprendizaje, así mismo se señala la falta de tiempo para planear y para conocer los programas de estudio realmente..   |
|  | D   | Se siguen los programas de estudio a través de la planeación, contando con expedientes individuales de los alumnos así como se cuenta con recursos concretos y se respeta el ritmo de aprendizaje, consiguiendo la ayuda: el andamiaje. | No se revisan los nuevos programas, no se llevan a la práctica y tampoco se planea de acuerdo a las necesidades del alumno. No se consigue la cohesión y nivelación de alumnos.  | Tendríamos que conocer y aplicar los programas con coherencia y cohesión para dar seguimiento y mejorar la inclusión  | No se cuenta con conocimiento y dominio pleno de los programas de estudio actuales y tampoco se contemplan las necesidades del alumnado, sin embargo se reconoce que existe conocimiento acerca de los ritmos de aprendizaje así como la metodología y las técnicas para dirigir el aprendizaje de los alumnos aunque ello no se considera en el momento de trabajar dentro del grupo. |
| ANÁLISIS   | Ambas docentes consideran necesario conocer a fondo los programas de estudio así como los materiales necesarios para trabajar con el alumnado en general ya que reconocen que no es posible promover aprendizajes significativos cuando no se cuentan con ambientes áulicos de aprendizaje adecuados, señalan que es necesario fortalecer el uso de materiales. Así mismo consideran, ambas, que tampoco se contemplan las verdaderas necesidades del alumnado. |   |  |   |  |

| REACTIVO   | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS  |
|--|---|--|--|---|---|
| 3.- El centro educativo vela para que los planes educativos (del centro, individuales y de aula) tengan en cuenta las necesidades presentes y futuras del alumno | C   | Se trabaja y comenta en Consejo Técnico Escolar, sin embargo todo se deja al docente, quien realiza el trabajo, pero no hay acompañamiento ni supervisión de la autoridad.                             | Falta comunicación y seguimiento de directivos con la intención de sugerir estrategias o verificar si el trabajo desarrollado es correcto, revisar evidencias y dar observaciones para mejorar el trabajo. | Que exista mayor comunicación, apoyar en juntas de padres con sugerencias (por parte de la dirección) y comprometerlos para apoyar a sus hijos. | Falta de supervisión y seguimiento por parte de las autoridades escolares hacia el trabajo de los docentes.   |
|  | D   | Se elaboran diagnóstico inicial y evaluaciones periódicas de cada alumno. Se cuenta con expedientes individuales, diarios de clase, consiguiendo atender y entender a cada alumno como un ser integral | Analizar ese diagnóstico, los avances o logros de cada alumno para alentarlo. No se buscan diversas alternativas para apoyar al alumno sin conseguir modificar su actitud y desempeño.                     | Comprometernos a comprender las actitudes y el desempeño cognitivo precario o problemático, dar nuestro apoyo, empatía confianza y afecto.      | Se dice que se elabora un diagnóstico inicial del grupo y se comienza a trabajar en el expediente individual de cada uno de los alumnos, sin embargo dicho diagnóstico no es considerado al momento de trabajar con el alumnado ya que no se consideran tanto sus capacidades como sus limitaciones. Así mismo hace referencia al poco compromiso que existe por buscar las mejores alternativas de atención por lo que ello produce que no haya cambios en las actitudes de los alumnos, refiriendo entonces que es necesario que haya un verdadero compromiso por conocer de forma integral a los chicos. |
| ANÁLISIS   | Mientras la docente C considera necesario que las autoridades inmediatas acompañen y orienten el trabajo del profesor dentro de las aulas con el fin de mejorar la calidad de aprendizaje, la docente D indica que a pesar de emplear algunos recursos como lo son; el diagnóstico inicial, así como las evaluaciones continuas del alumnado, no se consideran las necesidades reales de los alumnos por lo que se requiere de un mayor compromiso profesional para dar un seguimiento puntual y sistematizado al trabajo diario. |  |  |   |   |

| REACTIVO  | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS   |
|---|--|---|---|--|--|
| 4.- El centro educativo garantiza que el alumnado disponga de las medidas de acceso al currículo y de un plan de apoyo individualizado teniendo en cuenta sus necesidades, expectativas personales y entorno socio-familiar y cultural. | C  | Se informa a los padres y alumnos de manera general del trabajo a realizar (solo algunos casos), con la intención de que entiendan la forma de trabajar y calificar (solo al inicio del ciclo escolar). | Yo creo que debemos darnos más tiempo para citar a padres y que trabajen con sus hijos, y así observen las dificultades y/o aciertos que tienen los niños y entender el trabajo escolar, concientizarlos para darles mayor tiempo | Tener más comunicación con padres, involucrarlos y que reflexionen que somos un equipo y debemos apoyarnos, para el bien común e individual, fijar metas y llevar un seguimiento para lograrlas. | Se indica que al inicio del ciclo escolar se intenta involucrar a los padres de familia mediante la información que se les brinda en cuanto a la forma de evaluar y trabajar, siendo necesario sistematizar el trabajo con los mismos durante todo el año escolar, así como también se requiere precisar los apoyos con algunos alumnos, por lo que es necesario establecer un adecuado canal de comunicación. |
|   | D  | Si se detecta alguna necesidad o expectativa el docente de grupo orienta al alumno con apoyo del director y UDEEI. Se toma en cuenta lo que generan dichas expectativas y se toman cartas en el asunto. | En ocasiones aun cuando se presentan no se toman con la seriedad, lo que genera fricciones o insatisfacciones.  | Tomar con seriedad las necesidades y expectativas para conocer mejor a los alumnos y sus familias, ser empáticos y evitar roces generando cordialidad.   | Al respecto la profesora indica que cuando se reconocen las necesidades y expectativas de alguno de los alumnos, se les orienta por parte del directivo, así como del personal de UDEEI, solo que en ocasiones, ello no se retoma con la seriedad debida, por lo que recomienda que se retome con la seriedad que merece la situación para no generar roces.   |
| ANÁLISIS  | De acuerdo a lo que las participantes señalan, ambas perciben que se requiere sistematizar el trabajo con padres de familia, en donde se involucren a los responsables como son padres de familia, docentes, directivos y personal de USAER, siendo necesario fortalecer los canales de comunicación, beneficiando así a los alumnos que lo requieran. |   |   |  |  |

| <b>REACTIVO</b>   | <b>PARTICIPANTE</b>  | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>   | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b>  | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>   | <b>SÍNTESIS</b>   |
|---|--|---|---|--|---|
| 5.- El centro educativo garantiza la participación del alumnado en las actividades, velando por el bienestar de la persona, fomentando su participación social y contando con los apoyos necesarios | <b>C</b>   | Se incluye de manera igualitaria a todos los alumnos en todas las actividades invitándolos a participar.                                    | Falta realizar adecuaciones para apoyar más aquellos alumnos que presentan alguna dificultad y en muchas ocasiones realizan las actividades con desgano y/o poco interés. | Poner más atención a los alumnos que así lo requieran, buscar estrategias para darles herramientas y seguridad en su desempeño diario, invitando a padres para orientarlos sobre el trabajo. | Se invita a todo el alumnado a participar en las actividades, sin embargo los alumnos que presentan alguna dificultad regularmente son ellos mismo los que se resisten a participar por lo que se sugiere se planeen de manera coordinada las actividades para estos alumnos en específico, apoyándose de los padres de familia.  |
|   | <b>D</b>   | Se les incluye en concursos, actividades deportivas, bailables, en actividades de apoyo como el programa de “leer mejor”, “cruz roja”, etc. | En ocasiones estas actividades llevan tiempo y se descuidan las actividades académicas por lo que no se dan los resultados cognitivos que se esperan.                     | Tener una organización precisa, concisa y eficaz al calendarizar las actividades, aligerando la carga al dar prioridad a las actividades.  | Todos los alumnos son incluidos en actividades sociales, sin embargo se considera que dichas actividades, dado que no son programadas restan tiempo efectivo al proceso de enseñanza aprendizaje afectando el desempeño académico de los alumnos, por lo que sugiere que sean calendarizadas con tiempo dichas acciones sociales. |
| <b>ANÁLISIS</b>   | Ambas profesoras indican que se les invita al alumnado en general a las actividades sociales, sin embargo la profesora C señala que son los propios niños quienes se rehúsan a participar y la profesora D considera que dichas actividades restan tiempo efectivo al proceso de enseñanza aprendizaje, ante ello, las dos coinciden en que es necesario planificarlas, sin embargo para ambas tiene diferente finalidad, pues mientras que para la primera es con el propósito de que tales participaciones realmente favorezcan al alumno que lo requiere, para la segunda es para que las acciones planificadas no interrumpen el tiempo efectivo de clase. |   |   |  |   |

| REACTIVO  | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS   |
|---|---|--|--|--|--|
| 6.- El centro educativo garantiza que en los planes de convivencia se contemplen acciones de prevención y se respete la dignidad, y el valor de la persona rechazando técnicas y/o métodos aversivos. | C   | Se busca resolver los conflictos que se provocan pero no existen acciones de prevención permanentes.                               | Debemos inculcar el respeto y resaltar los valores ya que estos han perdido importancia en la familia y lamentablemente en la escuela es difícil inculcar sin el apoyo de padres.                | Realizar talleres para reflexionar sobre la importancia de una convivencia sana, equitativa y responsable. Trabajar la formación de valores, llevar un registro en el cual indique si el alumno los practica o no. | La participante observa que no existe un plan que atienda la sana convivencia, indica la necesidad de realizar talleres que fomenten la convivencia sana, equitativa y responsable y que además es necesario evaluar de manera formal la implementación de los valores por parte del alumnado  |
|   | D   | Se lleva a cabo conforme al marco de convivencia, se realizan acciones con el grupo para crear el respeto y valor de las personas. | No todos generan el respeto y valor a la dignidad. Algunos docentes crean ambientes de tensión tanto en sus aulas como fuera de estas, en el receso con alumnos incluso que no están a su cargo. | Empezar a fomentar con nuestros alumnos a nuestro cargo, responsabilizarnos con ellos, desarrollar esto mismo en nosotros para ofrecerlo.  | Se intentan mejorar las relaciones interpersonales a través del “Marco para la Convivencia”, sin embargo no todos los docentes se comprometen a respetar tales reglas, generando en ocasiones ellos mismos fricciones tanto dentro, como fuera de sus aulas, por lo que se les exhorta a ser ejemplo de respeto a la dignidad del otro para así tener un mayor impacto en sus alumnos. |
| ANÁLISIS  | La primera docente señala que a pesar de que no exista un plan de convivencia dentro del plantel, se tienen claras las acciones a seguir, sin embargo la docente D, indica que existe el Marco para la Convivencia, pero que sin embargo algunos docentes no lo consideran para hacer cumplir las reglas y que además es importante que los propios docentes sean el ejemplo a seguir de sus propios alumnos en cuanto a las normas de convivencia. |  |  |  |  |

| REACTIVO  | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS  |
|---|---|--|--|--|---|
| 7.- El centro educativo planifica y desarrolla actividades informativas, formativas y de sensibilización hacia todas las familias en relación a los valores y principios éticos que deben guiar la atención del alumnado con discapacidad y en relación al valor de la diferencia y la igualdad de oportunidades. | C   | Se busca que la comunidad acepte que todos somos iguales, sin importar nuestras capacidades, sin embargo debe realizarse esta concientización continuamente. | No conseguimos ser constantes para llevar un seguimiento de estrategias trabajadas a nivel escuela.              | Buscar estrategias que nos ayuden a valorar aspectos positivos, llevarlos a cabo en los grupos, sensibilizar a la comunidad y demostrar respeto, solidaridad, tolerancia y equidad para todos. | La participante indica que se realizan intentos por concientizar a la comunidad en cuanto a la igualdad además señala la importancia de buscar estrategias para detectar los aspectos positivos de la comunidad tales como el respeto, la solidaridad, tolerancia y equidad.                                      |
|   | D   | Se planifican actividades de integración así como pláticas individuales con padres de familia dando sugerencias.   | No todos llevan a cabo esta sensibilización, no orientan a los padres de familia y se desentienden del problema. | Se debe realizar por parte de cada docente de grupo, no solo dejárselo a las profesoras de UDEEI, para generar vínculos de compromiso entre padres de familia y docentes.                      | Algunos docentes planifican actividades de orientación a padres de familia aunque algunos otros responsabilizan al equipo de UDEEI sin lograr generar esos vínculos entre docentes y familia, por lo que se sugiere mayor compromiso por parte del docente de grupo para promover los principios y valores éticos |
| ANÁLISIS  | Ambas docentes coinciden en que los docentes deben sistematizar sus acciones al respecto con el fin de obtener resultados realmente favorables en cuanto a los principios y valores éticos. |  |  |  |   |



| <b>REACTIVO</b>   | <b>PARTICIPANTE</b>  | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>  | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b>   | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>   | <b>SÍNTESIS</b>  |
|---|--|--|--|--|--|
| 8.- El centro educativo garantiza la comunicación e información en los aspectos referidos a los apoyos especializados con el alumnado y sus familias. | C  | Se realizan entrevistas con padres, de manera grupal e individual, por los docentes.   | Falta involucrar más a padres, se deben buscar estrategias para comprometerlos en el apoyo de sus hijos de manera sistemática y durante todo el ciclo escolar. | Buscar formas para que asistan los padres a talleres de orientación; para que lleven a sus hijos a las instituciones sugeridas y que este apoyo sea constante. | La participante señala la importancia de la implementación de talleres de orientación para padres, ya que las entrevistas que se realizan de forma individual o grupal no tienen un seguimiento tanto por parte de padres de familia como por parte de profesores. |
|   | D  | En las juntas bimestrales cuando los padres de familia piden al apoyo, los profesores de grupo nos apoyamos en el equipo de UDEEI. | Muchas veces no atendemos a estos aspectos y no aprovechamos las juntas  | Atender a los alumnos y orientar a los padres dando opciones en las juntas o con citatorios.   | Regularmente se realizan acciones conjuntas (profesor de grupo y UDEEI) para orientar a los padres de familia en cuanto a los apoyos, considerando que es necesario fortalecer dichas orientaciones para beneficio de los propios alumnos.                         |
| <b>ANÁLISIS</b>   | Las docentes coinciden en que se orienta a los padres de familia en cuanto a los apoyos alternos, sin embargo la primera dice requerir de talleres para padres y que éstos tengan un seguimiento continuo. La segunda indica que se orienta a los padres de forma colaborativa, esto es, docente de grupo y UDEEI, así mismo coinciden en que dichas orientaciones es necesario se vean fortalecidas para beneficio de los alumnos |  |  |  |  |

| REACTIVO   | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS  |
|--|---|---|--|---|---|
| 9. El centro educativo proporciona a todos los alumnos un programa educativo que se desarrolle en un entorno plural y multicultural. | C   | Se busca evitar la discriminación entre los alumnos, basándonos en el Marco para la Convivencia Escolar. Se orienta a los alumnos sobre el respeto a la diversidad a través de lecturas y videos. | Llevar a cabo las medidas y compromisos con padres y alumnos que incurran en faltas al Marco, se toman acuerdos con ellos pero en muchos casos no se respetan. | Trabajar permanentemente la formación de valores, delimitar reglas, ser congruentes con nuestras actitudes y tratos hacia la comunidad escolar. | Se procura el bienestar común a través del marco para la convivencia escolar, lecturas de reflexión y videos en donde se orienta al alumno en cuanto al respeto, sugiriendo una congruencia de la actuación docente para con la comunidad escolar en general, fortaleciendo así mismo el respeto a la diversidad. |
|  | D   | Dentro de la escuela sí se genera un entorno plural y multicultural   | Tomar con seriedad este aspecto y concretizar acciones de forma comprometida.  | Crear un programa de entorno plural y multicultural basado en el libro “equidad y género”, lineamientos generales, etc.”                        | A pesar de que se comenta que en la escuela sí se genera un entorno plural y multicultural se cree pertinente desarrollar un programa con la formalidad requerida para atender a tales aspectos.  |
| ANÁLISIS   | Ambas docentes coinciden en que se realizan actividades diversificadas, incidiendo así en el respeto a la diversidad, sin embargo la profesora D, cree pertinente crear un programa específico para que realmente en la escuela se desarrolle un entorno plural y multicultural |   |  |   |   |

| REACTIVO   | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS   |
|--|--|---|---|---|--|
| 10.- El centro educativo sensibiliza y es ejemplo en comportamientos profesionales éticos. | C  | La mayoría de los docentes tiene comportamientos adecuados, no son conflictivos, ya existe mayor conciencia de la importancia del respeto comunitario.  | Falta concientizar a algunos docentes para que reflexionen sus comportamientos frente a los alumnos (lenguaje, actitud hacia los alumnos, actitudes entre docentes y/o trabajadores, uso de celulares, etc.). | Llevar a cabo sanciones a quienes no respeten los lineamientos, primero hacerlos reflexionar y después aplicar reglamentos adecuadamente y por igual.   | Se considera la importancia de adoptar conductas positivas frente a la comunidad escolar, específicamente ante los alumnos y considerar el respeto a los lineamientos aplicándolo a todos por igual sin distinción alguna. |
|  | D  | Tratar de fomentar el profesionalismo con inculcar la puntualidad, la responsabilidad y lo que implica como el cumplir con lo que nos corresponde en tiempo y forma. Esto queda plasmado en estrategias en las actas de juntas de consejo | Nos falta traspasarlas del papel a aplicarlas como colegiado, primero entre nosotros como docentes para dar el ejemplo a los alumnos.   | Ser más conscientes de qué es el profesionalismo, los valores que van inmersos y todos aplicarlos con el ejemplo en cualquier situación de convivencia con nuestros pares, los padres de familia y en el trato con los alumnos. | Se trata de formalizar el compromiso en el cumplimiento de valores, primeramente en los docentes para que ellos a su vez lo puedan transmitir a sus alumnos.   |
| ANÁLISIS   | Ambas docentes coinciden en que es necesario formalizar los compromisos en los maestros para que estos a su vez puedan transmitir los valores a sus alumnos. |   |   |   |  |

| REACTIVO   | PARTICIPANTE | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS  |
|--|--------------|---|---|--|---|
| 11.- El centro educativo vela por una proyección positiva y adecuada de la persona con discapacidad. | C            | Cuando llegan alumnos con estas características se busca atenderlos de acuerdo a las posibilidades de la escuela, pero después ya no hay seguimiento y/o apoyo de autoridades y/o padres. | Hace falta buscar capacitación adecuada para atender casos especiales. Se deben abrir espacios para conocer otras estrategias para estos niños, organizar recursos para equipar las aulas con materiales didácticos y bibliografía docente. | Organizar tiempos en Consejo Técnico Escolar para capacitación docente de manera efectiva. Realizar talleres de seguimiento y acompañamiento de manera más particular con padres, alumnos y docentes.<br>Buscar la comunicación más frecuente con instituciones donde se atiendan a los alumnos que lo requieran para aplicar sus sugerencias, para desarrollar mejores competencias en los alumnos. | Se brinda una atención inicial perdiendo de manera gradual el interés por dar seguimiento a los alumnos que tienen alguna discapacidad, dicho interés se pierde desde las autoridades. Para mejorar al respecto se sugiere que durante las reuniones programadas mensualmente en las escuelas se capacite a los docentes para que estos a su vez den una atención efectiva en las aulas, así mismo se sugiere realizar una serie de talleres tanto con padres, alumnos y docentes fortaleciendo el proceso de enseñanza aprendizaje. Y por último se sugiere mejorar la comunicación con las instituciones en donde los alumnos asisten a recibir atención especializada. |
|  | D            | Conocemos y plasmamos acciones y estrategias algo escuetas sobre la inclusión de las personas con discapacidad.   | Nos falta dar ese impulso, esa seguridad, confianza a las personas con discapacidad, conocerlas, aprender de ellas, para entender sus fortalezas y habilidades para poder dar esa proyección positiva.                                      | Tendríamos que reconocer la dignidad de todas las personas, que todos tenemos fortalezas, pero que debemos ser sensibles a la comprensión, empatía y humildes para aprender de las personas con discapacidad para generar ambientes de confianza y compañerismo, así como de aceptación para que estas personas puedan mostrarnos sus capacidades y sean reconocidas por ellos mismos y los demás    | Es necesario tanto plantear como llevar a cabo estrategias específicas para los alumnos con discapacidad con el propósito de lograr un ambiente realmente inclusivo, así como para que los propios alumnos proyecten una imagen positiva de ellos mismos.   |

---

ANÁLISIS

Las docentes están de acuerdo en que no existe un verdadero interés por atender a los alumnos con discapacidad, siendo necesario generar estrategias que realmente respondan a las necesidades de dichos alumnos, estrategias que coadyuven a proyectar una imagen positiva y adecuada de los propios alumnos.

---

| REACTIVO   | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS  |
|--|---|--|---|--|---|
| 12.- El centro educativo se compromete con acciones en el entorno para crear una sociedad más humana desde el respeto a la diferencia, como valor añadido para hacer entornos justos y plurales. | C   | En muchos casos se busca atender a las quejas de alumnos que tienen conflictos y buscar la manera de recurrir al diálogo y la negociación. | Algunos maestros no le dan la atención a las quejas de los alumnos, ocasionando que estos busquen resolver problemas de manera violenta o algunos prefieren callar el maltrato de sus compañeros.   | Ser más observadores con nuestros alumnos, no minimizar sus problemas, enseñarlos a exigir sus derechos de manera respetuosa, a través del diálogo.              | La escuela busca atender las quejas de alumnos incidiendo en la búsqueda de soluciones, sin embargo algunos docentes restan importancia a las demandas de los alumnos provocando que la solución a los conflictos no sea la más acertada en muchos de los casos, exhortando a los compañeros a ser más observadores con los alumnos e invitándolos a no minimizar los problemas de los alumnos, buscando la cordialidad en la resolución de conflictos. |
|  | D   | Estamos sabedores de que esto debería ser.   | No todos tenemos el compromiso de generar ambientes que sensibilicen y se demuestren los valores de respeto a la diferencia. Pues muchas veces ni entre los docentes tenemos una convivencia de respeto a ser diferentes en el opinar y pensar, ¿que se espera en el trato con los alumnos? | Tendríamos que ser más humanos, dedicados a la mejora de la base humana, pero primero debemos sanar nuestra propia base humana, para ayudar y apoyar a los demás | Reconoce que a los propios docentes se les dificulta respetarse entre sí, por lo tanto les resulta difícil respetar la pluralidad que se encuentra dentro de sus aulas, señalando la importancia de que el docente trabaje su propia base humana.   |
| ANÁLISIS   | Ambas participantes coinciden en que el plantel intenta solucionar los conflictos que se generen dentro del mismo sin embargo es difícil que se respete la pluralidad, ya que entre los propios docentes existen diferencias que les son difíciles de resolver y que por tanto son los mismos maestros quienes han de trabajar la propia base humana para que en verdad las relaciones interpersonales se vean favorecidas en toda la comunidad educativa, concibiendo al docente como el eje rector del respeto. |  |   |  |   |

## RESPUESTAS DE PROFESORES FRENTE A GRUPO EN EL CONTEXTO ÁULICO

| REACTIVO  | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS  |
|---|---|--|---|--|---|
| 13.- Los profesionales promueven una imagen positiva de las personas con discapacidad. Evitan actitudes discriminatorias y/o de proteccionismo. | C   | Se trata de llevarlo a cabo, buscamos que los alumnos eviten actitudes que hagan sentir mal a otros con o sin discapacidad, se busca integrar al grupo e incluso apoyar con tutores. | No conseguimos adecuar el trabajo para estos niños de manera permanente, de forma que no se sienta diferente a los demás en algunos casos se siente discriminado al cambiarle los ejercicios o las actividades  | Buscar actividades similares para que se integre a las realizadas por el grupo, concientizar a sus compañeros para compartir sus procedimientos y explicaciones.   | Se intentan llevar a cabo acciones que eviten, en la medida de lo posible, discriminar o hacer sentir mal a los alumnos con discapacidad, diseñando actividades posibles de realizar de parte de todo el grupo, sin distinción alguna.  |
|   | D   | Tenemos las buenas intenciones, plasmadas en un acta de consejo  | Nos falta generar más la aceptación de todos y cada uno de los integrantes del grupo, ya que no sólo los niños(as) con discapacidad son discriminados, muchos de nuestros alumnos sufren discriminación y este aspecto tiene poco interés o nulo, es más importante centrar la atención en la enseñanza de contenidos | Tendríamos que saber ser y hacer una planeación integral de nuestras clases, darnos un tiempo durante la jornada de observar a cada alumno para conocer sus necesidades emocionales y sensibilizar para generar ambientes donde todos tenemos algo que trabajar en nuestros defectos y que la discriminación pierde fuerza cuando sabemos que todos tenemos debilidades y cometemos errores. | No solo se discrimina a los alumnos que tienen alguna discapacidad, sino a todos los alumnos en general, por alguna razón. Así mismo se le resta peso a las necesidades emocionales, centrándose especialmente en el aspecto de aprendizaje. Consciente de que es necesario cambiar estas actitudes en los docentes, propone que estos se comprometan con todos y cada uno de sus alumnos, reconociendo sus necesidades para atenderlas de manera óptima. |
| ANÁLISIS  | Las participantes coinciden en cuanto a que en el plantel no existen acciones claras para evitar la discriminación, aunque la primera señala que se realizan “intentos” por no discriminar a los alumnos con alguna discapacidad diseñando “algunas” actividades en donde se involucren a todos los alumnos, la segunda dice abiertamente que no solo existen actitudes discriminatorias para con los alumnos con alguna discapacidad, sino de forma general, prácticas originadas desde los propios docentes, mismas que son importantes considerar y trabajarlas para disminuir y/o eliminar las conductas discriminatorias |  |   |  |   |

| REACTIVO  | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS   |
|---|---|--|---|---|--|
| 14.- Los profesionales tratan dignamente y con respeto al alumno con discapacidad | C   | Se acepta en el grupo, se le cuida, es tolerante, se busca que los demás lo entiendan y respeten o que lo apoyen y ayuden. | Darle una atención de calidad, pues solo se dedica el tiempo para atender a la mayoría del grupo y muchas veces olvidamos las necesidades de estos niños. | Realizar una planeación de actividades dirigidas a aprendizajes esperados programados para estos niños de acuerdo a sus características.  | La profesora indica que a los niños con discapacidad se les acepta como individuos, sin embargo no se le da la atención profesional debida, ya que existe conciencia de que requieren conocer las capacidades para realmente atender a ellas.  |
|   | D   | Si lo hacemos  | Tener instalaciones adecuadas para estas personas, profesionales que nos apoyen a los docentes y familiares para ese trato digno.                         | Tendríamos que dar un trato digno y respetuoso con estos alumnos sin olvidar a los demás, evitar consentirlos o apachar a los alumnos con discapacidad, pues muchas veces se confunde el respeto con el apachar y sobreproteger a estos alumnos y en lugar de ayudarlos a ser independientes los limitamos. | Aunque la participante señala que los docentes tratan con respeto a los alumnos con discapacidad, indica requerir tanto instalaciones como de profesionales que puedan apoyar a mejorar el trato y el trabajo para con este tipo de alumnos, para que a su vez no se caiga en el proteccionismo. |
| ANÁLISIS  | Ambas docentes consideran que los alumnos con discapacidad son aceptados y respetados como individuos, sin embargo señalan la importancia de atender con calidad el proceso de enseñanza aprendizaje, atendiendo así las necesidades reales de cada alumno. |  |   |   |  |



| REACTIVO   | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS   |
|--|--|---|---|---|--|
| 15.- Los profesionales fomentan la autoestima de los alumnos/as con discapacidad intelectual manteniendo un trato respetuoso ante los demás alumnos, profesionales y familias. | C  | Se trata de que estos alumnos no se sientan diferentes a los demás. Se busca integrarlos y no subrayar sus diferencias. | Detonar sus avances de manera pública para elevar su autoestima.<br><br>Darle seguridad para participar en clase.   | Aplaudir los aciertos.  | Existe conciencia de que es necesario resaltar los logros de los alumnos por mínimos que estos sean de tal forma que ello fortalezca la autoestima del menor.  |
|  | D  | En ocasiones lo hacemos   | Generalmente no tomamos en cuenta este aspecto y la autoestima es importantísima para que el alumno se sienta seguro, se acepte y se arriesgue a conseguir lo que desea, con el impulso del docente que muchas veces no ofrece las condiciones para que desarrollen su autoestima | Tendríamos que enseñarles a conocer sus emociones y sentimientos, sus miedos, apoyarlos a confrontar sus miedos, darles la seguridad de que son capaces de lograr lo que desean si se esfuerzan y se dedican, además de hablar con ellos, ir poniendo retos que ellos puedan vencer para generar seguridad y se den cuenta de que pueden lograr lo que desean. Así mismo hacer que los padres de familia también lo reconozcan, valoren y apoyen a sus hijos. | La autoestima no se considera con el valor requerido para el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, es importante retomarla y fortalecerla en el alumnado ya que a partir de ello, estos contarán con mayores recursos para lograr los objetivos planteados, así mismo se requiere orientar a los padres para que éstos también apoyen a favorecer la autoestima de sus hijos. |
| ANÁLISIS   | Ambas participantes reconocen que el fortalecer la autoestima de los alumnos es importante para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos con discapacidad, sin embargo también se observa, a través de ellas, que este factor no ha sido considerado como imprescindible en la escuela. Reconocen que dentro del plantel es preciso que la planta docente se dé cuenta de lo importante que es el hecho de aplaudir los logros, por pequeños que éstos sean. La participante D, además señala que ha de ser importante orientar a los padres para que ellos también puedan apoyar a sus hijos al respecto. . |   |   |   |  |

| REACTIVO  | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS  |
|---|--|---|---|--|---|
| 16.- Los profesionales basan su actuación desde la comprensión de la persona, planificando y desarrollando programas y actividades educativas acordes con las características del alumno, sus deseos, opiniones, necesidades, su edad cronológica y entorno sociofamiliar y cultural. | C  | En algunas ocasiones con apoyo de UDEEI si se realizan, pero con tanta carga administrativa en ocasiones no.            | Organizar estrategias adecuadas a estos alumnos y llevarlas realmente a cabo.   | Abrir espacios en Consejos Técnicos Escolares para planear y programar estrategias que realmente impacten en nuestros alumnos. | Se reconoce la necesidad de organizar y programar estrategias específicas para los alumnos que presentan discapacidad, sin embargo es preciso generar las condiciones adecuadas para ello.  |
|   | D  | Son pocos los docentes que realizan estas acciones, aunque se muestra este compromiso en los avances de dichos alumnos. | Generalmente se dejan estas acciones a las profesoras de UDEEI y no hay un compromiso completo por parte del docente de grupo lo que refleja un rezago o nulo avance. | Compromiso en conjunto; padres de familia, UDEEI y docentes de grupo, para solucionar y manifestar programas propositivos.     | No existe un compromiso real de parte de los docentes de grupo en cuanto a planear en función de las necesidades de los alumnos delegando tal responsabilidad al equipo de UDEEI por lo que los avances que se logran al respecto son mínimos, casi nulos.<br><br>Debido a lo anterior se sugiere crear compromisos entre padres de familia, docentes de grupo y UDEEI con el fin de que los logros académicos realmente sean significativos. |
| ANÁLISIS  | Al respecto del presente indicador ambas participantes coinciden en que no existe un compromiso real por parte del docente titular para diseñar actividades que den respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad, delegando fundamentalmente tal responsabilidad al equipo de UDEEI y que por ello no se tienen logros reales en los alumnos, ya que no existe un trabajo colaborativo. |   |   |  |   |

| <b>REACTIVO</b>  | <b>PARTICIPANTE</b>   | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>   | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b>   | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>   | <b>SÍNTESIS</b>  |
|--|---|---|--|--|--|
| 17.- Los profesionales facilitan que los apoyos estén a disposición del alumno/a con discapacidad intelectual, de sus compañeros y demás personas que se relacionen con él, para garantizar en todo momento sus posibilidades de comunicación y participación. | C   | Se ha iniciado la conciencia de acercar a los alumnos los apoyos.   | Falta ser más continuos y tener un seguimiento.  | Ser constantes.  | Dentro del plantel comienzan a observar la necesidad del trabajo con materiales diversos especialmente para los alumnos con discapacidad, sin embargo no existe el seguimiento y la constancia para ello.  |
|  | D   | Generalmente se realizan equipos heterogéneos según sus formas de aprendizaje para generar un andamiaje y todos participen. | No todos conocen de manera individual a los alumnos por lo que se debilita el aprendizaje y participación de alumnos con discapacidad. | Conocer a cada alumno en sus debilidades para generar un ambiente de confianza a equivocarse y que la participación fluya sin tensión. | En algunos grupos se trabajan los equipos con el fin de facilitar el aprendizaje en donde los mismos alumnos se apoyan generando un clima de confianza, sin embargo se observa que no todos los docentes conocen a sus alumnos, por lo que no logran potenciar sus aprendizajes. |
| <b>ANÁLISIS</b>  | Las participantes perciben los apoyos tanto con el uso de material didáctico como el trabajo entre pares, mismos que no son empleados por todos los docentes ya que, y de acuerdo con la participante D, los profesores desconocen las capacidades del alumnado y de acuerdo con la participante C, no existe la sistematización y formalidad para realmente poner al alcance los materiales para los alumnos con discapacidad. |   |  |  |  |

| <b>REACTIVO</b>  | <b>PARTICIPANTE</b>  | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>  | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b>                                      | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>   | <b>SÍNTESIS</b>  |
|--|--|--|---|--|--|
| 18.- Los profesionales llevan a cabo un proceso de evaluación continua que permita valorar y modificar, si fuese necesario, la acción educativa con el alumno/a adaptándose a las variaciones y necesidades que en cada momento se originen. | C  | Se realiza bimestralmente o al finalizar cada proyecto.  | Debe ser más constante para detectar las debilidades a tiempo.  | Organizar rúbricas o listas de cotejo semanal o quincenalmente.                    | Se señala que la evaluación ha de ser contemplada durante periodos más cortos y realizada con diferentes técnicas, a fin de poder valorar con mayor precisión los logros y dificultades del proceso de enseñanza aprendizaje.                                  |
|  | D  | Se realiza en las juntas de consejo y se ve reflejada en los grupos donde se aplican las evaluaciones de logros y cosas a modificar. | No todos las realizan completamente por lo que no se refleja en el ambiente escolar una homogeneidad. | Un compromiso real a evaluar y generar las modificaciones pertinentes en conjunto. | Las evaluaciones de logro se realizan en los consejos técnicos aunque no todos los docentes las consideran para fortalecer su práctica, por lo que no se trabaja para el logro de un fin común, sugiriendo mayor compromiso por la planta docente al respecto. |
| <b>ANÁLISIS</b>  | Ambas docentes coinciden en que sí se realiza un proceso de evaluación para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo establecen que este ha de ser en periodos más cortos y contemplando diversas herramientas de evaluación, con el compromiso y formalidad que ello requiere, ya que lo consideran importante para beneficio del actuar docente. |  |   |  |  |

## RESPUESTAS DE PROFESORES FRENTE A GRUPO EN EL CONTEXTO SOCIO - FAMILIAR

| REACTIVO  | PARTICIPANTE  | LO QUE<br>HACEMOS/LO QUE<br>TENEMOS/LO QUE<br>CONSEGUIMOS             | LO QUE NO<br>HACEMOS/LO QUE<br>NO TENEMOS/LO<br>QUE NO<br>CONSEGUIMOS                     | QUE<br>TENDREMOS<br>QUE HACER   | SÍNTESIS  |
|---|---|---|---|---|---|
| 19.- Los profesionales reconocen los mismos derechos a todas las familias. Dispensan un trato respetuoso independientemente del contexto familiar y de las características y/o situaciones personales de su hijo/a. | C   | Si, aunque hay más comunicación con aquellas que asisten a las citas. | Falta buscar estrategias para acercarnos a aquellas familias que no asisten a la escuela. | Buscar mecanismos, visitas a domicilio u otras estrategias para comunicarnos.     | Se señala que existe una adecuada comunicación con la mayoría de las familias siendo necesario generar estrategias para acercar a aquellos padres de familia que regularmente no se comunican con la escuela.                   |
|   | D   | Si se tiene en cuenta y la mayoría está a gusto.                      | En ocasiones existen tratos distintos lo que genera molestias.                            | Manejar una sola forma de tratos sin privilegios para generar equidad y justicia. | Se brinda un trato digno y respetuoso a todas las familias aunque en ocasiones, y en casos particulares, la atención es diferente, generando molestias e inconformidades, por lo que es necesario que el trato sea igualitario. |
| ANÁLISIS  | Ambas participantes reconocen que a las familias en general se les brinda un trato digno y de respeto. Así mismo indican la necesidad de crear estrategias para acercar de manera positiva a la escuela a aquellos padres que se requiere o bien se hayan sentido molestos con la atención brindada, por lo que se observa que existe una buena relación entre docentes y familias. |   |   |   |   |

| REACTIVO  | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS   |
|---|---|--|---|---|--|
| 20.- Los profesionales ayudan y apoyan a las familias en el proceso de conocimiento de su hijo/a y en la aceptación de su discapacidad intelectual. | C   | Se detectan problemas y se canalizan a instituciones a través de la USAER, concientizando a padres sobre la situación de su hijo, con la intención de que haya un diagnóstico especializado. | Comprometer a padres para la atención especializada, apoyo en tareas, seguimiento y apoyo de directores para dar mayor formalidad al compromiso y mantener comunicación continua. | Organizar talleres, juntas, clases abiertas para que los padres asistan y apoyen a sus hijos de forma periódica y comprometida, reflexionando el desempeño en cuanto a fortalezas y debilidades de manera individual. | Se observa la necesidad de contar con un diagnóstico especializado que permita conocer con mayor precisión las Barreras que enfrente el alumno, con el fin de generar las estrategias adecuadas a la situación específica, además de establecer compromisos puntuales con las autoridades correspondientes, de tal forma que se dé seguimiento puntual a las acciones establecidas con los padres de familia |
|   | D   | Algunos si actuamos en el apoyo de sus hijos con los padres para modificar conductas.  | No todos tienen este acercamiento lo que origina que no haya ambientes de respeto entre familias o la cooperación de la familia y el docente.                                     | Abrir el canal de comunicación y sensibilización entre docentes, familia y alumno para generar modificaciones en la adaptación  | Algunos docentes tienen una adecuada comunicación con los padres en beneficio de los hijos, sin embargo es necesario que todos los docentes fortalezcan estos lazos de comunicación para que las familias cooperen con los maestros.   |
| ANÁLISIS  | Las participantes consideran importante crear y fortalecer los canales de comunicación con los padres de familia para favorecer el proceso enseñanza aprendizaje, ya que son ellos quienes pueden informar, de manera puntual, la situación del alumno. Así mismo se considera importante comprometer a los actores principales, como lo son, docentes de grupo, padres de familia y autoridades. |  |   |   |  |

**Tabla 10<sup>3</sup>**

**Respuestas de maestros especialistas**

**EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

| REACTIVO  | PARTICIPANTE | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS   |
|---|--------------|--|--|---|--|
| 1: El centro educativo garantiza un entorno educativo inclusivo que se recoja en su sistema organizativo y pedagógico para ofrecer una respuesta de calidad y calidez a todo el alumnado. | E            | <p>Trata de brindar un ambiente áulico lo más cálido y acogedor desde su recibimiento hasta el finalizar el curso.</p> <p>Lo que se tiene es un plan de trabajo con las acciones de bienvenida, de integración a cada una de las etapas del ciclo escolar y de reconocimiento al término de éste, consiguiendo crear un ambiente de fraternidad y calidez en el que los alumnos se desenvuelvan con confianza y seguridad.</p> | <p>No existe una inclusión de los alumnos con Discapacidad Intelectual.</p> <p>No se consigue la aceptación de toda la comunidad hacia los niños con discapacidad.</p> | Tener el compromiso de que se incluyan en la documentación oficial los principios éticos y de inclusión.  | Se contempla el recibimiento del alumnado al iniciar el ciclo escolar, sin embargo faltan acciones específicas para los alumnos con Discapacidad Intelectual, además de formalizar dicho recibimiento y acogida de tal forma que la comunidad educativa se comprometa verdaderamente a generar un ambiente cálido. |
|   | F            | Se observa a los alumnos con D.I. sin embargo la planeación es homogénea consiguiendo que los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y Participación (en adelante BAP) y/o discapacidad tengan que realizar trabajos alternos.   | Considerar las potencialidades de los alumnos y favorecer los ambientes áulicos para el trabajo con la diversidad.   | Ambientar las aulas. Considerar en la planeación a los alumnos con Discapacidad Intelectual (en adelante D.I.) así como aquellos que enfrentan BAP. | Los alumnos tanto con Discapacidad como los que enfrentan Barreras no son considerados dentro de una planeación por lo tanto no existe una respuesta de calidad y calidez, siendo necesario trabajar actividades alternas con ellos, sugiriendo entonces   |

<sup>3</sup>La tabla 10 *Respuestas de los profesores especialistas* se compone de 20 reactivos, mismos que se presentan de forma continua. Es por ello, que no se consideró necesario rotular cada una. Abarca el contexto escolar, áulico y socio-familiar.

---

considerarlos desde la  
planeación

---

ANÁLISIS

Las participantes coinciden en que de forma general se planean acciones de recibimiento para el alumnado, sin embargo, no son contemplados tanto los alumnos con discapacidad como aquellos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, con ello se puede observar que el plantel no considera la pluralidad desde el momento en que se da inicio al ciclo escolar.

---



| REACTIVO   | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS  |
|--|--|--|--|---|---|
| 2.- El centro educativo vela para que los programas educativos promuevan aprendizajes significativos dentro de un modelo inclusivo para la mejora de la calidad de vida. | E  | <p>Lo que hacemos es apearnos al cumplimiento del plan y programas de estudio oficial y hacer las flexibilizaciones necesarias al currículo que propicien aprendizajes significativos en cada uno de los alumnos.</p> <p>Se cuenta con técnicas, metodologías y estrategias para facilitar la adquisición de aprendizajes significativos en cada uno de los alumnos. Consiguiendo entonces dar al alumno la oportunidad de construir sus propios conocimientos de acuerdo a sus necesidades e intereses y así obtener resultados más significativos.</p> | <p>No se hace un diagnóstico completo que nos indique las necesidades de los alumnos.</p> <p>No se cuenta con la disposición de realizar acciones que encaucen las actitudes de aceptación y de respeto hacia los alumnos con discapacidad intelectual</p> | Para mejorar se tendría que hacer un seguimiento y evaluaciones periódicas del conocimiento y prácticas de los valores éticos con el profesorado y con los resultados obtenidos en los aprendizajes de cada alumno. | Se observa que los docentes cuentan con herramientas suficientes para atender a la diversidad a través de estrategias, técnicas y metodologías, sin embargo existe poca disposición para llevarlas a cabo, sobre todo para aquellos alumnos que presentan Discapacidad Intelectual, por lo que se tiene que incidir en un seguimiento puntual de parte de las autoridades para con los docentes en cuanto a sus prácticas inclusivas. |
|  | F  | <p>Existe el compromiso ético de revisar los programas y atender las sugerencias.</p> <p>Los docentes de grupo se conforman con los pocos logros de los alumnos.</p>   | <p>No se es constante en el trabajo.</p> <p>No se cuenta con una actualización por lo tanto los logros son los mínimos esperados.</p>  | Comprometerse realmente a revisar el programa de estudio  | <p>Existe poco compromiso por revisar los programas educativos por lo que los logros son los mínimos sin mejorar la calidad de vida de los alumnos.</p> <p>Es necesario actualizarse para atender las necesidades de los alumnos.</p>   |
| ANÁLISIS   | Ambas docentes consideran que los profesores requieren de mayor preparación y compromiso para poner en práctica las estrategias, técnicas y metodologías necesarias para atender la diversidad y sobre todo para dar una verdadera respuesta a los alumnos con Discapacidad Intelectual. |  |  |   |   |

| REACTIVO  | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS   |
|---|--|---|---|--|--|
| 3.- El centro educativo vela para que los planes educativos (del centro, individuales y de aula) tengan en cuenta las necesidades presentes y futuras del alumno. | E  | <p>Lo que hacemos es propiciar la adquisición de aprendizajes básicos, así como el análisis y la reflexión que serán el pilar de futuros conocimientos.</p> <p>Se cuenta con un plan y programas de estudio graduado, secuenciado y dosificado pretendiendo que el alumnado se desenvuelva con naturalidad y eficacia en la solución de situaciones problemáticas</p> | <p>No se promueve la autogestión en los alumnos.</p> <p>Falta de confianza por parte de los docentes hacia los alumnos para que los mismos regulen su aprendizaje.</p> <p>No se consigue tener alumnos más propositivos y participativos.</p> | Para mejorar es necesario propiciar una enseñanza analítica y dinámica en la que se pongan en práctica los conocimientos adquiridos en cada etapa del aprendizaje. | A pesar de que se cuenta con planes de estudio secuenciados y estructurados es necesaria la participación activa y consciente del profesorado para promover la reflexión y análisis en los alumnos |
|   | F  | La planeación se observa como documentación administrativa la cual es entregada a destiempo a la dirección. Se cuenta con planeación alterna, de USAER la cual considera la transversalidad así como las capacidades del alumno.  | Considerar la planeación como herramienta significativa para el adecuado desarrollo en los planes educativos por tanto no obtenemos resultados significativos en los alumnos.   | Considerar la planeación como herramienta fundamental a fin de cubrir las necesidades presentes y futuras de los alumnos.  | A pesar de realizar una planeación esta no es considerada para el trabajo efectivo con los alumnos, y no es considerada como la herramienta fundamental que rige las actividades del docente.      |
| ANÁLISIS  | Ambas especialistas consideran que los planes educativos del centro contemplan en forma general las necesidades de la población, sin embargo, es necesario que los docentes realmente se comprometan para que puedan retomar de ellos lo necesario para el trabajo efectivo dentro de cada aula, es decir, considerando las características de su grupo. |   |   |  |  |

| REACTIVO   | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS   |
|--|--|---|--|--|--|
| 4.- El centro educativo garantiza que el alumnado disponga de las medidas de acceso al currículo y de un plan de apoyo individualizado teniendo en cuenta sus necesidades, expectativas personales y entorno socio-familiar y cultural | E  | <p>Lo que hacemos es brindar de manera conjunta (escuela UDEEI), el apoyo individualizado al alumnado dándole el acceso al currículo atendiendo a sus necesidades socio-familiares y culturales.</p> <p>Solo algunos docentes flexibilizan la currícula lo que permite minimizar y/o eliminar las barreras de aprendizaje, consiguiendo que cada alumno aprenda a su propio ritmo y con sus estilos muy particulares de aprendizaje</p> | <p>No todos los maestros realizan un adecuado diagnóstico del alumnado, por lo que desconocen las particularidades de aprendizaje.</p> <p>No se cuenta con un adecuado liderazgo que pueda conducir al profesorado a realizar un buen diagnóstico.</p> | Para mejorar se tiene que dominar el conocimiento de los programas de estudio y del manejo de la flexibilización curricular para atender las necesidades de la diversidad. | A pesar de que se cuenta con los planes y programas de estudio que rige las pautas del aprendizaje no todos los docentes se apegan a él y tampoco utilizan los recursos didácticos y metodológicos para lograr mejores resultados de aprendizaje en sus alumnos, dado que no cuentan con un líder que guie su actuación docente. |
|  | F  | <p>Homogeneizamos la planeación.</p> <p>Se solicita el apoyo a UDEEI para atender a los alumnos con Discapacidad.</p>   | No se cuenta con un plan de apoyo individualizado sólo se cuenta con la información que la UDEEI proporciona.  | Crear un plan de apoyo en donde se involucren a los alumnos considerando tanto sus necesidades como posibilidades.   | Se realiza una planeación homogénea en donde no se consideran ni las necesidades, ni las capacidades y mucho menos el entorno sociocultural en el que se desenvuelven los alumnos en general.  |
| ANÁLISIS   | Ambas docentes consideran que el plantel no cuenta con un plan de apoyo que atienda realmente las necesidades del alumnado considerando su entorno socio familiar y cultural, consideran también que es indispensable que exista la figura del líder, quien podría guiar la actuación docente al respecto. |   |  |  |  |

| <b>REACTIVO</b>  | <b>PARTICIPANTE</b>   | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>  | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b>   | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>   | <b>SÍNTESIS</b>  |
|--|---|--|--|--|--|
| 5.- El centro educativo garantiza la participación del alumnado en las actividades, velando por el bienestar de la persona, fomentando su participación social y contando con los apoyos necesarios. | E   | Se fomenta en el alumnado el gusto por la participación en diferentes eventos sociales organizados por la escuela. Tenemos una variedad de actividades en las que el alumnado se desenvuelva de acuerdo a sus habilidades e intereses. | No se propicia la participación de los alumnos con alguna discapacidad en los diversos eventos realizados por la escuela.<br><br>No se cuenta tanto con la habilidad como la disposición de los maestros para incluir a los alumnos con discapacidad en todo tipo de eventos, sin conseguir que todos los alumnos sean incluidos sin importar su discapacidad. | Conseguir que los alumnos adquieran seguridad y confianza en sí mismos al interactuar en cualquier contexto. | Se cuentan con eventos de participación social y se invita al alumnado en general a participar en ellos, fortaleciendo así su seguridad y confianza, sin embargo los alumnos con Discapacidad Intelectual no son tomados en cuenta.  |
|  | F   | Existen actividades diversas a nivel escuela pero en ninguna se incide para la participación de aquellos alumnos que enfrentan BAP o que presentan alguna discapacidad.  | Ajustar actividades para aquellos alumnos con el fin de que se logre su participación.   | Promover actividades en donde se considere a la población en situación vulnerable.                           | Se organizan actividades diversas en donde participa el alumnado en general, más no se consideran específicamente para que los alumnos con discapacidad o que enfrentan Barreras para el Aprendizaje participen en ellas, por lo que es necesario que se incida para la creación de actividades pensadas en tal población. |
| ANÁLISIS   | Las participantes coinciden en que las actividades que se realizan no consideran a la población con discapacidad, ya que son diseñadas para la participación del grueso del alumnado. |  |  |  |  |

| REACTIVO  | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS  |
|---|--|---|--|--|---|
| 6.- El centro educativo garantiza que en los planes de convivencia se contemplen acciones de prevención y se respete la dignidad, y el valor de la persona rechazando técnicas y/o métodos aversivos. | E  | <p>En los planes de convivencia se contemplan las medidas de seguridad para proteger la integridad de los alumnos y establecer las reglas y normas que hagan prevalecer un marco de respeto poniendo en alto la dignidad de los alumnos, contando con un plan de seguridad escolar y el reglamento interno escolar, entre los documentos relevantes.</p> <p>Algunos docentes promueven en sus aulas un ambiente armónico y seguro</p> | <p>No se da continuidad a los planes de convivencia y seguridad establecidos en el plantel por lo que la comunidad educativa tiene que recurrir a sus propias estrategias en cuanto a la resolución de conflictos que en ocasiones se resuelven de manera no pacífica.</p> <p>No todos los docentes cuentan con la conciencia necesaria para crear entre los alumnos una sana convivencia basada en el respeto hacia los demás. Sin conseguir una atmósfera de tranquilidad.</p> | Es necesario hacer efectivo el plan de convivencia entre toda la comunidad escolar.                  | Existe un plan de convivencia escolar sin embargo no todos los docentes propician su cumplimiento entre todos los miembros de la comunidad, situación que orilla a que cuando existe alguna dificultad se dé una solución no pacífica, siendo necesario incidir constantemente para su efectividad. |
|   | F  | Solicitar el apoyo de UEEI para evitar la discriminación o rechazo teniendo como base una planeación.   | No se considera la planeación para efectos de inclusión.   | Considerar desde la planeación la inclusión así como la dignidad de todos y cada uno de los alumnos. | Se considera la planeación como instrumento fundamental para propiciar la inclusión.<br><br>Los docentes delegan la responsabilidad de la planeación así como de otras acciones incluyentes a la USAER.   |
| ANÁLISIS  | Ambas docente consideran que no se pone en práctica realmente un plan que pueda dar respuesta efectiva al trato digno y respetuoso entre los alumnos, ya que mientras la participante E señala la necesidad de dar continuidad a lo establecido en los lineamientos de la escuela, la participante F, indica que el trato digno y respetuoso se le delega a la UDEEI, como única responsable de hacerlo cumplir. |   |  |  |   |

| <b>REACTIVO</b>   | <b>PARTICIPANTE</b>  | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>   | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b>  | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>   | <b>SÍNTESIS</b>  |
|---|--|---|---|--|--|
| 7.- El centro educativo planifica y desarrolla actividades informativas, formativas y de sensibilización hacia todas las familias en relación a los valores y principios éticos que deben guiar la atención del alumnado con discapacidad y en relación al valor de la diferencia y la igualdad de oportunidades. | E  | Participamos de manera conjunta con la escuela en el trabajo con las familias para fomentar la sensibilización y el respeto a la dignidad de los alumnos contando con un plan de actividades a realizar con las familias y conseguimos fomentar la cultura hacia un trato digno y con respeto hacia los alumnos con Discapacidad Intelectual. | No se involucra a todos los miembros de la comunidad en la cultura hacia el respeto a la discapacidad.<br><br>No tenemos estrategias concretas y definidas para lograr el respeto hacia las personas con discapacidad sin conseguir el pleno conocimiento y concientización hacia el respeto a las personas con Discapacidad. | Para poder mejorar tendríamos que organizar diversos talleres en los que las familias se involucren en el trato digno y el respeto a los alumnos con Discapacidad Intelectual. | Existe un trabajo conjunto para lograr una cultura de respeto y concientización hacia las personas con Discapacidad Intelectual, sin embargo no se involucra a todos los actores de la comunidad educativa por lo que se apela a mejorar incluyendo a todos y realizando actividades como talleres con el fin de abarcar a la mayor población posible. |
|   | F  | Informamos de forma particular la situación del alumno en cuestión sin considerar a la generalidad consiguiendo medianamente la sensibilización   | No se planifican pláticas para lograr la sensibilización y aceptación de los alumnos con discapacidad por lo que en muchas ocasiones existe indiferencia y hasta evasión a los alumnos con D.I.   | Propiciar la sensibilización de la comunidad escolar respecto a los alumnos que enfrentan BAP y con discapacidad comenzando por docentes, alumnos y familias.                  | Se propicia la sensibilización del trato hacia los alumnos que enfrentan BAP y o discapacidad trabajando por separado cada sector de la comunidad escolar logrando resultados medianamente satisfactorios.   |
| <b>ANÁLISIS</b>   | Ambas participantes coinciden en que se propicia una cultura de respeto y concientización hacia las personas con discapacidad, sin embargo falta involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa para que haya resultados realmente satisfactorios, además faltan estrategias específicas. |   |   |  |  |

| REACTIVO  | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS  |
|---|--|---|---|---|---|
| 8.- El centro educativo garantiza la comunicación e información en los aspectos referidos a los apoyos especializados con el alumnado y sus familias. | E  | Se propicia que el alumnado y sus familias estén bien informados acerca de los apoyos especializados ya que se cuenta con los conocimientos, los medios adecuados de comunicación y el compromiso para informar a las familias de forma oportuna y precisa. | En algunas ocasiones no se diseñan estrategias para facilitar los enlaces de los padres con otras instituciones de apoyo para sus hijos, sin conseguir en su totalidad un buen servicio de enlace institucional.<br><br>No se cuenta con la plena injerencia para promover los enlaces. | Para mejorar es necesario propiciar una mejor comunicación entre la escuela y las familias.   | Se cuentan con los conocimientos y la capacidad para informar a los padres de familia respecto a los apoyos que pudieran recibir los alumnos de forma alterna, sin embargo en algunos casos en particular es difícil incidir en forma directa para ello ya que son los propios padres y la dirección de la escuela quienes han de tomar al final la decisión. |
|   | F  | UDEEI es el vínculo entre las familias, docentes y apoyos alternos.   | Al docente de grupo se le dificulta el seguimiento de apoyos recibidos por los alumnos, por lo que no se cuentan con los registros al respecto que den cuenta de los logros así como de los requerimientos de los alumnos en cuestión.  | Sistematizar el trabajo respecto a los registros informativos en cuanto al seguimiento a fin de puntualizar los apoyos requeridos por parte de los alumnos. | Los docentes tienen dificultad para mantener una acertada comunicación con los padres de familia respecto a los apoyos alternos que los alumnos reciben, sin embargo la UDEEI es el vínculo para lograr esa adecuada comunicación entre ambas partes.   |
| ANÁLISIS  | <p>Ambas especialistas consideran que a la escuela le es difícil establecer una comunicación efectiva con los padres de familia respecto a los apoyos alternos recibidos por parte del menor. La participante F señala que es el equipo de UDEEI quien orienta a los padres de familia respecto a los apoyos requeridos de parte del alumno, ya que esta es considerada la instancia que cuenta con los elementos, conocimientos y capacidades para ello.</p> <p>Debido a lo anterior y de acuerdo con la especialista E se considera importante que los docentes se comprometan para que sean ellos mismos quienes orienten de manera efectiva a los padres que así lo requieran, con el fin de que sean ellos, los propios maestros de grupo, quienes den seguimiento puntual a dichas orientaciones y conozcan realmente las necesidades y capacidades del alumno en cuestión, además de fomentar el registro de avances y acuerdos</p> |   |   |   |   |

| REACTIVO  | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TEDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS   |
|---|--|---|--|--|--|
| 9.- El centro educativo proporciona a todos los alumnos un programa educativo que se desarrolle en un entorno plural y multicultural. | E  | <p>Colaborar con la escuela para diseñar acciones que propicien la atención a las necesidades de la diversidad, así como en otras áreas culturales.</p> <p>Se cuenta con una variedad de propuestas acerca de actividades culturales en la que los alumnos puedan participar. Propiciando el desarrollo integral de los alumnos</p> | Flexibilizar la currícula para que los alumnos con discapacidad tengan acceso a las diversas manifestaciones culturales de su entorno, | Sugerir a la escuela actividades o eventos culturales en los que pueda participar el alumnado.       | Se diseñan de forma colaborativa acciones que propician la atención de la diversidad, contando con una variedad de propuestas al respecto, sin embargo no se considera a la población con discapacidad, por lo que se le sugiere a la escuela retomen a dicho alumnado.                    |
|   | F  | Ocasionalmente se leen los aprendizajes esperados de cada una de las asignaturas tratando de incidir bimestralmente en ello a través de la planeación.  | Ser sistemático en flexibilizar la currícula y sobre todo en retomar la misma de manera transversal.                                   | Sistematizar la planeación con apoyo de UDEEI a fin de que esta sea efectiva para toda la población. | Se retoman los aprendizajes esperados de cada asignatura para el trabajo diario, sin embargo no se flexibiliza la currícula y mucho menos se consideran los aprendizajes de forma transversal, por lo que se sugiere sistematizar la planeación para hacerla efectiva a toda la población. |
| ANÁLISIS  | Ambas especialistas coinciden en el manejo de la transversalidad como un óptimo recurso para el desarrollo de un entorno plural y multicultural, así también coinciden en que para dichas actividades la población con discapacidad no es considerada, por lo que sugieren un manejo sistematizado de las acciones planteadas. |   |  |  |  |



| REACTIVO   | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS   |
|--|--|--|--|---|--|
| 10.- El centro educativo sensibiliza y es ejemplo en comportamientos profesionales éticos. | E  | Es participar en las acciones de sensibilización y el tratar de ser ejemplo en comportamientos éticos profesionales.<br><br>Se tiene la convicción de actuar respetando la ética profesional consiguiendo ganar la confianza de la comunidad escolar debido al comportamiento ético en el desempeño profesional. | No existe el compromiso para alinearse a las normas y principios éticos.<br><br>No se cuenta con una autoridad que dé seguimiento a las normas y principios éticos a seguir  | Tratar de apegar nuestro comportamiento profesional a los principios éticos   | Algunos docentes intentan ser ejemplo de comportamientos éticos con el fin de ganarse la confianza de la comunidad educativa, sin embargo algunos otros se resisten a alinearse a las normas y principios éticos que han de guiar su desempeño profesional, además de que tampoco se cuenta con una autoridad real que pudiera supervisar dicho proceder, sugiriendo apegarse a los lineamientos establecidos. |
|  | F  | Generalmente o al menos la mayoría de la planta docente trata de ser congruente con la teoría y la práctica profesional que se requiere.   | Dentro de las aulas no se permite que los alumnos se rijan bajo sus propias normas y reglas, por lo que no se tienen conductas violentas y/o disruptivas dentro del plantel. | Tratar de que realmente todos los docentes sean capaces de sensibilizar a través del ejemplo respecto al buen comportamiento que se requiere, incidiendo en la creación de un ambiente armónico dentro de las aulas | La mayoría de los docentes tratan de ser congruentes en su proceder, así como también establecer reglas y normas claras dentro del salón de clase evitando las conductas disruptivas. Se propone que los maestros sean los ejemplos a seguir en cuanto a comportamientos éticos se refiere.  |
| ANÁLISIS   | Las participantes coinciden en que algunos docentes son ejemplo de comportamientos éticos, situación que favorece la sana convivencia dentro de algunas aulas, sin embargo es imprescindible comprometer a toda la planta docente para que guíen su actuar bajo los principios éticos que requiere su profesión y con ello crear un ambiente armónico en el plantel. |  |  |   |  |

| REACTIVO   | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS  |
|--|---|---|---|---|---|
| 11.- El centro educativo vela por una proyección positiva y adecuada de la persona con discapacidad. | E   | Participar de manera conjunta con la escuela, promoviendo una imagen positiva de los alumnos con Discapacidad Intelectual. Contando con la responsabilidad y el compromiso de sensibilizar a la comunidad educativa acerca del respeto de los alumnos con Discapacidad Intelectual, consiguiendo un trato digno y respetuoso hacia los alumnos. | No se hace un programa continuo de sensibilización hacia los docentes para la aceptación de la discapacidad.<br><br>No se tiene el conocimiento y la convicción del respeto a los alumnos con discapacidad.<br><br>No se consigue que todos los docentes promuevan una imagen positiva de los alumnos con Discapacidad Intelectual. | Se tiene que mantener firme la convicción de proyectar a la comunidad la percepción de una imagen positiva de los alumnos con Discapacidad Intelectual. | Al respecto se dice que es necesario realizar un programa continuo de sensibilización dirigido principalmente a los docentes, así mismo se dice que se participa de manera colaborativa para promover una imagen positiva del alumno con Discapacidad Intelectual, así como de generar ese ambiente digno y de respeto hacia estos alumnos. |
|  | F   | Intenta brindar una imagen positiva de los alumnos con discapacidad.  | Fortalecer la autoestima del alumno para que por sí mismo proyecte una imagen positiva además de propiciar su autonomía   | Propiciar la autonomía de los alumnos que presentan Discapacidad fortaleciendo a su vez su autoestima   | Los profesores intentan promover una imagen positiva del alumno con discapacidad sin embargo se cree necesario fortalecer principalmente la autoestima del alumno para que por sí mismo proyecte una imagen positiva propiciando a su vez su autonomía.   |
| ANÁLISIS   | Las participantes consideran que es necesario realizar un programa continuo de sensibilización dirigido principalmente a los docentes quienes son los responsables directos de hacer que se proyecte una imagen positiva del alumnado con discapacidad. |   |   |   |   |

| REACTIVO   | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS   |
|--|--|---|--|---|--|
| 12.- El centro educativo se compromete con acciones en el entorno para crear una sociedad más humana desde el respeto a la diferencia, como valor añadido para hacer entornos justos y plurales. | E  | Se compromete en acciones específicas y concretas que promuevan el respeto a las diferencias en un entorno justo. Teniendo el compromiso de involucrarnos en acciones que favorezcan el respeto a la diversidad consiguiendo que los alumnos se desenvuelvan en un ambiente de respeto a sus características individuales y a sus necesidades educativas. | Algunos docentes de UDEEI no hacen el esfuerzo por promover el respeto a la diversidad.<br><br>No tenemos las directrices específicas que orienten las acciones del docente hacia el respeto de la diversidad. | Es necesario llevar a cabo acciones que contribuyan a crear una sociedad más humana y comprensiva                                       | Existe el compromiso de algunos docentes de UDEEI de promover un ambiente de respeto ante la diversidad generando actividades y acciones específicas para lograr ambientes justos y plurales, sin embargo algunos otros especialistas no tienen la disposición para ello. Considerando necesario esforzarse de forma general por realizar acciones concretas para contribuir a propiciar una sociedad más humana y comprensiva |
|  | F  | Dentro de la institución la mayoría de los docentes promueven un trato justo y plural en la comunidad educativa a lo que algunos alumnos responden de forma favorable.  | Incidir desde la planeación para crear espacios justos y plurales, siendo necesario llevar la planeación a la transversalidad.   | Planear acciones que den cuenta de la importancia de crear una sociedad humana a fin de que ello no quede desligado del trabajo diario. | Los maestros intentan promover tratos justos dentro del plantel sin embargo las acciones que se retoman para ello se encuentran alejadas de la planeación o secuencia didáctica.   |
| ANÁLISIS   | Ambas participantes coinciden en que algunos docentes, tanto de grupo como de UDEEI, se comprometen con la comunidad generando acciones específicas para crear ambientes justos y plurales, sin embargo es necesario comprometer al resto de los profesionales y sistematizar las acciones para que realmente se produzca un cambio y se contribuya a generar una sociedad más humana y comprensiva. |   |  |   |  |

## RESPUESTAS DE MAESTROS ESPECIALISTAS EN EL CONTEXTO ÁULICO

| REACTIVO  | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS   |
|---|--|--|---|--|--|
| 13.- Los profesionales promueven una imagen positiva de las personas con discapacidad. Evitan actitudes discriminatorias y/o de proteccionismo. | E  | <p>Se promueve una cultura de respeto hacia la independencia y autonomía evitando las conductas discriminatorias o de sobre proteccionismo.</p> <p>Se cuenta con el compromiso de promover una imagen positiva de los alumnos con Discapacidad Intelectual, consiguiendo que los alumnos con Discapacidad Intelectual se desenvuelvan con seguridad y confianza en su entorno escolar.</p> | <p>Algunos profesores no promueven el respeto hacia la discapacidad Intelectual.</p> <p>Algunos docentes no tienen la conciencia del respeto hacia la discapacidad sin conseguir eliminar totalmente las actitudes de discriminación hacia los alumnos con D.I.</p> | Se tiene que promover la cultura de respeto a la diversidad.   | Como docente especialista, promueve una cultura de respeto hacia la independencia y autonomía del alumno con discapacidad, sin embargo, aún se requieren acciones claras y concretas para poder lograr eliminar las actitudes discriminatorias hacia estos alumnos por parte de los docentes de grupo. |
|   | F  | <p>UDEEI es quien se encarga de propiciar un ambiente armónico y de respeto en las aulas en donde existe un alumno con D.I. a través de acciones sistematizadas logrando de forma parcial la aceptación</p>  | <p>Los docente de grupo dificilmente promueven desde la planeación la inclusión de los alumnos con D.I.</p>   | <p>Promover desde la planeación prácticas inclusivas sin caer en el proteccionismo tanto maestras de UDEEI como docentes de grupo.</p> | <p>El equipo de UDEEI es quien promueve la inclusión con actividades sistematizadas en beneficio de los alumnos con Discapacidad sin embargo aún es necesario promover dichas prácticas tanto en docentes de grupo como con equipo de UUDEEI sin llegar a caer en el proteccionismo.</p>               |
| ANÁLISIS  | Ambas especialistas coinciden en que es la UDEEI la que promueve una imagen positiva del alumno con D.I. sin caer en el sobre proteccionismo y/o la discriminación siendo necesario comprometer a toda la planta docente, incluyendo personal de UDEEI para sistematizar las acciones atendiendo de forma objetiva a las necesidades del alumnado. |  |   |  |  |

| <b>REACTIVO</b>  | <b>PARTICIPANTE</b>  | <b>LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS</b>  | <b>LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS</b>  | <b>QUE TENDREMOS QUE HACER</b>  | <b>SÍNTESIS</b>  |
|--|--|--|---|---|--|
| 14.- Los profesionales tratan dignamente y con respeto al alumno con discapacidad. | E  | Se da un trato digno y justo a los alumnos con discapacidad en cada uno de los ámbitos educativos.<br><br>Se cuenta con una formación ética y la sensibilidad para tratar y hacer tratar a los alumnos con discapacidad en forma digna y justa consiguiendo que los alumnos se desarrollen con seguridad y confianza en su entorno escolar | No se fomenta en otros miembros de la comunidad escolar el trato digno hacia los alumnos con discapacidad.<br><br>Desafortunadamente los maestros especialistas no contamos con la autoridad suficiente para incidir en un trato justo y digno para los alumnos con D.I. sin conseguir que todos los alumnos sean tratados por los docentes con un trato digno y justo. | Es necesario promover de manera continua acciones que propicien un ambiente digno y de respeto para los alumnos con discapacidad. | A pesar de que los docentes cuenten con una formación ética y de sensibilidad para el trato con los alumnos, desafortunadamente no todos los profesionales lo logran siendo necesario promover de manera continua acciones que propicien un ambiente digno y justo ya que a pesar de que las maestras especialistas intentan incidir en ello, ellas no cuentan con la autoridad suficiente para generar el cambio en los docentes. |
|  | F  | Tratan con respeto a los alumnos con D.I. dentro de las aulas, generando un ambiente de respeto.   | No se les falta al respeto dentro de las aulas.   | Propiciar que toda la comunidad respete a estos alumnos.  | Dentro de las aulas se respeta a estos alumnos, no así el resto de la comunidad, como los padres de familia, personal de intendencia y otros especialistas por lo que es necesario incidir para que ellos mejoren su relación con este tipo de alumnos.  |
| <b>ANÁLISIS</b>  | Las participantes coinciden en que algunos docentes dentro de sus aulas tratan con respeto a estos alumnos que presentan alguna discapacidad, sin embargo cuando estos salen del aula no reciben el mismo trato por lo que es necesario fomentar el respeto a toda la comunidad educativa y el trato que se dé en dichas aulas se extienda fuera de ellas. |  |   |   |  |

| REACTIVO   | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS  |
|--|--|--|--|---|---|
| 15.- Los profesionales fomentan la autoestima de los alumnos/as con discapacidad intelectual manteniendo un trato respetuoso ante los demás alumnos, profesionales y familias. | E  | <p>Se intenta proporcionar los recursos necesarios para que realicen sus actividades de manera satisfactoria y de esta forma eleve su autoestima ante los demás.</p> <p>Se cuenta con la responsabilidad, la metodología y los recursos que faciliten las acciones a los alumnos.</p> <p>Se consigue mejorar la autoestima en los alumnos ante los demás miembros de la comunidad escolar.</p> | <p>No conocemos todas las necesidades de los alumnos para satisfacer aquellas que más lo requieran.</p> <p>No se tiene una visión clara de las necesidades de aprendizaje y emocionales de los alumnos.</p> <p>No se consigue elevar la autoestima de todos los alumnos de manera satisfactoria.</p> | Es necesario promover acciones que faciliten el aprendizaje y desarrollo social de los alumnos que apoyen a elevar su autoestima  | <p>A través de las actividades diarias se promueve favorecer la autoestima del menor, es decir con acciones concretas en donde el alumno se observe capaz de realizarlas</p> <p>En algunos casos los profesores no se dan a la tarea de conocer las necesidades de sus alumnos y por ello resulta difícil dirigir tales acciones al fortalecimiento de su autoestima.</p> |
|  | F  | Se fomenta la autoestima de manera empírica, es decir, no se cuenta con una sistematización al respecto, consiguiendo que en ocasiones el alumno con D.I. se sienta incompetente ante algunas situaciones.   | Acordar acciones con UDEEI para integrarlas a la planeación.   | Acordar con el equipo de UDEEI estrategias que favorezcan la autoestima de los alumnos y a su vez se fomente un trato respetuoso. | Dentro del plantel se realizan acciones de manera esporádica para fortalecer la autoestima de los alumnos con D.I. siendo necesario que los docentes observen la importancia de ello y así sean contempladas acciones específicas para que toda la comunidad pueda favorecer la autoestima de estos alumnos y a su vez puedan fortalecer un trato respetuoso.             |
| <b>ANÁLISIS</b>  | Las especialistas consideran que debido al desconocimiento por parte de algunos docentes de las capacidades con las que cuentan los alumnos con D.I. les es difícil programar acciones concretas que incidan en el fortalecimiento de la autoestima por lo que se requiere se sistematicen las acciones para ello y a su vez se pueda fortalecer el trato respetuoso hacia los mismos alumnos. |  |  |   |   |

| REACTIVO  | PARTICIPANTE   | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TEDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS   |
|---|--|--|--|---|--|
| 16.- Los profesionales basan su actuación desde la comprensión de la persona, planificando y desarrollando programas y actividades educativas acordes con las características del alumno, sus deseos, opiniones, necesidades, su edad cronológica y entorno sociofamiliar y cultural. | E  | <p>Se organiza de manera conjunta el quehacer educativo, de tal manera que se consideren tanto en la planeación como en la programación, las características individuales de cada alumno</p> <p>Se tiene la responsabilidad y los recursos metodológicos para desarrollar las habilidades, conocimientos y aptitudes de cada alumno, según sus propios requerimientos educativos. Consiguiendo que los alumnos se desenvuelvan de manera óptima, en su entorno familiar, escolar y social.</p> | <p>No se hace una planeación de actividades basada en las necesidades reales de cada alumno.</p> <p>En ocasiones no se cuenta con una amplia comprensión de las características y necesidades de cada alumno para hacer una planeación apegada a sus necesidades educativas.</p> <p>No se consiguen cubrir todos los requerimientos educativos, sociales y emocionales de los alumnos.</p> | Se tiene que mejorar la calidad de la planeación, considerando las características específicas de cada uno de los momentos que la integran.                           | Se considera que los docentes cuentan con los conocimientos necesarios, en cuanto a los requerimientos básicos de aprendizaje de sus alumnos, sin embargo estos no son retomados para el trabajo diario, señalando que es necesario mejorar la calidad de la planeación, en donde realmente se cubran tales necesidades. |
|   | F  | Regularmente se repiten planeaciones de ciclos anteriores, del compañero de grado o bien se planea desde la necesidad del propio docente de grupo o de la misma escuela perdiendo el objetivo principal que son las necesidades e intereses de los propios alumnos.  | Desafortunadamente la planeación docente no se tiene en tiempo y forma para atender a las verdaderas demandas del alumnado   | Es necesario considerar a la planeación como una herramienta útil para el desempeño profesional óptimo, en la cual es necesario contemplar las necesidades del grupo. | Las planeaciones que se realizan no responden a las necesidades de cada alumno, es considerada sólo un requisito ya que se entrega a las autoridades correspondientes, dado que las acciones contempladas en la misma no son retomadas para el trabajo con el grupo.   |
| ANÁLISIS  | Las participantes coinciden en que a pesar de que los docentes cuentan con los conocimientos y elementos suficientes para reconocer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, les es difícil contemplar los elementos metodológicos para diseñar el trabajo a desarrollar dentro del aula, restándole importancia a la planeación considerándola indebidamente como un mero trámite administrativo. |  |  |   |  |

| REACTIVO   | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER   | SÍNTESIS   |
|--|---|---|---|---|--|
| 17.- Los profesionales facilitan que los apoyos estén a disposición del alumno/a con discapacidad intelectual, de sus compañeros y demás personas que se relacionen con él, para garantizar en todo momento sus posibilidades de comunicación y participación. | E   | Se facilita a la comunidad educativa los apoyos necesarios para garantizar la comunicación y participación de los alumnos con Discapacidad Intelectual, contando con la disposición y el profesionalismo para seleccionar los apoyos requeridos por los alumnos, consiguiendo mejorar las posibilidades y calidad de la comunicación y participación de los alumnos con Discapacidad Intelectual en su ámbito escolar, familiar y social. | No adecuamos con precisión los materiales didácticos y las actividades escolares para beneficiar a todos los alumnos.<br><br>No tenemos el tiempo y los recursos materiales más especializados para dar una mejor atención a los alumnos con discapacidad intelectual.<br><br>No conseguimos que todos los alumnos tengan un aprendizaje de calidad | Es necesario participar de manera conjunta con el docente de grupo.                                     | Se facilitan los apoyos necesarios a toda la comunidad educativa incidiendo en la participación de los alumnos con D.I., sin embargo no se adecuan los materiales didácticos ya que además de no contar con los materiales precisos tampoco se tiene el tiempo suficiente para ello, sin conseguir que estos alumnos tengan un aprendizaje de calidad, se considera necesario trabajar de forma conjunta con el profesor de grupo. |
|  | F   | Las sugerencias de la UDEEI siempre están orientadas hacia la comunicación y participación del alumno, favoreciendo así su autonomía y seguridad.   | Considerar por iniciativa propia los requerimientos de los alumnos ya que no se cuenta con la claridad de los mismos consiguiendo en ocasiones que los alumnos se desmotiven al trabajo ya que muchos de los aprendizajes esperados son difíciles para que se logren.   | Tener siempre presentes (en el momento de planear) los apoyos que se requieren en cada uno de los casos | Los docentes de grupo requieren del apoyo de UDEEI para considerar las necesidades de los alumnos con D.I. y favorecer así sus posibilidades de comunicación y participación evitando así la desmotivación.  |
| ANÁLISIS   | Ambas especialistas consideran que los docentes de grupo contemplan los apoyos necesarios para toda la población, sin embargo por si mismos no realizan las adecuaciones para que los alumnos con D.I. tengan acceso a los materiales, solicitando la intervención de la UDEEI, ya que no se cuenta ni con el tiempo ni la disposición para favorecer la comunicación y participación de estos alumnos. |   |   |   |  |



| REACTIVO   | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS  |
|--|---|--|---|--|---|
| 18.- Los profesionales llevan a cabo un proceso de evaluación continua que permita valorar y modificar, si fuese necesario, la acción educativa con el alumno/a adaptándose a las variaciones y necesidades que en cada momento se originen. | E   | Se participa en el proceso de evaluación dando la orientación oportuna desde el diseño, la aplicación y la forma de interpretación teniendo los recursos metodológicos para dar la orientación oportuna a los docentes al preparar sus evaluaciones consiguiendo tener resultados más justos y confiables. | No se evalúa considerando los conocimientos, aptitudes y habilidades de los alumnos.<br><br>No se cuenta con la habilidad para vincular las estrategias trabajadas para el logro de los aprendizajes esperados con la forma de evaluar, siendo esta regularmente de manera escrita e individual, en donde el alumno sólo ha de elegir un inciso o responder de forma concreta.<br><br>No se consigue evaluar de manera justa y precisa a los alumnos con D.I. | Es necesario estar continuamente actualizados y tomar decisiones de común acuerdo con el docente de grupo. | Los docentes de grupo no cuentan con la actualización así como preparación suficiente para evaluar de forma justa y precisa a todo el alumnado y mucho menos a los alumnos con D.I., por lo cual requieren del apoyo de otros profesionales. Así mismo las evaluaciones que se realizan son meramente conceptuales. |
|  | F   | Se evalúa bimestralmente, en ocasiones se consideran las evaluaciones propuestas por UDEEI como lo son las rúbricas, listas de cotejo, portafolios aunque se continúa evaluando al alumno más no la práctica profesional.  | Reconsiderar acciones después de la evaluación ya que aún se requiere de un dominio en cuanto a la evaluación se refiere, es decir el saber para qué y en qué momento es oportuno evaluar, consiguiendo sólo aprendizajes más no profesionalización.  | Considerar la importancia de la evaluación.  | Las evaluaciones que se realizan continúan evaluando al alumno de forma cuantitativa, además dicha evaluación tiene como fin evaluar los aprendizajes de los alumnos no así la práctica docente.  |
| ANÁLISIS   | Las participantes perciben que los docentes de grupo miran a la evaluación como una forma de calificar al alumno, de asignar un número, más no para evaluar la propia práctica docente, depositando en el educando la responsabilidad de su propio aprendizaje, además de evaluar sobre todo conceptos, más no habilidades y/o destrezas que éstos hayan podido desarrollar, durante el proceso de enseñanza aprendizaje. |  |   |  |   |

## RESPUESTAS DE MAESTROS ESPECIALISTAS EN EL CONTEXTO SOCIO - FAMILIAR

| REACTIVO   | PARTICIPANTE | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS  | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS  | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS  |
|--|--------------|---|--|--|---|
| <p>19.- Los profesionales reconocen los mismos derechos a todas las familias. Dispensan un trato respetuoso independientemente del contexto familiar y de las características y/o situaciones personales de su hijo/a.</p> | <p>E</p>     | <p>Se da un trato digno, justo, amable y cordial a todos los padres de familia independientemente de su contexto social y de las características de sus hijos. Se cuenta con la preparación profesional y la formación ética para brindar una atención de calidad y de equidad a cada familia.</p> <p>Se consigue propiciar un ambiente de respeto y equidad entre las docentes y las familias.</p> | <p>No se emplea un lenguaje claro y sencillo para que los padres puedan apoyar mejor a sus hijos en la elaboración de las actividades escolares.</p> <p>No se tiene una conciencia plena de que los padres tienen los mismos derechos de ser orientados y asesorados para apoyar a sus hijos.</p> <p>No conseguimos que los padres logren expresar sus ideas e inquietudes con libertad.</p> | <p>Es necesario abrir el diálogo con las familias para que se expresen con libertad</p>                                      | <p>A pesar de que los docentes estén preparados para orientar de forma efectiva a las familias de alumnos con D.I. no se cuenta con un lenguaje claro y sencillo para ello por lo que no se consigue un verdadero apoyo para los alumnos, así como tampoco la confianza de algunos padres de familia para que expresen sus dudas e inquietudes.</p> |
|  | <p>F</p>     | <p>Se brinda la orientación oportuna a las familias que así lo requieren, sin importar la condición del alumno, es UDEEI quien justamente orienta con base a los apoyos tanto pedagógicos como familiares que el alumno requiere.</p>   | <p>A ninguna familia se le niega la orientación cuando esta es requerida fortaleciendo así la confianza en la escuela.</p>   | <p>Realizar pláticas informativas y de orientación de forma general contemplando las necesidades de los alumnos con D.I.</p> | <p>La UDEEI es quien orienta a toda familia quien solicita el apoyo, sin importar su condición, dicha orientación está enfocada específicamente a los apoyos pedagógicos que el alumno requiere. Es necesario realizar pláticas informativas y de orientación dirigidas a la comunidad educativa en general.</p>                                    |

---

ANÁLISIS

Ambas especialistas señalan que las familias de alumnos con D.I. difícilmente se acercan a los profesores de grupo para recibir orientaciones precisas ya que a pesar de contar con una preparación al respecto es complicado a los docentes ser claros en su discurso generando desconfianza en los padres, razón por la cual prefieren recurrir al servicio de UDEEI

La participante F refiere que es importante que el apoyo no sólo se dé a los padres que se acerquen sino que ha de ser conveniente hacerlo extensivo a la comunidad en general.

---

| REACTIVO  | PARTICIPANTE  | LO QUE HACEMOS/LO QUE TENEMOS/LO QUE CONSEGUIMOS   | LO QUE NO HACEMOS/LO QUE NO TENEMOS/LO QUE NO CONSEGUIMOS   | QUE TENDREMOS QUE HACER  | SÍNTESIS   |
|---|---|--|---|--|--|
| 20.- Los profesionales ayudan y apoyan a las familias en el proceso de conocimiento de su hijo/a y en la aceptación de su discapacidad intelectual. | E   | Se propicia la participación de los padres en reuniones periódicas en donde se les informa y orienta acerca de los avances logrados por sus hijos con Discapacidad Intelectual teniendo la oportunidad de ofrecer a las familias una información clara y concisa, consiguiendo que estas acepten y apoyen a sus hijos con Discapacidad Intelectual | No difundimos entre los padres las características del desarrollo infantil así como de las características de personalidad de los alumnos con discapacidad intelectual.<br><br>No se cuenta con los espacios físicos y de tiempo para informar de forma precisa, clara y con calidad a los padres de los alumnos con D.I.<br><br>No conseguimos que todos los alumnos con D.I. sean aceptados plenamente en el seno familiar y escolar. | Es preciso diseñar estrategias sencillas y amenas que faciliten el trabajo con las familias  | Existen reuniones periódicas con los padres de familia en donde se habla acerca de los logros de los alumnos, sin embargo se observa la necesidad de orientar a los padres de familia respecto al proceso de desarrollo de sus hijos así como las formas de sortear las dificultades que resultan al tener un hijo con D.I, además de que no se cuenta con un espacio y el tiempo necesario para ello. |
|   | F   | Los docentes de grupo se apoyan en el equipo de UDEEI para orientar y sensibilizar a las familias respecto a la Discapacidad Intelectual de su hijo, así mismo es la UDEEI quien rescata toda la información y da seguimiento a las acciones en la familia.  | Los docentes de grupo no brindan las sugerencias al respecto ya que indican que no son expertos en el tema.   | Actualizarse continuamente para conocer tanto las características de estos alumnos como el tipo de apoyos que la familia requiere. | Los docentes de grupo se apoyan en el equipo de UDEEI para orientar a las familias ya que ellos no se consideran capaces para orientar siendo necesario que se capaciten de forma continua para ello y para atender de manera efectiva a los alumnos con D.I.  |
| ANÁLISIS  | Ambas especialistas coinciden en que los docentes de grupo no se encuentran lo suficientemente preparados para orientar a los padres de familia respecto a las necesidades y dificultades de los alumnos con Discapacidad Intelectual, la participante F, indica que por dicha razón se solicita el apoyo del equipo de educación especial. |  |   |  |  |

## Capítulo 6 CONCLUSIONES

En la presente investigación se aborda la educación inclusiva en 3 principales agentes educativos: los padres, los docentes frente a grupo y los docentes de educación especial. Cada uno de estos agentes ha aportado sus inquietudes con respecto al proceso educativo que se vive actualmente dentro de un plantel educativo, donde en todos ellos encontramos que esta es una tarea dilemática, carente de compromiso, con apertura limitada a recibir a alumnos con discapacidad y brindar estrategias diversificadas que atiendan a las necesidades del alumnado en general.

Si bien es cierto que se intenta atender a la diversidad no basta con las buenas intenciones, es necesario comprometerse realmente tanto en el ámbito ético como profesional para eliminar y/o minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que enfrentan los alumnos con discapacidad intelectual, hemos de considerar que la inclusión no es un elemento estático sino más bien es un proceso dinámico que depende de los actores, y del momento que estén viviendo tanto de forma personal como institucional, ya que y de acuerdo con Echeita (2009), no es posible hablar de un proceso inclusivo en equilibrio permanente.

Se dice que es una tarea dilemática ya que los docentes por su parte manifiestan estar atrapados en el sistema entre las consignas institucionales, en cuanto a acuerdos, legislaciones, tratados, etc. (La educación que queremos, 2009) y a la práctica educativa que viven día a día, entre comprender lo que el sistema pretende como cumplir con los programas en su totalidad tratando de incidir en una mejora en la calidad educativa y el atender a las necesidades individuales del alumnado tanto presentes como futuras, considerando la diversidad presente en cada una de las aulas. Se considera importante mencionar que esta situación dilemática que viven los profesores no es nueva, pues como ya se mencionó en el capítulo 1, el tratar de atender a la diversidad ha sido complejo, primeramente creando espacios específicos para la población “discapacitada” como eran consideradas las personas ciegas, sordas, con limitaciones intelectuales, etc., recordemos entonces, como en el año de 1867 se crearon escuelas solo para dicha población en donde era prácticamente imposible que este alumnado conviviera con el resto de los alumnos “normales”. Los gobiernos de ese entonces comenzaban a vislumbrar la necesidad de educar a toda la población, por ello en 1917 se decreta en la constitución la obligatoriedad a la educación, sin considerar los criterios suficientes para garantizar dicha educación a la población vulnerable, es decir, el personal docente no contaba con la preparación suficiente para atender con eficiencia a estos niños, delegando desde entonces dicha responsabilidad

tanto a médicos, psicólogos, psiquiatras, etc. (Peón, M.1991, Saad, E. 2011, Lozano, J. 2014).

Ejemplo de ello ha sido lo que nos dicen las docentes frente a grupo del presente estudio en cuanto a ¿qué aprendizajes y/o habilidades se han de desarrollar en los alumnos con D.I?, ¿quién o quiénes son los responsables de atender a éstos?, ya que prevalece en ellas la idea de que no son el personal idóneo para favorecer las competencias de dichos alumnos, sin embargo realizan intentos por mejorar sus prácticas docentes en relación a la atención de los niños con discapacidad, en específico, la participante C, profesora frente a grupo, dice requerir de una asesoría constante tanto de parte de sus directivos como del personal de educación especial, así como de otras instancias con el fin de poder dar una respuesta efectiva no solo al alumnado con discapacidad sino que al incluir a estos alumnos también se vea favorecido el resto de la clase, sugiriendo entonces, que por lo menos esta docente está dispuesta a realizar un trabajo colaborativo pues se da cuenta que con ello los beneficios serán mayores y de acuerdo con Graden y Bauer (2004), el trabajo colaborativo es uno de los elementos primordiales para considerar que las prácticas docentes son inclusivas, pues se ésta dispuesto a dialogar y aceptar las sugerencias de los compañeros.

En tanto la participante D (profesora frente a grupo), menciona que además de requerir una mejor preparación académica tanto ella misma como sus compañeros también necesitan una formación más humana que les permita ser sensibles ante las necesidades de los demás, ya que como lo menciona Echeita (2002), Shalock, Gardner y Bradley (2007), Shalock y Verdugo (2002), la inclusión es un estilo de vida que no se queda sólo en las aulas, la inclusión es hacernos partícipes de la totalidad, la inclusión no es sólo atender a los procesos académicos sino atender a las necesidades sociales del ser humano, es sentirse realmente partícipe de todas y cada una de las acciones del grupo perteneciente. El proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura en general, reduce de manera importante la exclusión de los mismos (Booth T. y Ainscow, 1998).

Nos podemos preguntar ¿cómo es que el sistema educativo actual demanda una formación en competencias que abarque un desarrollo integral? y ¿cómo es que se esperan prácticas inclusivas cuando prevalece en la vida cotidiana de la escuela un paradigma educativo tradicional? Un paradigma en donde el alumno es receptor de información, de acuerdo con las participantes maestras especialistas, donde el maestro no se considera el responsable del aprendizaje de los alumnos, sino más bien, en donde los propios alumnos, los padres y otros agentes son los responsables de ello, considerando irrelevante algún tipo de adecuación o ajuste a su práctica docente, en donde el profesor considera que no es a él al que le corresponde la tarea de conocer y orientar a los alumnos con discapacidad, ni mucho menos de orientar a las familias; un paradigma en donde se debe evaluar al alumno y no a las prácticas docentes, un paradigma en donde prevalece la idea de que el alumnado

con discapacidad intelectual ha de recibir “otro tipo de educación” en “otro tipo de escuela”, ya que ellos no cuentan con la preparación para atender a “estos alumnos”.

Respecto a los ambientes y de acuerdo con los profesores frente a grupo, estas refieren que éste no es el óptimo ya que existen faltas de respeto entre los propios compañeros docentes, situación que no favorece la cultura inclusiva ya que para ello se requiere de una cultura escolar adecuada, de otra manera se genera discriminación y descalificación tanto a maestros como a los alumnos. No se ha logrado dar el paso a prácticas, políticas y culturas inclusivas. Ainscow y Booth (1998), han señalado la relevancia de una cultura inclusiva que esté constituida por un ambiente colaborativo y de relaciones positivas entre todos y cada uno de los integrantes de una comunidad. Así mismo, Dayson (2000) nos habla acerca de la importancia de que las escuelas han de ser capaces de educar a todos y asegurar el respeto a los niños con discapacidad, por otra parte, Ford, Davern y Schnorr (2004) aseguran que la creación de un ambiente seguro propicia el éxito en los alumnos y los estimula para su participación en clase.

Sería posible considerar que muchas de las problemáticas de violencia entre escolares se generan a partir de esta carencia de cultura de colaboración y apoyo, es posible contemplar que la puesta en acción de la inclusión educativa puede ser un eje vertebral de las prácticas escolares a favor de todos y por ende promotoras de valores contra la violencia, como lo manifiestan las participantes, maestras especialistas, al señalar que para que existan resultados satisfactorios en cuanto al fortalecimiento del respeto a la diversidad es necesario fomentar la participación de toda la comunidad educativa.

Como se ha señalado en el marco teórico, el currículum oculto ha de ser una herramienta que favorezca el clima dentro de las aulas, mismo que ha de repercutir en el proceso de enseñanza aprendizaje, (Ford, op.cit.), así mismo la creación de amistades y compañerismo dentro del aula garantizará la inclusión del estudiantado en general, pero esto ha de venir en cascada, es decir, desde las adecuadas relaciones entre el profesorado hasta las relaciones entre los educandos, situación que no se manifiesta dentro del plantel en cuestión como lo refieren todas y cada una de las participantes.

Un punto de avance se centra en que algunos docentes están comprometidos con su profesión y a pesar del ambiente en donde se encuentran intentan realizar con profesionalismo su práctica docente, como lo señala la docente frente a grupo, (participante C) cuando indica que es importante realizar una planeación que cuente con las estrategias adecuadas así como con las flexibilizaciones pertinentes que atiendan a la diversidad que se encuentra dentro del aula y así obtener resultados favorables en los alumnos con discapacidad, aunque sí, con gran esfuerzo, situación que pudiera ser más fácil si toda la planta docente y en general la comunidad educativa se comprometiera y actuara a favor de quienes lo requieren, así mismo, en especial, en esta institución, se observa el papel importante que ha jugado la educación especial, ya que de acuerdo a los propios maestros

especialistas, a los padres de familia y a los docentes frente a grupo, los maestros especialistas son quienes han tratado de incidir de forma constante en las prácticas inclusivas, aunque de manera muy incipiente.

Otro punto de avance se ubica en cuanto a la mirada que tienen los padres de los alumnos con discapacidad intelectual, como es el caso de la participante B, quien reconoce que mientras algunos profesores que han trabajado con la menor no consideran las necesidades y capacidades de la alumna, otros si realizan los ajustes a las actividades con el fin de potenciar las habilidades no solo intelectuales sino también sociales de la alumna, sin embargo se observa que en el caso de los padres de alumnos que no presentan dificultad alguna para lograr los aprendizajes de grado, como es el caso de la participante A, estos apoyos y en general trabajos con la población en situación educativa vulnerable, pasan inadvertidos, por lo que es necesario hacer partícipe a toda la comunidad educativa informando de las condiciones del alumnado en general creando un ambiente de cooperación y comunicación como lo señala Paniagua (1999).

En general, los cambios de paradigmas no han sido instalados aún en los esquemas de todos los docentes ni mucho menos se han reflejado del todo en las prácticas educativas. Cabe preguntarnos ¿qué pasa a pesar de los eventos, organización de cursos de actualización?, la inercia de la práctica sigue siendo reproductiva en cuanto a lo que siempre se ha hecho, no se ha logrado romper el paradigma entre educación especial y educación regular, aún prevalece la idea de que ambas deben de trabajar de forma paralela, de que educación especial está para atender las discapacidades, de que dichos alumnos deben recibir una atención diferenciada.

Como se puede observar la escuela primaria en cuestión se encuentra en un momento incipiente en cuanto a sus prácticas inclusivas, prevalece el poco o nulo compromiso de la mayoría de los docentes por actualizarse, así como por conocer y atender a la diversidad, así mismo es necesario fortalecer los canales de comunicación entre todos los integrantes de la comunidad educativa, comenzando por los directivos. Se señala la importancia de un trabajo colaborativo con el fin de favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, al mismo tiempo es de resaltar cómo son percibidas las relaciones interpersonales entre el colegiado, situación que no beneficia en el ambiente escolar para la creación de un ambiente de convivencia y de inclusión.

En general consideramos que, a pesar de todos los acuerdos, leyes y tratados que respaldan el derecho de todo ser humano a vivir en igualdad de condiciones, aún como sociedad nos falta sensibilizarnos ante las necesidades físicas, emocionales e intelectuales de cada individuo, falta generar las condiciones (Lema 2008), aquel sistema escolar que incluya las diferencias y se comprometa en la mejora del logro de todos sus estudiantes, estará en disposición de prevenir las desigualdades y favorecer la convivencia de paz. La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un



factor positivo de entendimiento entre los individuos (Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, 2004).

Para finalizar podemos decir que la inclusión no sólo se dirige al alumnado en situación de vulnerabilidad sino a la escuela en general; cultura, políticas y prácticas de aula.

Por último se sugiere que:

- ⊕ Para próximos estudios se les de voz a los propios alumnos con D.I. adecuando el instrumento empleado en la presente investigación, o bien, hacerlo a través de otro recurso, tales como la entrevista o cuestionarios considerando el nivel de comprensión de los menores.
- ⊕ Se adapte el instrumento a las características de la población mexicana, es decir, reduciendo el número de reactivos de acuerdo al propósito del estudio, ya que los comentarios de los participantes nos señalaron que el instrumento era demasiado extenso además de que cada ítem resultó ser complejo para entenderlo desde una primera lectura, siendo necesario leer cada pregunta hasta tres o más veces para responder de manera efectiva, prolongándose el tiempo convenido para la entrega.
- ⊕ Para posteriores estudios se solicite la participación de los representantes de toda la comunidad educativa, es decir, de directivos tanto de escuela regular como de educación especial, profesores de apoyo (maestros de TIC'S, promotores de lectura y de educación física), personal de intendencia, etc.
- ⊕ Se dé continuidad a la presente investigación a través de la devolución de resultados a la escuela primaria con el fin de que fortalezcan sus prácticas inclusivas tanto dentro del mismo plantel como, en específico, en cada una de las aulas, así como con las familias de los alumnos, en donde puedan registrar las acciones específicas al respecto en su ruta de mejora.

## REFERENCIAS

Barton, L. (1998). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante. En: L.Barton (Coord). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.

Belgich, H. Chiaurrero (2007). Los derechos de la diversidad en la escuela. En Belgich, H; Chiavariro y A; Ferris, C; *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Argentina: Homo Sapiens. pp. 19- 43

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO: CSIE. En: [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20 .pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf)

Castanedo, C. (1999). Deficiencia Mental. Aspectos teóricos y Tratamientos. Madrid: CCS. *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2007). México: ONU. CONAPRED

De Lorenzo, R.(2003) El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. Ediciones del Umbral.

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

Echeita, G. y Ainscow, M. (2010) La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano del Síndrome de Down: Granada: España

Echeita, G.; Verdugo, MA.; Sandoval, M.M. y Calvo, I. (2009). ¿Por qué hablamos de Educación Inclusiva? La inclusión educativa como prevención para la exclusión social. *En Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa*. (pp. 153 – 178). España. *Revista de Educación*, 349.

Echeita, G.; Verdugo, MA.; Sandoval, M.M. y Calvo, I. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, pp.153-178.

FEAPS. (2009). *La Educación que queremos: Situación actual de la Inclusión Educativa en España*. Madrid: IPACSA.

FEAPS. (s.f.) Manifiesto por una cultura inclusiva. Madrid. Fundación Repsol.

FEAPS. (2009) Guía REINE “Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela”. Madrid

Flick. U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Foro de Vida Independiente. (2010).

En:[http://www.imagina.org/archivos/archivos\\_vi/Tenerife\\_Manifiesto.pdf](http://www.imagina.org/archivos/archivos_vi/Tenerife_Manifiesto.pdf).

[http://www.forovalidaindependiente.org/Video\\_Manifiesto\\_VI\\_red\\_de\\_marchas\\_2010](http://www.forovalidaindependiente.org/Video_Manifiesto_VI_red_de_marchas_2010).

Ford, A.; Davern L. y Schnorr R. (2004) Educación Inclusiva. En Stainback S. y Stainback W. *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 55 – 79). Madrid: Narcea.

González J. (2003). Discapacidad Intelectual. Concepto, evaluación e Introducción Psicopedagógica. Madrid: CCS.

Graden, J. y Bauer A. (2004). Un currículo para crear aulas inclusivas. (pp. 103 – 115) En Stainback, S y Stainback W. *Aulas Inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Lambert, J. (1987). Introducción al Retraso Mental. Barcelona: Herder.

Lozano, J. (2014). *Análisis comparativo entre el modelo de integración y el de Inclusión en la Educación Especial en México*. Tesina de licenciatura: Facultad de Psicología, UNAM.

Marchesi, A y Martín, E. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En: Marchesi, A; Coll, C. y Palacios, J. *Desarrollo Psicológico y Educación: Necesidades Educativas Especiales Vol. III*. Madrid: Alianza. pp. 21-43

Marchesi, A; Cool, C. y Palacios, J. (s.f.) La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo; En Desarrollo psicológico y educación, III. “Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar”. Madrid Alianza.

Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (2011). México. Documento de trabajo.

Mirón, C. (2002). *Actitudes de los padres hacia la integración educativa*. Tesis de licenciatura: Facultad de Psicología, UNAM.

Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.

Palacios, A. y Románach, J. (2009). *El Modelo de la Diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. En: <http://www.el-observatorio.org/wpcontent/uploads/2009/10/Modelodiversidad.pdf>

Peón, M. (1991). *Antecedentes, desarrollo y estado actual de la educación en México*. Tesis de licenciatura: Facultad de Psicología, UNAM.

Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009- 2012. Por un México incluyente: construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. 1ª edición (2009). México. Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad.

Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. (2002). Secretaria de Educación Pública. México.

Riddell, S. (1998). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante. En Barton L. *Discapacidad y Sociedad*: Madrid – España: Morata.

Sampieri, R. (1997). Metodología de la Investigación. México McGraw-Hill.

Sapon – Shevin (2004). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En Stainback S. y Stainback W. (2004). *Aulas Inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp.37 – 53). España: Narcea.

Shalock, R. (2007)). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. *Siglo Cero*. Vol. 38 (4), pp. 5-20.

Shaw I. (2003). La Evaluación Cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona: Paidós

Smith, R. (1999). Niños con Retraso mental. Guía para Padres, terapeutas y maestros (pp. 15 -31) México: Trillas.

Solís, N. y Hernández S. (2001). *Integración y aceptación social de las personas con discapacidad intelectual: Un Programa de Sensibilización con Adolescentes de Secundaria Regular*. Tesis de licenciatura: Facultad de Psicología, UNAM.

Stainback, S y Stainback W. (2004) *Aulas Inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Stainback, S.; Stainback W. y Moravec J. (2004). Un currículo para crear aulas inclusivas. (pp. 83 – 100) En Stainback, S y Stainback W. *Aulas Inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

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

Taylor, J. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires México: Paidós.

Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. (2004). Material de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. UNESCO Santiago Chile.

Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental. *Siglo Cero*. 34 (1), 5-19.

Wehmeyer, M; Buntix W; Lachapelle, Y.; Lickasson, R., Shalock, R, Verdugao, M.A; Borthwick- Duffy, Bradley, V.; Craig, E.; Coutler, D.; Gómez. S., reeve, A.; Shogren, K.; Dnell, M.; Sprealt. S.; Tassé, M.; Thompson, J. y Teager, M. (2008). El constructo de

discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero*. Vol. 39 (3), Num 227. Pp5-18.

Villa R. y Thousand J. (2004). La colaboración del alumno. (pp. 103 – 115) En Stainback, S y Stainback W. *Aulas Inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Zafra, R. (s.f.) LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS COMO FACTOR DE CAMBIO SOCIAL. Recuperado el 14 de Enero 2015. <http://www.eumed.net/rev/ced/25/rmzv.htm>

# INCLUSUS

INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

## Guía REINE

### "Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela"

Elaborado por la UDS Estatal de Educación



CUADERNOS DE BUENAS PRÁCTICAS FEAPS

<sup>4</sup>Esta guía puede ser consultada en internet en la liga:

# INCLUS

## 2. GUÍA METODOLÓGICA DE APOYO

Este apartado comprende una guía metodológica de apoyo que pretende orientar en la reflexión sobre el documento y en la realización de propuestas que refuercen los procesos educativos. Se incluyen unas fases o procesos de actuación orientativos, no prescriptivos, ya que es importante respetar la identidad y estructura organizativa de cada contexto escolar.

El objetivo de esta "ruta de viaje" es organizar este "camino" para hacer operativa esta guía y que sea la "brújula" que oriente las prácticas educativas hacia una educación inclusiva, donde lo importante no sólo es el lugar al que se llega sino que juntos se disfrute del paisaje de cada proceso, de los valores éticos que toda la comunidad educativa va descubriendo y creando. Así se estructura en diferentes fases:

1. Proceso de preparación
2. Proceso de planificación
3. Proceso de actuación y reflexión
4. Proceso de comunicación
5. Proceso de seguimiento y evaluación

Cada proceso se organiza en seis áreas: objetivos, acciones, productos a obtener, responsables, plazos y recursos. Así se constituye un proceso global que organice este compromiso con la ética, pero desde la idea de realizar un trabajo que resulte enriquecedor, sencillo en la descripción y sus prácticas, y sostenible para que se extienda en el tiempo.

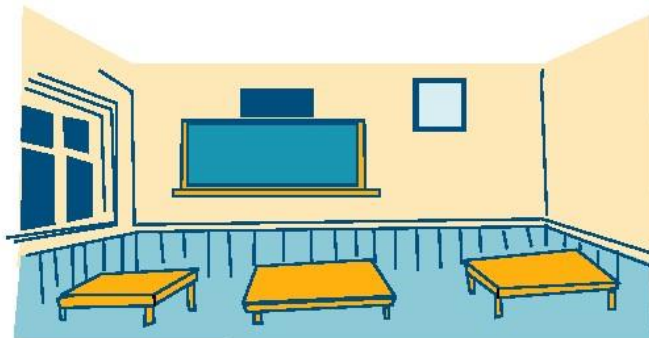


# INCLUS

## 4. ALGUNAS CONSIDERACIONES ANTES DE RELLENAR EL CUESTIONARIO

Los ítems que se proponen en adelante se refieren a un centro educativo inclusivo que tiene un compromiso con la ética; es decir un centro educativo "ideal". Por tanto, no se trata de que el lector se evalúe o compare con esta propuesta, sino que le sea de utilidad para la reflexión y le ayude a iniciar o consolidar procesos de mejora.

- Se presenta este documento compuesto por 83 ítems que propone, por un lado, si estas cuestiones relacionadas con la ética, están presentes o no en su centro ("no lo tenemos en cuenta, algunas veces se tiene en cuenta, lo tenemos siempre en cuenta"). Y, por otro, cada ítem contiene tres apartados referidos a lo que hacemos, lo que no hacemos y lo que tendríamos que hacer, con el objeto de ayudar a que diseñe cada uno su propio plan de mejora<sup>2</sup>.
- Algunos ítems tienen una vinculación clara con la normativa vigente y esto podría llevar al lector a pensar que no es de su competencia, pero también es cierto que el centro tiene la autonomía suficiente para realizar los planteamientos y acciones de mejora que considere.
- Un ejemplo: "el centro educativo dispondrá de planes de acogida para todo el alumnado y su familia" (ítem 3). El lector no debe cuestionarse si su centro lo tiene o si la normativa lo marca o no; debe considerar más bien que en un centro con una filosofía inclusiva sería deseable que las familias y los alumnos tuvieran una acogida personalizada y con trato digno, y plantearse cómo podría estructurarlo, protocolizarlo, etc.
- Ahora, ánimo y... ¡manos a la obra!





# INCLUS

## 5. LA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### 5.1. DESDE LOS CENTROS EDUCATIVOS

#### 5.1.1. En relación con el alumnado con discapacidad intelectual



|  |   |
|--|---|
| <b>1</b><br>El centro educativo garantiza un entorno educativo inclusivo que se recoja en su sistema organizativo y pedagógico para ofrecer una respuesta de calidad y calidez a todo el alumnado. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>                                   |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>2</b><br>El centro educativo incluye los valores y los principios éticos, en consonancia con la educación inclusiva en su documentación.                      | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |



|  |   |
|--|---|
| <b>3</b><br><br>El centro educativo vela para que los programas educativos promuevan aprendizajes significativos dentro de un modelo inclusivo para la mejora de la calidad de vida. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>                     |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>4</b><br><br>El centro educativo dispone de planes de acogida para todo el alumnado y sus familias.   | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|   |   |
|---|---|
| <b>5</b><br><br>El centro educativo vela para que los planes educativos (del centro, individuales y de aula) tengan en cuenta las necesidades presentes y futuras del alumno. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>              |   |

|   |   |
|---|---|
| <b>6</b><br><br>El centro educativo garantiza la continuidad de las condiciones educativas adecuadas a lo largo del recorrido escolar del alumno/a (cambio de curso, ciclo, etapa). | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>                    |   |

|   |   |
|---|---|
| <b>7</b><br><br>El centro educativo garantiza que el alumnado disponga de las medidas de acceso al currículo y de un plan de apoyo individualizado teniendo en cuenta sus necesidades, expectativas personales y entorno socio-familiar y cultural. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>  |   |

|   |   |
|---|---|
| <b>8</b><br><br>El centro educativo desarrolla un plan de accesibilidad total (barreras arquitectónicas, entornos comprensibles, fácil lectura, espacios de espera) que garantice servicios diseñados para todos los alumnos. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>  |   |

|   |   |
|---|---|
| <b>9</b><br><br>El centro educativo garantiza la igualdad en la utilización de los diferentes servicios y recursos del centro, mediante los apoyos que precise el alumno. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>          |   |

|   |   |
|---|---|
| <b>10</b><br><br>El centro educativo garantiza la participación del alumnado en las actividades, velando por el bienestar de la persona, fomentando su participación social y contando con los apoyos necesarios. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>  |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>11</b><br><br>El centro educativo incluye en sus documentos de organización y funcionamiento cauces adaptados que fomenten la participación, representatividad y autodirección de los alumnos (consejo escolar, asambleas...) y genera nuevas formas donde estén representados y se puedan expresar (buzones de sugerencias, reclamaciones, asambleas...) | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>   |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>12</b><br><br>El centro educativo fomenta programas para educar en autodeterminación del alumnado.  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>13</b><br><br>El centro educativo garantiza que en los planes de convivencia se contemplen acciones de prevención y se respete la dignidad, y el valor de la persona rechazando técnicas y/o métodos aversivos. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>   |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>14</b><br><br>El centro educativo valora diferentes modalidades de escolarización promoviendo las propuestas más inclusivas.                                  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

5.1.2. En relación con las familias



|  |   |
|--|---|
| <p><b>15</b></p> <p>El centro educativo promueve medidas extraordinarias y flexibles que faciliten la participación y la inclusión en el contexto escolar (horario adaptado...).</p> | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |

No lo tenemos en cuenta 
 Algunas veces se tiene en cuenta 
 Lo tenemos siempre en cuenta

|   |   |
|---|---|
| <p><b>16</b></p> <p>El centro educativo planifica y desarrolla actividades informativas, formativas y de sensibilización hacia todas las familias en relación a los valores y principios éticos que deben guiar la atención del alumnado con discapacidad y en relación al valor de la diferencia y la igualdad de oportunidades.</p> | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |

No lo tenemos en cuenta 
 Algunas veces se tiene en cuenta 
 Lo tenemos siempre en cuenta

|   |   |
|---|---|
| <p><b>17</b></p> <p>El centro educativo a través de diferentes actividades incluidas en su programación anual sensibiliza a las familias en relación a una imagen positiva, y a un trato digno.</p> | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |

No lo tenemos en cuenta 
 Algunas veces se tiene en cuenta 
 Lo tenemos siempre en cuenta

|  |   |
|--|---|
| <b>18</b><br><br>El centro educativo desarrolla actividades y programas dirigidos a las familias con la finalidad de estimular la comunicación, intercambio de experiencias, inquietudes y preocupaciones. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>   |   |

|   |   |
|---|---|
| <b>19</b><br><br>El centro educativo informa sobre recursos específicos de la comunidad (asociaciones...) para el desarrollo personal y social del alumnado y su familia. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>          |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>20</b><br><br>El centro educativo desarrolla un plan de accesibilidad total (barreras arquitectónicas, entornos comprensibles, fácil lectura, espacios de espera) que garantice servicios diseñados para todos los alumnos. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>   |   |

**5.1.3. En relación con las organizaciones (con el propio sistema escolar, así como con otras instituciones)**



|  |   |
|--|---|
| <p><b>21</b></p> <p>El centro educativo fomenta la participación con otras instituciones (FEAPS, Servicios Sociales, Servicios Sanitarios) a través de los órganos de gestión y participación.</p> | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |

No lo tenemos en cuenta  Algunas veces se tiene en cuenta  Lo tenemos siempre en cuenta

|   |   |
|---|---|
| <p><b>22</b></p> <p>El centro educativo garantiza la comunicación e información en los aspectos referidos a los apoyos especializados con el alumnado y sus familias.</p> | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |

No lo tenemos en cuenta  Algunas veces se tiene en cuenta  Lo tenemos siempre en cuenta

|  |   |
|--|---|
| <p><b>23</b></p> <p>El centro educativo garantiza las relaciones externas para mejorar el desarrollo personal-social y complementar el proceso educativo del alumnado, basados en procesos de claridad, transparencia e imparcialidad.</p> | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |

No lo tenemos en cuenta  Algunas veces se tiene en cuenta  Lo tenemos siempre en cuenta



|   |   |
|---|---|
| <p><b>24</b></p> <p>El centro educativo asegura el cumplimiento y el respaldo de la normativa que fomente la inclusión.</p>   | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| <p>No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/></p> |   |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>25</b></p> <p>El centro educativo fomenta la formación continua de sus profesionales y los planes de innovación educativa en relación a la discapacidad intelectual.</p> | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| <p>No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/></p>        |   |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>26</b></p> <p>El centro educativo se compromete con la implantación de un sistema de calidad que incluya indicadores sobre ética, considere los resultados en las personas y garantice la participación (comunidad educativa, administración y otros sectores implicados) en relación con el alumnado de educación especial.</p> | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| <p>No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/></p>  |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>27</b><br><br>El centro educativo fomenta el desarrollo de buenas prácticas a través de grupos de mejora para el desarrollo de modelos inclusivos.            | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>28</b><br><br>El centro educativo garantiza en la asignación de profesionales los perfiles adecuados a cada tarea.  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>29</b><br><br>El centro educativo proporciona a todos los alumnos un programa educativo que se desarrolle en un entorno plural y multicultural.               | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>30</b><br><br>El centro educativo fomenta el trabajo en equipo, garantizando los espacios y tiempos que lo hagan posible, fomentando la reflexión y el debate sobre conductas y actitudes éticas. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>                                     |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>31</b><br><br>El centro educativo fomenta su participación en conferencias, congresos, seminarios, concursos, etc. acordes con los valores y principios del código ético. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>             |   |

|   |   |
|---|---|
| <b>32</b><br><br>El centro educativo conoce la legislación vigente y se vela para que la Administración la cumpla, requiriendo que esta legislación mejore para favorecer las actuales condiciones del alumnado con necesidades especiales y las familias hacia la inclusión. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>  |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>33</b><br><br>El centro educativo sensibiliza y es ejemplo en comportamientos profesionales éticos.   | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>34</b><br><br>El centro educativo garantiza una coordinación entre centros para el tránsito del alumnado a otro centro, a través de la documentación acreditada de su expediente y documentación anexa de interés para la adaptación al nuevo centro. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>   |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>35</b><br><br>El centro educativo promueve la continuidad de condiciones educativas y recursos que sean adecuados a lo largo de toda la etapa formativa.      | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>36</b><br><br>El centro educativo vela por una proyección positiva y adecuada de la persona con discapacidad.   | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>37</b><br><br>El centro educativo desarrolla actividades de información y formación a profesionales, para la comprensión del contexto y condición familiar.   | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>38</b><br><br>El centro educativo se compromete con acciones en el entorno para crear una sociedad más humana desde el respeto a la diferencia, como valor añadido para hacer entornos justos y plurales. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>   |   |

## 5.2. DESDE LOS PROFESIONALES

### 5.2.1. En relación con la persona



|  |   |
|--|---|
| <b>39</b><br><br>Los profesionales asumen como proyecto a desarrollar en sus programaciones la igualdad de oportunidades para todo el alumnado.                  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |
| <b>40</b><br><br>Los profesionales promueven una imagen positiva de las personas con discapacidad. Evitan actitudes discriminatorias y/o de proteccionismo.      | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |
| <b>41</b><br><br>Los profesionales tratan dignamente y con respeto al alumno con discapacidad.   | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>42</b><br><br>Los profesionales fomentan la autoestima de los alumnos/as con discapacidad intelectual manteniendo un trato respetuoso ante los demás alumnos, profesionales y familias. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>                           |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>43</b><br><br>Los profesionales educan en el valor y respeto a las diferencias individuales.  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>44</b><br><br>Los profesionales basan su actuación desde la comprensión de la persona, planificando y desarrollando programas y actividades educativas acordes con las características del alumno, sus deseos, opiniones, necesidades, su edad cronológica y entorno socio-familiar y cultural. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>   |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>45</b><br><br>Los profesionales valoran capacidades para el diseño del programa y tienen en cuenta la discapacidad para la previsión de apoyos.               | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|   |   |
|---|---|
| <b>46</b><br><br>Los profesionales promueven acciones educativas para el desarrollo de competencias basándose en las capacidades y habilidades de los alumnos/as. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>  |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>47</b><br><br>Los profesionales potencian aprendizajes significativos que tengan un valor funcional en el itinerario vital de las personas con discapacidad.  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |



|   |   |
|---|---|
| <p><b>48</b></p> <p>Los profesionales incluyen en el currículum contenidos de las conductas adaptativas descritos en los documentos del centro.</p>   | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| <p>No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/></p>   |   |
| <p><b>49</b></p> <p>Los profesionales planifican y desarrollan programas y actividades educativas en las que participen todos los alumnos/as, procurando las adaptaciones y apoyos necesarios para aquellos que lo precisen.</p>  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| <p>No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/></p>   |   |
| <p><b>50</b></p> <p>Los profesionales facilitan que los apoyos estén a disposición del alumno/a con discapacidad intelectual, de sus compañeros y demás personas que se relacionen con él, para garantizar en todo momento sus posibilidades de comunicación y participación.</p> | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| <p>No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/></p>   |   |

|   |   |
|---|---|
| <b>51</b><br><br>Los profesionales llevan a cabo estrategias que favorezcan y fomenten la capacidad de elección, la toma de decisiones (personales y profesionales), el establecimiento de planes y metas personales para promover la calidad de vida del alumno/a. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |

No lo tenemos en cuenta  Algunas veces se tiene en cuenta  Lo tenemos siempre en cuenta

|  |   |
|--|---|
| <b>52</b><br><br>Los profesionales potencian acciones de conocimiento, solidaridad, colaboración y apoyo mutuo de los compañeros con y sin discapacidad intelectual. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |

No lo tenemos en cuenta  Algunas veces se tiene en cuenta  Lo tenemos siempre en cuenta

|  |   |
|--|---|
| <b>53</b><br><br>Los profesionales garantizan la confidencialidad de la información sobre el alumnado, así como el uso adecuado de la misma. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |

No lo tenemos en cuenta  Algunas veces se tiene en cuenta  Lo tenemos siempre en cuenta

|  |   |
|--|---|
| <b>54</b><br><br>Los profesionales desarrollan las acciones previstas en los planes de acogida de todos los alumnos nuevos y de sus familias.                    | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>55</b><br><br>Los profesionales diseñan entornos saludables física y emocionalmente. Evitan y denuncian aquellas situaciones o prácticas educativas que pongan en peligro la salud, la seguridad o el bienestar del alumnado. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>   |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>56</b><br><br>Los profesionales llevan a cabo un proceso de evaluación continua que permita valorar y modificar, si fuese necesario, la acción educativa con el alumno/a adaptándose a las variaciones y necesidades que en cada momento se originen. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>   |   |

### 5.2.2 En relación con las familias



|   |   |
|---|---|
| <b>57</b><br><br>Los profesionales reconocen los mismos derechos a todas las familias. Dispensan un trato respetuoso independientemente del contexto familiar y de las características y/o situaciones personales de su hijo/a. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>  |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>58</b><br><br>Los profesionales ayudan y apoyan a las familias en el proceso de conocimiento de su hijo/a y en la aceptación de su discapacidad intelectual.  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>59</b><br><br>Los profesionales apoyan con información clara y comprensiva a las familias, basada en el diálogo frecuente, en el respeto y en la aceptación de sugerencias mutuas; para facilitar la toma de decisiones a lo largo del proceso educativo de sus hijos/as. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>   |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>60</b><br><br>Los profesionales apoyan y orientan al alumno/a y a su familia a descubrir el proyecto de vida más ajustado a las necesidades del primero/a.    | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>61</b><br><br>Los profesionales se esfuerzan en comprender y empatizar con las familias para facilitar o mejorar el apoyo y orientación en la labor educativa con sus hijos/as. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>                   |   |

5.2.3. En relación con el centro educativo



|  |   |
|--|---|
| <b>62</b><br><br>Los profesionales se comprometen, tanto en sus formas de relacionarse como en su programaciones, con los principios éticos de la organización.  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>63</b><br><br>Los profesionales llevan a cabo buenas prácticas acordes a los principios y valores incluidos en esta guía.                                     | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>64</b><br><br>Los profesionales ayudan a la defensa del bien común y no al interés particular.  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>65</b><br><br>Los profesionales promueven la inclusión de estos principios éticos en todos los ámbitos relacionados con la vida educativa del alumno/a.       | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>66</b><br><br>Los profesionales participan en la formación continua y en los planes de innovación educativa para la mejora de su actividad profesional.       | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>67</b><br><br>Los profesionales generan actitudes en la sociedad que favorezcan un adecuado conocimiento y comprensión de la persona con discapacidad, al igual que un reconocimiento de sus derechos y su propio bienestar | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>   |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>68</b><br><br>Los profesionales participan en las acciones que potencien la coordinación entre distintas instituciones y profesionales del entorno comunitario, para crear una red de apoyo que favorezca el desarrollo integral de la persona, en aras a incrementar la calidad, coherencia y eficacia del apoyo prestado. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>   |   |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>69</b></p> <p>Los profesionales conocen la legislación vigente y velan para que se cumpla.</p>  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| <p>No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/></p> |   |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>70</b></p> <p>Los profesionales mantienen una permanente coordinación y colaboración con los demás profesionales para consensuar y generalizar la acción educativa llevada a cabo con el alumno/a.</p> | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| <p>No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/></p>                                      |   |





### 5.3. DESDE OTROS AGENTES

#### 5.3.1 Familias de alumnos con y sin discapacidad, alumnado con y sin discapacidad, profesionales externos, AMPA, etc.



|   |   |
|---|---|
| <b>71</b><br><br>Participan y se comprometen con "ser y ofrecer" un modelo con principios éticos. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |

No lo tenemos en cuenta  Algunas veces se tiene en cuenta  Lo tenemos siempre en cuenta

|  |   |
|--|---|
| <b>72</b><br><br>Reconocen el protagonismo del alumnado con discapacidad intelectual con plenos derechos y deberes como cualquier otro alumno/a. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |

No lo tenemos en cuenta  Algunas veces se tiene en cuenta  Lo tenemos siempre en cuenta

|  |   |
|--|---|
| <b>73</b><br><br>Se comprometen, a través del desempeño de sus funciones y tareas, a participar en una educación en valores y de calidad para todos. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |

No lo tenemos en cuenta  Algunas veces se tiene en cuenta  Lo tenemos siempre en cuenta

|  |   |
|--|---|
| <b>74</b><br><br>Mantienen una actitud respetuosa y colaboradora entre todos los agentes que intervienen en el ámbito educativo.                                 | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |
| <b>75</b><br><br>Tienen en cuenta el principio de inclusión y de igualdad de oportunidades para todos los miembros de la comunidad educativa.                    | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |
| <b>76</b><br><br>Respetan el derecho a la intimidad /privacidad del alumnado con discapacidad intelectual  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>77</b><br><br>Respetan la imagen con un tratamiento digno del alumnado con discapacidad intelectual.  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>78</b><br><br>Realizan un esfuerzo por reconocer las necesidades, intereses, gustos y opiniones del alumnado sin confundirlos con los suyos propios. En los casos más graves, con afectación en la capacidad de elección en los alumnos con discapacidad intelectual se intentará conocer y anteponer los intereses de la persona con discapacidad intelectual a los de la comunidad educativa. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>   |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>79</b><br><br>Tienen en cuenta que el alumnado pasa por momentos diferentes a lo largo de la vida presentando necesidades específicas en cada etapa. Será necesario ajustarse para comprender y tratar a la persona ofreciéndole los apoyos necesarios. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>   |   |

|   |   |
|---|---|
| <b>80</b><br><br>Fomentan la participación social (relaciones amistosas, acompañamiento...) al objeto de potenciar las relaciones interpersonales en espacios propios y servicios comunitarios. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>                                |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>81</b><br><br>Promueven acciones para desarrollar percepciones positivas y mayor conciencia social respecto a las personas con discapacidad intelectual.      | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/> |   |

|  |   |
|--|---|
| <b>82</b><br><br>Mantienen un compromiso de sensibilización social luchando en contra de los prejuicios, prácticas nocivas y abusivas hacia las personas con discapacidad intelectual. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| No lo tenemos en cuenta <input type="checkbox"/> Algunas veces se tiene en cuenta <input type="checkbox"/> Lo tenemos siempre en cuenta <input type="checkbox"/>                       |   |

**83**

Mantienen una postura permanente de información y formación actualizada y contrastada sobre temas relacionados con la discapacidad intelectual.

Lo que hacemos/tenemos/conseguimos

Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos

Qué tendríamos que hacer para mejorar

No lo tenemos en cuenta  Algunas veces se tiene en cuenta  Lo tenemos siempre en cuenta

## ANEXO 2 GUÍA REINE SIMPLIFICADA

|  |   |
|--|---|
| 1.-El centro educativo garantiza un entorno educativo inclusivo que se recoja en su sistema organizativo y pedagógico para ofrecer una respuesta de calidad y calidez a todo el alumnado.            | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 2.- El centro educativo vela para que los programas educativos promuevan aprendizajes significativos dentro de un modelo inclusivo para la mejora de la calidad de vida.                             | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 3.-El centro educativo vela para que los planes educativos (del centro, individuales y de aula) tengan en cuenta las necesidades presentes y futuras del alumno.                                     | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 4.- El centro educativo garantiza que el alumnado disponga de las medidas de acceso al currículo y de un plan de apoyo individualizado teniendo en cuenta sus necesidades, expectativas personales y | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |

|  |   |
|--|---|
| entorno socio-familiar y cultural.   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 5.- El centro educativo garantiza la participación del alumnado en las actividades, velando por el bienestar de la persona, fomentando su participación social y contando con los apoyos necesarios.   | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 6.-El centro educativo garantiza que en los planes de convivencia se contemplen acciones de prevención y se respete la dignidad, y el valor de la persona rechazando técnicas y/o métodos aversivos.   | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 7.- El centro educativo planifica y desarrolla actividades informativas, formativas y de sensibilización hacia todas las familias en relación a los valores y principios éticos que deben guiar la atención del alumnado con discapacidad y en relación al valor de la diferencia y la igualdad de oportunidades | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 8.-El centro educativo garantiza la comunicación e información en los aspectos referidos a los apoyos especializados con el alumnado y sus familias.   | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |

|  |   |
|--|---|
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 9.-El centro educativo proporciona a todos los alumnos un programa educativo que se desarrolle en un entorno plural y multicultural.   | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 10.-El centro educativo sensibiliza y es ejemplo en comportamientos profesionales éticos.  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 11.-El centro educativo vela por una proyección positiva y adecuada de la persona con discapacidad.  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 12.- El centro educativo se compromete con acciones en el entorno para crear una sociedad más humana desde el respeto a la diferencia, como valor añadido para hacer entornos justos y plurales. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |



|   |   |
|---|---|
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 13.-Los profesionales promueven una imagen positiva de las personas con discapacidad. Evitan actitudes discriminatorias y/o de proteccionismo.  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 14.-Los profesionales tratan dignamente y con respeto al alumno con discapacidad.   | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 15.-Los profesionales fomentan la autoestima de los alumnos/as con discapacidad intelectual manteniendo un trato respetuoso ante los demás alumnos, profesionales y familias.                                   | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|   | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 16.-Los profesionales basan su actuación desde la comprensión de la persona, planificando y desarrollando programas y actividades educativas acordes con las características del alumno, sus deseos, opiniones, | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|   | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |

|  |   |
|--|---|
| necesidades, su edad cronológica y entorno socio-familiar y cultural.  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 17.-Los profesionales facilitan que los apoyos estén a disposición el alumno/a con discapacidad intelectual, de sus compañeros y demás personas que se relacionen con él, para garantizar en todo momento sus posibilidades de comunicación y participación. | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 18.-Los profesionales llevan a cabo un proceso de evaluación continua que permita valorar y modificar, si fuese necesario, la acción educativa con el alumno/a adaptándose a las variaciones y necesidades que en cada momento se originen.                  | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 19.-Los profesionales reconocen los mismos derechos a todas las familias. Dispensan un trato respetuoso independientemente del contexto familiar y de las características y/o situaciones personales de su hijo/a.   | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |
| 20.-Los profesionales ayudan y apoyan a las familias en el proceso de conocimiento de su hijo/a y en la aceptación de su discapacidad intelectual.   | Lo que hacemos/tenemos/conseguimos          |
|  | Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos |
|  | Qué tendríamos que hacer para mejorar       |