



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**“LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO: UN MARCO TEÓRICO DE
ANÁLISIS PARA EL ESTUDIO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

CASTRO PRADO BRAYAN FERNANDO

ASESORA: DRA. ROSA MARÍA SORIANO RAMÍREZ

ESTADO DE MÉXICO, 2017





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.

DEDICATORIA

“Dichoso el que deja el pan de cada día, por luchar, conseguir y vivir su sueño”

Indiscutiblemente, alcanzar esta ilusión tan anhelada y esperada, no se logra conseguir por uno mismo, pues hay personas, que a la par, recorrieron el camino conmigo e hicieron más sencillo afrontar cada obstáculo presente en dicha travesía.

A mi Madre, Ma. De la Luz Prado Calderón, a la que le dedico mis logros, no hay verso alguno, o todo el dinero del mundo para recompensarte todo el apoyo y esfuerzo puesto en mí, sé que la vida no ha sido fácil para nosotros, pero tú luchaste por mí, y hasta la fecha, lo seguiste haciendo, sin ti yo no hubiera llegado tan lejos, a ti que fungiste una doble función, el ser madre y padre a la vez, que siempre me apoyo sin esperar algo a cambio. Tú, la mujer a la que tengo el honor de llamar “La Mamá más mala del mundo” me has enseñado que el trabajo es la clave fundamental para alcanzar los sueños, que día con día me demuestra que no hay imposibles ya que trata de llevar siempre lo mejor de sí misma. Sé que no soy el mejor, te debo la vida, y lo que me ha brindado, eres y serás mi ejemplo a seguir por tu perseverancia, esfuerzo, nobleza y amor. Todo lo que soy, y lo que pueda llegar a ser, es por y para ti, insisto, no hay palabra alguna que pueda escribirte para decirte lo representas en mi existencia, gracias por darme la oportunidad de la vida, por enfrentar conmigo todas las adversidades, por llegar a esa meta tan esperada.

Para Abraham Martínez, el tomar una responsabilidad que no atañe cierto lazo, te hace admirable, tú has demostrado que la sangre no tiene peso alguno. Yo te agradezco por ser compañero de vida de mi madre y padre de mi hermano, por estar en los momentos felices, otros tristes o de preocupación, pero sobre todo por el amor que me das sin condición alguna, el que llegarás a nuestras vidas permitió que llenáramos un vacío. Este también es tu logro. Gracias.

A Ma. Guadalupe Calderón Hernández y a Antonio Prado, los dos seres humanos más fuertes y nobles, ustedes no son mis abuelos, el aprecio y admiración que les tengo va más allá, pues me criaron, me aceptaron, me apoyaron, pero sobrando esas cualidades, ustedes me dieron un cariño de hijo, y eso, no tengo como pagarlo. Hace algunos meses, aconteció

un hecho que no esperábamos, pero que nos hizo más fuertes, y por ustedes es que hoy se consolida este sueño. La Abuelita Lupe, una admirable mujer, te dedico esta tesis, porque solo tú fuiste la que creyó en mí, la que me entendió en algún momento incomprendido, la que decía que con esfuerzo y humildad uno logra lo que quiere, y tú, eres ejemplo de ello, te amo demasiado. Abuelito, el regañón y trabajador, el que figuró como mi padre, a veces no expreso lo que siento por ti, pero no sabes cuánto significas para mí y lo que yo te agradezco y te quiero.

A Ma. Luisa Ojeda Pérez y a Fernando Castro Rodríguez. Para mis abuelos consentidos que exteriorizan perseverancia, ustedes me han mostrado un cariño incomparable y que pasar de toda circunstancia estuvieron allí y nunca me dejaron solo. A mi Lichita, una mujer cariñosa y desinteresada, abuelita solo tú sabes cuánto te quiero, tú me has apoyado en todo momento, también te dedico este trabajo, por lo que representas y representarás en mi vida. A mi abuelo Fer, un ser tenaz, toda palabra queda corta para decirte el afecto que yo te tengo, no hay expresión que alcance para agradecerles.

A G R A D E C I M I E N T O S

En primer lugar, doy las gracias a la UNAM/FES Aragón, porque hace cinco años al recibir la noticia de haber sido admitido dentro de la Máxima Casa de Estudios del país, representó un gran compromiso para con la escuela, con la carrera que había elegido, pero sobre todo conmigo mismo. Aquí conocí a grandes profesores y a mis mejores amigos, fue un honor y una gran responsabilidad formar parte de sus aulas, espero algún día retribuir todo lo que me dio en esos salones de clases. Gracias por darme la oportunidad de seguir preparándome y culminar este periodo de la mejor forma.

De manera muy especial, y dentro de un marco de respeto, con mi eterna admiración y cariño hacia su persona, quiero expresar mis más sinceras muestras de agradecimiento a la Dra. Rosa María Soriano Ramírez, por la gran deuda que tengo hacia ella, pues innegablemente, este trabajo de tesis es suyo también y el cual no pudo haber sido posible sin su acompañamiento, asesoría, guía, revisión e intervención. Gracias infinitas por formar parte de mi historia como estudiante, por hacer un espacio y compartir un poco de su valioso tiempo y grandes conocimientos conmigo; por supuesto, también le doy las gracias por la

paciencia que me tuvo. Sin lugar a fluctuaciones, dentro del plano académico, usted, hace la diferencia, es una mujer incontenible y sabía que revoluciona pensamientos. Gracias por ser y estar para con sus alumnos, que tanto la queremos.

Maestra, todo ello es importante, sin embargo, mi gratificación va más allá, pues me permitió compartir con usted un año lleno de experiencias en servicio social, donde depositó su confianza en mí y me ayudó a vencer todos esos miedos e inseguridades. Infinita gratitud por esos consejos que me dio en algún momento, pues fue de las pocas personas que creyó en mi persona. Dra. Soriano, mi familia y yo, no tenemos con que pagarle todo el apoyo que me ha brindado. Gracias Maestra, mi estima, solidaridad y lealtad por el resto de mi vida.

A mis Hermanos, Yahir Martínez y Vale Pérez, los seres que irradian alegría y hacen más feliz mi existencia. Para el primero, el que llegaras a nuestras vidas, provocó que un nuevo sentimiento floreciera en mí, tú eres el angelito del que aprendo todos los días, te amo gordo. Para Vale, los dos sabemos muy bien que somos primos, pero yo acabe de crecer contigo, eres una niña que me ha mostrado un amor sincero y muy bonito, lo que hace que yo te vea como una hermana, espero ser un ejemplo para ti, alguien al que superaras sin lugar a dudas. Los quiero y le agradezco a la vida por tenerlos.

A mis primos, Ian García, Iker Sebastián e Ian Leonardo, los pequeños que dan razón y direccionalidad a mi vida, sé que no convivo mucho con ustedes, pero al final de cuentas, su bienestar, su sonrisa y sus modos de ser, hacen que todo mal rato desaparezca.

Para Sofía Prado y Juan Prado, los dos, fueron mi ejemplo a seguir, quienes me mostraron que el estudio y la dedicación son claves fundamentales para el éxito. Cuando era pequeño, veía sus fotos de generación, y pensaba, Brayan, algún día llegaras a ser como ellos, hoy por hoy, se culmina esta etapa de mi vida; Tía Sofí, tu carácter hace que te admire, gracias por considerarme y darme un cariño que trasciende más allá al que se le da a un sobrino, te agradezco por estar en cada momento de mi vida, por no dejarme solo; Tío Juan, el que me considera el tercero de sus hijos, que importante fuiste para que yo comprendiera que la sabiduría y la humildad son elementos primordiales para la vida. A mi tía Nancy Castro y a Luis Castro; A ustedes los considero mis amigos, me han dado la confianza para poder llamarlos así. Nancy, yo te doy las gracias por todo el apoyo y cariño brindado, y por compartir risas y buenos momentos; Tío Luis, el más serio, no encuentro palabra alguna para exponer todo lo que quiero decir, porque sin tu ayuda y consejos dados

en esos momentos difíciles, mi vida se hubiera tornado en instantes aún más complicados. Los quiero mucho a los dos.

A mí Tío Hugo Pérez, esos períodos en los que me has ayudado tienen gran significado para mí, me viste crecer y a veces llorar, gracias por compartir este momento tan importante conmigo; Tía Laura Martínez, tantos agradecimientos, son los que te debo por alentarme y tener la palabra indicada para reconfortarme en algún tiempo.

A la Sra. Camila Martínez, que trascendente ha sido en este proceso, gracias por alentarme a conseguir esta meta.

También, retribuyo a la Mtra. María de la Paz Jiménez Castañeda y al Mtro. Juan Alejandro Cruz Velasco por su revisión y refutación en las conjeturas que yacieron en el análisis de este trabajo de investigación, pues contribuyeron en su retroalimentación y enriquecimiento. Con ustedes estimados profesores no tuve el placer de tomar una clase, no obstante, no hay duda del gran conocimiento y compromiso que ponen en práctica al desempeñar su labor. Todo mi agradecimiento y reconocimiento.

A la Mtra. Laura E. Dávila Cuéllar, evidentemente formó parte de los profesores que dejaron huella en mí, los conocimientos, sus palabras, pero sobre todo ese compromiso que la caracteriza hicieron de mí una mejor persona, un estudiante, al que motivó a seguir adelante, pero sobre todo me hizo ver que la docencia es lo que quiere ejercer por el resto de mi vida. Maestra, como usted ninguna, de antemano sabe todo el cariño y admiración que le tengo. Gracias por todo.

Para el Mtro. Miguel Ángel del Río del Valle. Las siguientes líneas, no alcanzarán para expresarle lo que usted significa para mí, Mtro. Muchas Gracias por estar y siempre brindarme un consejo de aliento, por formar parte de mi formación académica, pero sobre todo personal, por ofrecerme su apoyo incondicional en todo momento. Profesor, espero llegar a ser como usted, mi estima, amistad y respeto hacia su persona.

A mis amigos, con los que no solo compartí cuatro años de trabajos escolares, sino aventuras inimaginables, ustedes, fueron clave esencial y motivacional para concluir este trabajo. A Liz Zaragoza, mi amiga con la que espero contar por el resto de mi vida, que formó parte de todo y sin duda, lo seguiré haciendo, a Frida Castillejos, por siempre seguir mis ocurrencias y tener una sonrisa para todos nosotros, no sabes el significado que representas en mi existencia, a ti Angélica Domínguez, que nunca me negó su complicidad y me ofreció su hombro en todo momento, a Diana Vanessa, porque sin sus consejos

(sabes que me amas en secreto), y risas, no sé qué hubiera sido de mí. Por último le agradezco a Luis Andrés, Antonio Salazar, Ana Covarrubias y Daniela González, por ser esos amigos fieles que todo ser quisiera tener, pero que pocos tenemos el honor de disfrutar.

A esas nuevas amistades que llegan sin querer pero que esperas perduren para toda la vida, y esas son ustedes; Victoria Bravo, la más coqueta, ocurrente y bonita, gracias por estar y entrar a mi vida; a Monse Charraga, que sin sus ingeniosidades, los días no tendrían sentido, amiga, sé que llegarás muy lejos; y a Erika Itzel, la que me sigue el juego, la que siempre está ahí y la que ha compartido momentos tan lindos conmigo. No saben el cariño que les he agarrado en este tiempo, sé que seguiremos como hasta ahora y que compartiremos muchos logros más.

Y que pensaste, que me había olvidado de ti, mi Mejor Amiga, a la que quiero como una hermana, la que representa algo más que una simple amistad, Andrea Romero, debo confesarte que tú eres pieza fundamental, no solo en la elaboración de esta tesis, sino en mi vida. Yo sé que seguiremos siendo los mejores amigos que puedan existir, no hay palabra alguna que describa todo lo que yo siento por ti. Gracias por todo, te quiero mucho.

Para terminar, es difícil redactar estas líneas, puesto que van dirigidas a mi Padre Fernando Castro. A lo largo de este tiempo, he aprendido que las ausencias te hacen madurar, soy consciente de todo lo ocurrido, te sorprenderá al decirte que no te culpo, simplemente estoy convencido de que las decisiones que llegaste a tomar no fueron las correctas, me hiciste falta, no lo voy a negar, pero me diste la vida y es por eso que te comparto este logro, pareciera que fue sencillo llegar hasta aquí, pero no, luche de la mano de mi madre para conseguirlo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
 CAPÍTULO I. CARACTERIZACIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO	
PRESENTACIÓN	7
1.1. El Comienzo de la Educación Especial en México: De la Época de la Colonia a Inicios del Siglo XX	9
1.2. Los Avances en la Educación Especial Durante la Segunda Mitad del Siglo XX	19
1.3. El Inicio del Nuevo Milenio y la Situación de la Educación Especial en la Actualidad	30
 CAPÍTULO II. LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y LOS MODELOS EDUCATIVOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO	
PRESENTACIÓN	40
2.1. Un Primer Acercamiento a la Atención de la Discapacidad: El Modelo Médico-Asistencialista en la Educación Especial	42
2.2. La Integración como Modelo Educativo: Una Reconstrucción Teórico-Conceptual	50
 CAPÍTULO III. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: NOCIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS Y SUS MANIFESTACIONES EN EL CAMPO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	
PRESENTACIÓN	73
3.1. El Modelo de la Inclusión Educativa: Un Panorama General.....	75
3.2. La Conformación del Campo de las Dificultades de Aprendizaje (DA).....	94
3.3. Tipología y Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje.....	101
 CONCLUSIONES	 127
BIBLIOGRAFÍA	139
MESOGRAFÍA	144

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, hablar sobre Educación Especial (EE)¹, representa el análisis retrospectivo del aparato de conocimiento que ha venido reconfigurando su actuar dentro de cualquier sistema educativo. Para analizar el progreso registrado en el área, es indispensable reconocer la necesidad de realizar un estudio dinámico sobre los elementos que han derivado de esta especialidad, a través de reflexiones; filosóficas, teóricas, metodológicas y políticas inmersas en la edificación de la EE dentro del contexto mexicano.

Lo anterior, constituye en sí mismo un problema, pues dentro del Sistema Educativo Mexicano (SEM), existen disímiles modelos que buscan ofrecer prácticas ajustadas a las características y necesidades de los sujetos, a fin de facilitar su ingreso y permanencia dentro de los espacios de formación. En palabras de McGinn, Rivera y Castellanos (2014), el estudio de las modalidades de enseñanza —como la EE— resulta un poco complejo, ya que el fundamento que sustenta su trabajo, puede ser difícil de asimilar por su variedad y extensión teórica.

Estos elementos precisan en las concepciones que se han vendido dando dentro de la EE en México, ya que su estudio demanda la necesidad de reconocer que esta modalidad de enseñanza, no solo cuenta con programas y planes de estudio, sino con prácticas institucionalizadas guiadas hacia el trato de la diversidad, cuyo propósito radica en garantizar el ejercicio del derecho a la educación; a partir del desarrollo de metodologías, técnicas y estrategias que garanticen la permanencia de personas con requerimientos especiales en contextos escolares.

En este sentido, esta investigación tomó como idea primaria la configuración de la EE como objeto de estudio, puesto que en ella, se exhiben los avances teórico-conceptuales y su repercusión en los modos de atender a los sujetos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAP). Esta situación, está orientada en establecer que esta modalidad educativa, no solo atendió a los alumnos identificados con alguna discapacidad física, intelectual, psicológica o sensorial, sino también a los sujetos con

¹ De aquí en adelante la abreviatura de EE se utilizará para designar a la Educación Especial.

talentos sobresalientes, y aquellos con impedimentos evolutivos, culturales y sociales, es decir, educandos con dificultades para acceder a los procedimientos curriculares establecidos.

Dada esta complejidad práctica, fue indiscutible delimitar la disertación del campo de acción, ya que el estudio de los elementos antes enunciados no pueden ser ubicados en un marco de referencia unívoco, pues cada uno de ellos, tiene un cierto grado de rigurosidad metodológica para su análisis. Por ello, se asentaron los elementos teóricos, prácticos y conceptuales que sostuvieron al campo de la Educación Especial y el área de las Dificultades de Aprendizaje (DA).

Desde esta configuración, se distingue que con la transición de los modelos educativos en materia de EE se establecieron diversas formas de ver y entender a esta modalidad de enseñanza. Con la inserción de la inclusión educativa, se registraron cambios de gran trascendencia, al reconocer que las DA, por su extensa complejidad, demandan un cierto grado de análisis e intervención, puesto que los alumnos identificados con una dificultad de esta índole, constituyen el desarrollo de diversas formas de tipificación, diagnóstico y mediación, ya que su estado etiológico, no recae en un cuadro clínico.

Con relación a la situación antes puesta, Sánchez y Torres (1997), mencionaron que la traslación teórica y metodológica, ocasionó que la EE, tomara cierta multidisciplinariedad causando que las prácticas tomaran una orientación de acción pluridimensional, esto quiere decir que psicólogos, psicólogos educativos, maestros especialistas, pedagogos etc., comenzaron a estudiar al campo desde diversas miradas paradigmáticas y de intervención.

Indudablemente, esta circunstancia repercutió también en los procesos de formación. Con la transformación en el fundamento, las políticas educativas se vieron en la necesidad de reformar las prácticas institucionalizadas, y por ende, al proceso de formación del especialista. A pesar de dicha condición, para Guajardo (2009), los programas predestinados para la educación de los docentes y profesionales para ejercer en el área, no fueron establecidos en la misma dirección en que los modelos educativos lo exigieron, ocasionando que la modalidad siguiera designado procedimientos relacionados al trato de la discapacidad y no al resto de los sujetos con cualquier otra necesidad.

Con cierta especificidad, en el campo de la pedagogía, la EE ha forjado (dentro de sus prácticas formativas) cierto dinamismo entre el saber ser y el saber hacer, por tal razón, el desarrollo de la actividad pedagógica, debe precisar en el análisis de la deconstrucción

(objeto de estudio en esta investigación), ya que la edificación de los planes de acción para el área, demandan la necesidad de trabajar la reconfiguración; histórica, teórica y metodológica de la EE puesto que los elementos que la conforman, son esenciales para poder reestablecer criterios para la mediación psicopedagógica con sujetos identificados con NEE, y así reconocer el quehacer que asume el pedagogo en el área.

Dentro de la Facultad de Estudios Superiores Plantel Aragón (FES Aragón), se encuentra la Licenciatura en Pedagogía. En su malla curricular, se hallan dos unidades de conocimiento que aluden al tema central de este estudio; la primera de ellas, se da en cuarto semestre y responde al nombre de “Problemas de Aprendizaje” en la cual, se le ofrece a los alumnos un acercamiento al trabajo desempeñado en la elaboración de un informe psicopedagógico, esto es, que los educandos, realicen intervención directa, pues lo que se pide es la identificación de NEE en alumnos regulares. En seguida, se encuentra el “Laboratorio de Educación Especial” esta unidad que complementa a la fase de desarrollo profesional, viene a establecer que los estudiantes, serán capaces de reconocer a las NEE, con el propósito de realizar prácticas educativas y ajustadas hacia la diversidad, sin embargo, los contenidos propuestos en el programa de la unidad, no alcanzan a comprender la acción que tiene la EE en la atención de las personas con; discapacidad, talento sobresaliente, o dificultad de aprendizaje, lo que representa un retroceso en la formación del pedagogo en el campo, puesto que la materia no complementa —en su totalidad— al quehacer de este profesional en la atención de los sujetos NEE.

Situando esta aseveración en la producción académica de la FES Aragón, y en caso específico del área de la psicopedagogía, los trabajos de investigación registrados destacan en; la intervención, cursos de capacitación para prestadores de servicio social de los programas que implementa el campus, recursos didácticos para la atención de niños con alguna DA, en el desarrollo psicosexual de los sujetos, o bien, en el análisis de las formas de diagnosticar e identificar a las Necesidades Especiales.

Aunque no se niega la existencia y transcendencia de las propuestas antes expuestas, lo que hace relevante a esta tesis es; la necesidad de conocer los elementos que han venido configurando al aparato teórico y metodológico de la EE, ya que estas dos consignas son las que han de justificar el actuar de las prácticas educativas y de intervención predestinadas, fundadas y desempeñadas por el pedagogo con los alumnos identificados con DA.

Los planteamientos anteriormente citados, sirvieron de referencia para formular el siguiente cuestionamiento:

¿Cuáles son las perspectivas teóricas que han justificado las acciones implementadas en el campo de la Educación Especial en México y su impacto en la atención de los sujetos con Dificultades de Aprendizaje?

Y con el propósito, de realizar un estudio más concreto, se propusieron otras tres interrogantes, a fin de llegar a comprender (en su totalidad) al objeto de estudio:

- Históricamente ¿Cómo se han venido conformando los procesos de institucionalización en la Educación Especial en México?
- ¿Cuáles son los modelos de atención que han sustentado la práctica ejercida por la EE, así como sus implicaciones en la conformación de los servicios de atención en el país?
- ¿Cómo es que se ha llevado a cabo el proceso de la inclusión educativa con los sujetos con DA y su relación con la etiología que presentan?

De esta forma, fue primordial para la investigación, concretar una serie de objetivos para la deconstrucción del objeto de estudio;

Objetivo General.

Analizar al campo de la Educación Especial desde su configuración teórico-metodológica, así como su repercusión en la atención de los sujetos con Dificultades de Aprendizaje asociadas con el área del; lenguaje, la lecto-escritura y el cálculo básico.

Objetivos Particulares.

- Analizar la configuración histórica del campo de estudio de la EE, para su reordenamiento en el Sistema Educativo Nacional.
- Examinar el fundamento teórico que sustentó al modelo médico-asistencialista e integrador, así como su repercusión en las actividades académicas desempeñadas con sujetos con NEE.

- Explicar la relación entre la perspectiva de la inclusión educativa y el campo de estudio de las DA, así como las etiologías en las áreas del; habla, la escritura, la lectura y las matemáticas.

Al respecto, esta investigación se desarrolló a partir del análisis de los elementos teórico-metodológicos que edificaron a la EE en el país, así como su impacto en la atención de los sujetos diagnosticados con alguna DA.

Entonces, es necesario decir que esta tesis, se estructuró en dos dimensiones; la primera, consistió en la recolección de los datos que se han venido construyendo entorno al estudio de la EE, y la segunda, radicó en el análisis y la descripción de los elementos obtenidos.

De acuerdo con Hernández-Sampieri (2006), en este trabajo, se utilizó una metodología de tipo documental y descriptiva, que auxilió, desde una perspectiva meramente cualitativa, a conocer —en su complejidad— al objeto de estudio. La investigación documental, por otro lado, se obtuvo a partir de la revisión de fuentes primarias y secundarias de diversa idiosincrasia (libros, artículos, conferencias, documentos normativos, etc.), que posteriormente, a través de la lectura, análisis y reflexión de dichos materiales, se alcanzó a visibilizar la evolución de las bases teóricas y metodológicas que conforman al campo de la EE en México, así como su relación con el área de las DA asociadas; al lenguaje (dislalia), a la lecto-escritura (dislexia y disortografías) y a la numeración y cálculo operatorio (discalculia).

En forma, todo lo antes puesto, se distribuyó en tres momentos, en los que se analizaron, de manera detallada, los elementos que conformaron al campo de acción dentro de la EE en México;

Para la exposición y edificación del primer capítulo, se tomaron en cuenta las investigaciones de; Morris y Blatt (1986), Fried y Bursuck (1999), SEP (2006); Verdugo (2003); Heward, (2004); Taylor, Smiley y Stephen (2009); ya que constituyeron diversas miradas conceptuales que recaen en explicar que este tipo de educación, es una actividad regulada por el Estado, la cual, se ocupa de diseñar planes, programas y metodologías de enseñanza, para aquellos alumnos que ocupan de alternativas especiales para garantizar

su participación en los procesos de aprendizaje, a fin de encausar un impacto significativo en el desarrollo de habilidades y actitudes para la vida en sociedad.

Con las diversas concepciones que se han hecho en torno al área y que sostienen a su práctica, la modalidad se mantuvo (dentro de su estructura teórica, práctica, política y temporal) en un constante cambio. (Cano, 2003). Por esa razón, fue preciso realizar una reconstrucción histórica que indicó —en términos de institucionalización— la evolución en el enfoque educativo.

Asociado a esta afirmación, se retomó a Sánchez y Torres (1997) para demostrar el progreso teórico, metodológico y normativo que ha ido adquiriendo este campo de estudio, y, poder comprender su estabilidad dentro de la acción educativa. Sin embargo, al situar este análisis en el contexto mexicano, fue sustancialmente imperioso, distribuir este primer capítulo en tres momentos;

En el primero, se puntualizaron los elementos hallados para poder dar razón de las acciones desempeñadas por el campo de la EE en México de inicios de la colonia hasta la primera mitad del siglo XX. Posteriormente, fue indispensable exponer lo acontecido de 1950 hasta la década de los años noventa del siglo pasado. Para terminar, se hizo un reencuentro de los alcances y las limitaciones registrados a inicios del nuevo milenio, hasta llegar a la situación actual en la que se encuentra el campo. Cabe resaltar que lo establecido en este capítulo, se fue instaurando a través de los procesos de institucionalización. (Berger y Luckmann, 1976).

A segundo plano, fue imprescindible continuar con el referente expuesto en el constructo histórico, puesto que los modelos de atención, emergieron para proporcionar una nueva direccionalidad a las prácticas desempeñadas. Debido a que el aparato teórico que surgió con la transición educativa, en esa parte de la investigación, se plantearon las bases que edificaron al modelo asistencialista, así como su repercusión dentro del SEM. En seguida, se consideraron las pautas que conformaron al modelo de la integración, y en consecuencia, el impactó que logró tener dentro del SEM, ya que al adoptar los principios integracionistas, los servicios de EE, iniciaron con un proceso de reorganización, lo que dio origen a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), hoy en día, Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI) y los Centros de Atención Múltiple (CAM). En dicho apartado, se realizaron las causas que dieron paso a esta descentralización en la gestión.

En el tercer y último capítulo que condescendió de esta investigación, estuvo para alojar estudio del presupuesto teórico-conceptual que justificó el actuar de educación inclusiva y su repercusión dentro del contexto mexicano. Es por eso que fue indispensable, explorar los elementos interferidos en la conformación del área, para poder delinearlos al campo de las dificultades específicas para el aprendizaje.

Asimismo, y por la condición situada en el párrafo anterior, se insistió en apremiante relación entre la inclusión con el campo de acción de las DA. Con esta acentuación, mermaron las etiologías, que aparentemente, ocasionan una Dificultad en el dominio del habla, la lectura, la escritura y el cálculo básico.

Si bien, para este estudio se eligieron las anteriores tres Dificultades, no se niega la existencia de desórdenes aparentemente más complejos, que atribuyen en el desarrollo de otras anomalías en el aprendizaje. Lo que propició la elección de estas DA, fue que dentro de los colectivos de enseñanza, los profesores, son capaces de identificar la existencia de una posible: Dislalia, Dislexia o Discalculia, facilitando, la creación de diversas formas de intervención psicopedagógica por parte de especialista en el área.

CAPÍTULO I.

Caracterización Histórica de la Educación Especial en México.

Capítulo I. Caracterización Histórica de la Educación Especial en México.

Presentación:

Hoy resulta evidente que la Educación Especial en México, fue adquiriendo reconocimiento dentro del Sistema Educativo Nacional, al ocuparse en; diseñar programas, planes de estudio, así como procedimientos y contenidos de enseñanza, con el propósito de atender, de una manera puntual, a las personas con Necesidades Especiales en contextos escolares.

Con el paso del tiempo, la educación para los sujetos con discapacidad, con dificultades específicas para el aprendizaje y los talentos sobresalientes, fue experimentando una serie de modificaciones (con respecto a su fundamento teórico y metodológico) que reconfiguró su quehacer dentro del contexto mexicano.

Por tanto, en este primer capítulo titulado, **Caracterización Histórica de la Educación Especial en México**, se describieron, a través de la reseña histórica, los hechos más trascendentales que contribuyeron en la reconstrucción del acervo teórico-práctico. En este apartado, se abordaron los acontecimientos registrados durante el periodo Juarista hasta el México Contemporáneo, pues hay que mencionar que, los hechos que aquí yacen, otorgaron significado a las prácticas educativas, sociales y legales que el Estado Mexicano puso a disposición para la atención de los sujetos con Necesidades Educativas Especiales.

Luego entonces, fue trascendental para la investigación, la deconstrucción de los elementos que han venido configurado (institucionalmente) a la Educación Especial en el país, con la intención de comprender la evolución en las perspectivas teóricas y su reflejo en la atención del niño, joven o adulto con discapacidad.

Por ello, este segmento, se encuentra estructurado cronológicamente en tres partes; en la primera, se hizo un breve recorrido por los diversos sucesos asentados en la época de la Colonia hasta llegar al siglo XX (aquí conviene hacer notar, la existencia de conceptos como; impedido, disminuido, anormal o minusválido, y que hoy en día, resultan ofensivos y

contradictorios para el fundamento, sin embargo, se apuntaron para hacer referencia a lo sucedido en el período). En seguida, se expuso lo acontecido durante la segunda mitad del siglo pasado y la descripción de ciertas transformaciones educativas y gubernamentales que tuvieron impacto en la educación del niño excepcional. Para concluir este análisis, en la tercera parte, se destacaron las principales aportaciones inscritas a inicios del nuevo milenio, hasta llegar a la situación actual en la que se encuentra la Educación Especial.

En definitiva, esta semblanza, expresó el desarrollo de políticas educativas, de los preceptos ideológicos, así como de los supuestos teóricos y procedimentales, que fueron conformando al campo, y a su vez, consolidando el trabajo desempeñado por esta modalidad en la educabilidad de los sujetos con requerimientos especiales en México.

1.1. El Comienzo de la Educación Especial en México: De la Época de la Colonia a Inicios del Siglo XX.

El nacer con algún tipo de discapacidad, o adquirirla con el avance del tiempo, ha representado (para el sujeto en cuestión), el vivir con limitaciones y obstáculos, que posteriormente, dificultarán su incorporación a la vida en sociedad. Específicamente, hablando en términos de educación, su acceso y permanencia dentro de cualquier contexto escolar, podrá verse afectada por su condición, por lo que la familia, la escuela y los sectores sociales, tendrán la responsabilidad de aceptarlo e incluirlo en la diversas actividades a desempeñar.

El surgimiento de la EE (institucionalizada)², en palabras de Verdugo (2003), constituyó para el área un hecho de gran trascendencia al reconocer la necesidad de ofrecer prácticas educativas especializadas a los sujetos con cualquier tipo de Discapacidad, Talento Sobresaliente o Dificultad de Aprendizaje³.

Aquí, radica la importancia de conceptualizar a esta modalidad, autores como; Morris y Blatt (1986); Fried y Bursuck (1999); Heward (2004); SEP (2006b); Taylor, Smiley y Stephen (2009), definieron a la Educación Especial (*EE*); como la enseñanza fundamentalmente diseñada y propuesta por el Estado u otros organismos educativos, para poder satisfacer las necesidades (de manera particular) de los alumnos que requieran de este servicio (de manera transitoria o definitiva). Este tipo de educación, puede desempeñarse en aulas educativas especiales, o bien ordinarias, a fin de atender a los alumnos de manera adecuada, con equidad social e igualdad en las oportunidades.

A raíz de esta consideración, la EE, también buscó impactar en; la formación de un profesorado preparado para atender a los alumnos excepcionales, en el diseño de programas educativos específicos y en la adecuación de los procedimientos de enseñanza que contribuyeran en la mejora y adquisición del aprendizaje.

Sin lugar a dudas, todas esas afirmaciones, repercutieron en la reorganización y reorientación de los servicios educativos dirigidos a este sector de la población. Al respecto, parafraseando a Sánchez y Torres (1997), la atención educativa de personas con

² Para Berger y Luckmann (1976), los procesos de institucionalización, se generan a partir de tipificaciones recíprocas generadas por la interacción objetiva entre colectivos. Como producto de dicha relación, se establecen pautas de control, que consolidan y esquematizan formas de organización social que regulan el comportamiento humano.

³ Posteriormente se explicarán estos conceptos.

discapacidad, fue construyendo, con el avance del tiempo, gran relevancia teórica, y por ende, un progreso considerable en la operatividad de los servicios destinados a la formación de los alumnos con requerimientos especiales. De ahí resulta importante la reconstrucción histórica que caracterizó a la modalidad de enseñanza, así como la evolución del concepto y objeto de estudio. (Cano, 2003).

Los antecedentes de la EE, se remontan a la época de la Colonia, de acuerdo con Muriel (1990) las órdenes religiosas, quedaron a cargo de proteger y asistir a los niños socialmente desprotegidos y aquellos que mostraban algún tipo de discapacidad física o mental (primordialmente). En este punto, es importante mencionar que durante la segunda mitad del siglo XIV, Fray Bernardino Álvarez, fundó el Hospital de San Hipólito, considerado como el primer establecimiento asistencial destinado al cuidado de las personas con discapacidad cerebral en el país.

Dentro de este orden cronológico, en el siglo XVIII, Padilla (1998), como se cita en Bernal y Alarcón (2012), explicó que las elites, así como las autoridades coloniales, se dieron a la tarea de construir un marco de referencia etiológica, que describirá de manera puntual, las causas que originaban las anormalidades en los infantes. Durante esta época, el gobierno virreinal, entabló la necesidad de reformar e institucionalizar los pocos servicios existentes establecidos para atender a los niños disminuidos.

A partir de esta vertiente, los primeros intentos para reconocer a la EE como parte fundamental del sistema de educación pública, se registraron a mediados del siglo XIX. En un inicio, los servicios especiales centraron su atención en; los sordomudos, las personas con discapacidad visual y los socialmente inadaptados.

En proporción, conviene decir que alcalde de la capital del país, Ignacio Trigueros, tomó la iniciativa de comenzar a desarrollar prácticas educativas dirigidas a los infantes con privaciones sensoriales, por lo que para el año de 1866, la Escuela Municipal de Sordomudos abrió sus puertas a este sector de la población. Más adelante, Benito Juárez, firmó el decreto para nacionalizar esta institución, lo que provocó que un año después se convirtiera en la Escuela Nacional de Sordomudos. De acuerdo con Vega (2011), dicho centro educativo, funcionó como asilo para niños y jóvenes desamparados y al mismo tiempo, como un colegio para la formación del docente especialista.

Los alumnos que asistieron a este plantel educativo, se instruyeron en el uso de la lengua española escrita, además del catecismo y en algunos elementos básicos de

geografía e historia nacional. En Noviembre de ese mismo año, la Ley Orgánica de Instrucción Pública, dio a conocer el precepto para que la Escuela Normal del Sordomudo, incluyera en los procesos formativos, los elementos teóricos y metodológicos necesarios para ejercer una práctica docente especializada.

Con el antecedente de la Escuela Nacional de Sordomudos, es justo mencionar, que la inquietud por brindar servicios educativos a las personas con discapacidad (específicamente para los débiles visuales), se hicieron notar. Esta consideración, sirvió para desarrollar una serie de investigaciones encaminadas hacia la instrucción de las personas ciegas durante la época de la Reforma. (Cruz, 2008).

Por esa razón, en 1870, el aún presidente del Ayuntamiento de la Ciudad de México, Ignacio Trigueros, fundó la Escuela Nacional de Ciegos. Esto condujo a convocar a profesionales en el área para adiestrar a los profesores en el lenguaje de puntos y a especialistas en la enseñanza del niño con impedimentos visuales. En otro sentido, afirmó Segura (2005), que una de las actividades más importantes que desempeñaron estas dos escuelas, estuvo en contribuir en el desarrollo de habilidades para desarrollar un oficio, como; carpintería, sastrería, zapatería, bordado, imprenta y encuadernación. Asimismo, buscaron incrementar el dominio de experiencias para la convivencia social y el trabajo.

La creación de estos institutos, representó el primer paso para que las actividades desempeñadas por la EE en el país comenzarán a cobrar importancia, pues la autoridad gubernamental, empezó a reconocer que los niños y jóvenes con discapacidad debían favorecerse del sistema educativo, por lo que fue necesario establecer nuevos procedimientos pedagógicos para atender a este sector de la población.

Durante el primer tercio del siglo pasado, la educación del niño anormal fue adquiriendo terreno dentro de los organismos públicos; no obstante, su acceso a procesos instruccionales, se vio limitado por su estado físico y/o mental. A consecuencia de esa necesidad, el Colegio de Profesores Normalistas de México, en colaboración con Gregorio Torres Quintero, publicaron un artículo titulado, *La Educación de la infancia Anormal*. Este texto, expuso una clasificación, que su vez, se subdividía en cinco deficiencias antropométricas, las cuales, sirvieron para diferenciar a los niños impedidos y sus condiciones fisiológicas, anatómicas y psicológicas, a fin de distribuirlos en centros de especialidad. A continuación, se recuperó dicha categorización de Sánchez (2010):

- **Aquellos con Alteraciones Físicas:** Los enanos, jorobados, cojos, inválidos, pero con inteligencia normal o desarrollada.
- **Los Débiles Sensoriales:** Tienen mal desarrollado, uno o más, sentidos. Algunos ejemplos son: los ciegos, los mudos, los sordos y los afectados de la palabra, no obstante, pueden ser educados con métodos especiales.
- **Los Retrasados Mentales:** Son los enfermos mentales y/o sensorios. Es decir, los alumnos catalogados como; imbéciles, idiotas, los perezosos, etc.
- **Los Lesionados del Sistema Nervioso:** Llamados también anormales patológicos, son los que pueden tener los sentidos y la inteligencia en estado normal, pero que presentan alteraciones en el sistema nervioso (histéricos, epilépticos, los atacados de corea o mal del San Vito y los de rostro y ademanes convulsivos, neurasténicos e hiperestáticos).
- **Los Inadaptados Sociales:** Son los niños con una inteligencia y desarrollo normal, sin embargo, son ignorantes debido al abandono en el que han vivido. (Sánchez, 2010, pp. 31).

En este orden de ideas, Ramírez (2011), sostuvo que en ese momento, las instituciones de educación regular, no brindaron ningún tipo de atención a los infantes anormales, pues se pensaba que las afecciones endémicas y algunas otras anomalías podían causar epidemias en los centros educativos. Esas condiciones, indujeron a que los maestros de la época, asegurarán que su preparación profesional, no alcanzaba para desarrollar metodológicas de enseñanza.

Habría que decir también, que los profesores dogmatizaron las prácticas educativas, al testificar la falta de tiempo y paciencia para atender a las necesidades especiales de una manera específica.

Con base a lo anterior, Menéndez (1906) dijo que para poder evitar la exclusión de las personas con discapacidad en las escuelas de aquel periodo, fue necesario, decretar la creación de planteles educativos para los sujetos anormales, ya que ante la inquietud de *“tenerlos en escuelas en semejantes condiciones o lanzarlos a la calle, no sería ni una solución del problema, ni mucho menos un procedimiento educativo”* (como se cita en Ramírez, 2011, pp.100).

Bajo esta circunspección, Huertas y Del Cura (1996), establecieron que las instituciones especiales representaron *“un medio regenerador, de educación y de integración*

moralizadora” (pp.122), es decir, los centros, sirvieron para instruir y docilitar a niños con alguna discapacidad. Los autores, establecieron que durante esta época, se empezaron a abrir espacios de corrección conductual, unidades de psiquiatría, colegios de rehabilitación pedagógica reservados para los sujetos delincuentes y deficientes mentales.

Aunado a Lino y colaboradores (2011), durante el Porfiriato, se promulgó la *Ley de Educación Primaria*, en la cual se aprobó el acceso a instituciones de educación básica y a las escuelas de oficios a niños y jóvenes hipoacústicos. De igual manera, propuso la modificación de los procedimientos de enseñanza y de aprendizaje para los alumnos que presentaban alteraciones físicas e intelectuales. Este cambio, consistió en ofertar un modelo educativo diferente al que brindaban las instituciones de carácter oficial, con el objetivo de “normalizar” y mejorar el desarrollo humano, y por ende, incorporar a los infantes a escuelas de educación regular. Si bien, estas consideraciones continuaron, este sector de la población aún no podía incorporarse completamente al sistema educativo regular.

A inicios del periodo posrevolucionario, José de Jesús González, precursor de la educación para los débiles mentales en México, abrió la primera escuela destinada para aquellas personas con retraso mental en la ciudad de León, Guanajuato. Del mismo modo, Salvador Punto Lima, fundó en 1914, un centro educativo —con cierta afinidad infraestructural y metódica— en la ciudad de Guadalajara, Jalisco. Por consiguiente, Sánchez, Cantón & Sevilla (2000) explicaron que *“entre 1919 y 1927, se fundaron en la capital del país dos escuelas de orientación para varones y mujeres, y empezaron a funcionar los grupos de capacitación y experimentación pedagógica de atención para personas con retraso mental en la UNAM”.* (pp. 5).

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP)⁴, esta modalidad educativa adquirió estabilidad, y con el paso del tiempo, empezó a tener una mayor participación dentro del sistema educativo nacional. Además, se reconoció que la EE, era un servicio ineludible y que por obligatoriedad, debía estar inmersa dentro de los modelos educativos oficiales. A raíz de esta consecuencia, se siguieron sumando avances en torno al campo, y en 1932, José de Jesús González, inauguró en la Ciudad de México, un instituto modelo (que lleva su nombre) adjunto a la Policlínica No. 2 del Distrito Federal.

⁴ *Con la Creación de la SEP en 1921, los servicios de educación (entre ellos el de la educación especial) pudieron agruparse en un sistema homogéneo.*

En Agosto de ese mismo año, Rafael Santamarina y Lauro Aguirre, coincidieron en la necesidad de poner en marcha nuevas técnicas educativas en los institutos de EE e instaurar el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar⁵, con la intención de salvaguardar la integridad de los menores con discapacidad física o mental y evitar la distribución errónea de los educandos en las escuelas públicas, además de procurar que los alumnos desarrollaran actividades escolares en escenarios óptimos para el perfeccionamiento de las habilidades académicas y sociales.

Al respecto, Yanes y colaboradores (2000) mencionaron que este local, se dedicó a estudiar el desarrollo físico, mental y pedagógico de todos los niños inscritos en el sistema de educación básica en el país. También, se consagró como un instituto destinado a la exploración del estado de salud de maestros, así como en la detección y clasificación de los escolares. Este acto, se realizó con la intención de diagnosticar a los sujetos con anomalías, para que posteriormente se les pudiera brindar una atención complementaria.

Otro de los resultados obtenidos en el campo, fue la apertura de la Escuela de Recuperación Física (como un anexo en la Policlínica No. 1).

Con la creciente preocupación por atender a un mayor número de niños y jóvenes con discapacidad, en 1935, Roberto Quiroga, explicó al entonces Secretario de Educación Pública, Ignacio García Téllez, su visión de institucionalizar y diversificar los servicios, y reconocer como parte elemental del sistema educativo mexicano a la EE. Más adelante, el proyecto se aprobó, y como resultado, se incluyó en la Ley Orgánica de Educación, un apartado que hizo referencia a la protección de las personas con discapacidad mental por parte del Estado.

De este acontecer, derivó la fundación del Instituto Médico Pedagógico (IMP). Este centro inaugurado el 7 de Junio de 1935 e insaturado por Quiroga, se dedicó a atender a niños con deficiencia mental, a la formación de Maestros especialistas, así como en el diseño de tratamientos médico-pedagógicos para la erradicación de problemas de aprendizaje relacionados con; el cálculo, el lenguaje y la lecto-escritura. Más adelante, de

⁵ *El departamento se fundó en 1925, no obstante los antecedentes de la higiene en educación datan de 1882, con la celebración de un congreso higiénico-pedagógico, en el cual se trataron temas relacionados con; las condiciones higiénicas de los centros escolares, el mejoramiento de la infraestructura escolar, en los contenidos curriculares, en los métodos de enseñanza relacionados con el cuidado del cuerpo y la prevención de enfermedades infecciosas y/o contagiosas.*

este mismo centro, surgió la Escuela Normal de Especialización y el Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales⁶.

Hasta aquí, es interesante observar la magnitud que los cambios en materia educativa trascendieron al quehacer que la modalidad desempeñaba, pues con la creación del IMP, se comenzaron a diversificar los servicios especiales dirigidos a los alumnos con debilidad física o mental y para sujetos con problemas de conducta.

Por lo que;

“En 1936 abrió sus puertas la Escuela para Niños Lisiados, dependiente del Departamento de Psicopedagogía de la Secretaría de la Educación Pública (SEP); un año después se fundó la Clínica de la Conducta y Ortolalia, y durante casi dos décadas, sólo estas dos escuelas funcionaron en el país con carácter oficial para la educación especial” (Bautista y Brena, 2015, pp. 16).

Conviene desatacar que a un año de la fundación del IMP y por orden de la Secretaria de Educación Pública, se convirtió en el Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP). Con el cambio, se establecieron modificaciones en la selección de estudios psicológicos y métodos para el diagnóstico de niños con debilidad mental, en la formación de profesionales en materia de educación especial y en la creación de un centro de investigación dedicado a trabajar en procedimientos terapéuticos y pedagógicos. (Sánchez, 2010).

En 1937, Francisco Elizarraras en colaboración con el INP, fundaron la Clínica de la Conducta. Esta comenzó, realizando estudios patológicos y aplicando psicométricos a niños y adolescentes que eran canalizados a este centro de atención por las escuelas oficiales. Este establecimiento, se dedicó al estudio de los desórdenes de la personalidad, específicamente, de los sujetos con anomalías conductuales⁷ y diagnosticar irregularidades

⁶ En la actualidad, el Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales funciona como el Centro de Atención Múltiple No. 6, mientras que la Escuela Normal de Especialización (ENE) continúa contribuyendo en la formación de licenciados en educación especial, dando la oportunidad, de centrar su formación académica en áreas como él; lenguaje y audición, discapacidad intelectual, visual y motriz. (SEP, 2006a).

⁷ Las anomalías conductuales a las que se hacía referencia, son; “Una mala conducta, los inquietos, negativistas, impulsivos, irascibles, hiperactivos, los crueles, con anomalías sexuales incipientes,

en el comportamiento de los alumnos en los espacios escolares. A pesar de la reorganización de los servicios de educación especial suscrita en la reformación de 1993, éste establecimiento, siguió ofreciendo sus servicios pero ahora como un centro de capacitación y actualización docente.

Por otro lado y con un grado mayor de especificidad, en 1942, los establecimientos educativos especiales en nivel básico, propusieron a los Grupos Diferenciales (*GD*), como una alternativa para atender, en espacios escolares, a niños con retraso mental. Inicialmente, esta propuesta, se llevó a cabo con alumnos de primer ciclo de instrucción primaria en la Escuela Anexa Normal para Maestros, y posteriormente en los principales centros educativos del Distrito Federal.

A finales de la primera mitad del siglo XX, fueron reconocidas en el país, las prácticas educativas dirigidas a los sujetos con capacidades diferentes, por lo que surgió la necesidad de decretar en la *Ley Orgánica de Educación Pública*, la importancia de ofrecer una instrucción especializada a los maestros interesados en desempeñarse en la educación del niño con discapacidad.

Es así que en 1942, y el entonces Secretario de Educación Pública, Octavio Vejar junto con Roberto Quiroga, coincidieron en la necesidad de crear una institución formadora de maestros especialistas.

Este evento, representó un avance de gran significado para la EE, pues se formalizó la creación de planes y programas, así como metodologías específicas para la formación del profesional en educación del niño con discapacidad. Este precepto, se vio solidificado, un año después, al iniciar laborales la *Escuela Normal de Especialización (ENE)*. A este centro de estudios especializados, se le permitió el acceso a maestros con formación en la educación normal para profesores en educación primaria, además, se pidió como requisito esencial, que los aspirantes, hubieran estado activos en el magisterio por más de dos años. Cabe señalar que, en un principio, la Escuela de Especialización funcionó como un anexo en el *Instituto Médico Pedagógico (IMP)*.

Con el aumento en la matrícula estudiantil de la Escuela Normal de Especialización y la renovación de los planes de estudio, en el año de 1962, el centro de especialización docente se independizó del instituto. Este suceso, marcó el distanciamiento de la educación

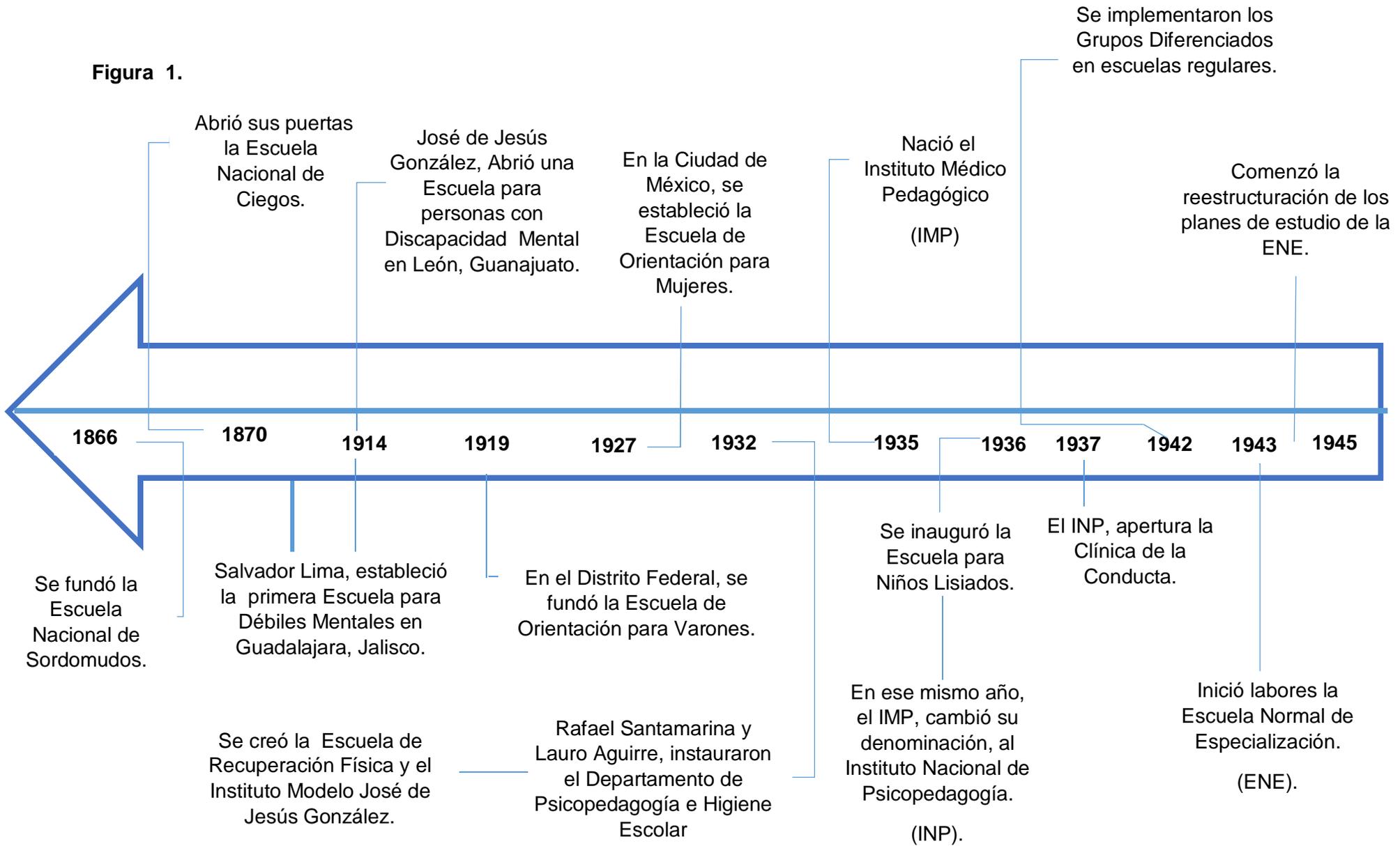
amantes de lo ajeno, desatentos, de memoria deficiente, de escaso o nulo aprovechamiento, etc.”. (Urías, 2004, pp. 63).

especial entre la medicina y la psicología, acercándose más a la pedagogía. (Valdespino, 2014).

Este centro de formación especializada, quedó a cargo de Roberto Quiroga. En sus inicios, ofertó la carrera de Maestro en educación de los deficientes mentales y de menores infractores (con una duración de dos años), después en el año de 1945, se añadió la especialidad de Maestro en educación de ciegos y sordomudos respectivamente, así como la de profesor en educación para los niños y adultos con trastornos de lenguaje y lesionados en el aparato neuromotor, en 1955 se incorporó al plan de estudios, la especialidad en educación de los niños Lisiados. Por último, en 1972, se añadió la carrera de Maestro especialista en problemas de aprendizaje.

En la siguiente línea del tiempo, se propone una síntesis de los acontecimientos que fueron conformando el campo de estudio en el país. Asimismo, se ilustran (de manera gráfica), los primeros centros que surgieron en la época de la institucionalización de la EE durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX.

Figura 1.



Línea del Tiempo (Finales del Siglo XIX a la Primera Mitad del Siglo XX). Elaboración Propia.

1.2. Los Avances en la Educación Especial Durante la Segunda Mitad del Siglo XX.

A inicios de la segunda mitad del siglo pasado, se hicieron notar una serie de cambios en los procedimientos educativos e integrales dirigidos a los sujetos con discapacidad. Uno de los hechos asentados en esa época, fue la creación del Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje A.C, el cual, se dedicó, por un lado, a la detección e intervención de problemas propios del oído y de la fonoarticulación, y por el otro, en la formación de profesores especialistas y técnicos en el área. Un año más adelante y bajo esta mismo contexto, se abrió el Instituto Nacional de Audiología y Foniatría anexo al Hospital Infantil de México.

Con respecto al campo de la educación, la demanda de los centros de especialización fue creciendo, ocasionando que los escasos institutos dedicados a la atención del niño realizaran clasificaciones erróneas, lo que implicó que en un salón de clases se encontraran alumnos con distintas etiologías. Este acto, causó que la Secretaría de Educación Pública, fundara en el año de 1952 la Oficina de Coordinación de Educación Especial (dependiente de la Dirección General de Enseñanza e Investigación Científica de la SEP). Con este hecho, los procesos educativos, las formas de organización y los centros escolares destinados para los sujetos con discapacidades fueron regulados. Por otro lado, se reconfiguraron el preceptos teórico-metodológico, así como los planes y programas de estudios dirigidos a la formación del docente especialista, con la intención de impactar (de manera positiva) en la educación de los sujetos con Necesidades Especiales.

Seguidamente, José Luis Patiño y la Dirección General de Enseñanza e Investigación Científica de la SEP, decretaron la creación de la Clínica de Ortolalia⁸, nombrando a María Cristina Bienvenú como Directora del Departamento. En sus inicios, se ocupó en desarrollar tratamientos médico-asistencialistas para erradicar (en niños y adultos) trastornos de lenguaje relacionados con; alteraciones fisiológicas que afectan al proceso de la comunicación lingüística, la audición, la tartamudez, la afasia, etc. Sin embargo, también brindó apoyo a sujetos con déficits psicomotrices y de bajo rendimiento escolar.

Para el año de 1959, se puso en marcha el Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria. A través de esta propuesta legislativa, la modalidad educativa, realizó un cambio en su organización, el cual, consistió en establecer

⁸ *La Clínica de Ortolalia, funciona hoy en día como el Centro de Atención Múltiple 102.*

la primera oficina de la Coordinación de Educación Especial fuera de la Dirección de Educación Superior e Investigación Científica. A cargo de ella quedo Odalmira Mayagoita.

Como resultado de este movimiento, en 1960, se fundaron las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento 1 y 2⁹. Estos institutos, fueron creados con la finalidad de ofrecer a los sujetos con lesiones cerebrales leves una educación integral, autónoma e individualizada. A un año de este acontecimiento, se inauguraron dos escuelas similares en la Ciudad de México.

Barraza, López & García (1998), señalaron que durante los siete años que Mayagoita estuvo a cargo de la Coordinación, los servicios de EE se expandieron a largo del país, abriendo diez centros en el Distrito Federal y doce en los estados de: Monterrey, Puebla, San Luis Potosí, Aguascalientes, Tampico, Veracruz, Colima, Culiacán, Hermosillo, Mérida y Chihuahua.

En este periodo, la educación del niño con Requerimientos Especiales, tomo una dirección diferente, al considerar como parte fundamental del proceso, la detección de las necesidades, para que posteriormente, se atendieran de manera específica.

Consecutivamente, en 1962, se fundó la Escuela Mixta para Adolescentes en la ciudad de Córdoba, Veracruz, en sus inicios, esta institución, comenzó atendiendo a jóvenes con Necesidades Especiales. Más adelante, y en ese mismo año, se inauguró la Escuela de Niños con Problemas de Aprendizaje.

Tomando como referencia a la SEP (2006a), en el año de 1963, se reestructuraron los planes y programas de estudio de la Escuela Normal de Especialización. Está modificación, constó en apartar la especialidad de Maestro en la Educación de Deficientes Mentales de la de docente Especialista en la Educación de Niños Infractores e Inadaptados Sociales.

Por otra parte, en 1964, en el estado de Nuevo León, inicio con la formación de docentes especialistas en la Escuela Normal de Especialización de Monterrey. Seguidamente en 1965, la Dirección General de Educación Preescolar, abrió los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), con la finalidad de atender a niños con dificultades para el aprendizaje en ese nivel educativo.

⁹ *La currícula de las Escuelas de Perfeccionamiento, estaba compuesta de conocimientos relacionados con la lecto-escritura, el cálculo y los buenos modales, también es importante mencionar que con este acto, inició el desarrollo de las adecuaciones en los contenidos escolares.*

En 1970, el avance en materia de educación para personas con requerimientos especiales continuó. Sin embargo, ante la inexistencia de un organismo que vigilara, organizara y gestionara la práctica educativa desempeñada por el sistema de EE, así como en la formación de profesores especialistas, Tec, Martín & Pérez (2011) mencionaron que para 1971 y por decreto presidencial, la Secretaría de Educación Pública creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE), dependiendo directamente de la Subsecretaría de Educación Básica, para responder a las demandas profesionales y a las necesidades relacionadas con la creación de tratamientos, planes y programas educativos para quienes presentaban algún problema de esta índole. La SEP (2006b), menciona que *“a partir de ese entonces, este servicio prestó atención a las personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales”* (pp.7).

Afirmaron Sánchez, Cantón y Sevilla (2000) que durante la segunda mitad del siglo XX, se detectaron problemáticas relacionadas con la deserción escolar, por tal razón, surgieron como proyecto piloto los Grupos Integrados (GI), y se crearon los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), más adelante, abrieron sus puertas las Escuelas de Educación Especial (EEE). Con la cobertura institucional, se registró un progreso considerable en la diversificación y expansión de los servicios educativos en el Distrito Federal. Esta situación, sirvió para disminuir los índices de reprobación y el abandono escolar.

Es notable describir que durante esa época, también se empezaron a desempeñar los Centros de Capacitación de Educación Especial para el Trabajo (CECADEE). Estos institutos, se caracterizaron y diferenciaron de los demás, al ofrecer la oportunidad de emplear a los jóvenes en edad productiva y con discapacidad.

Hasta ese momento, la DGEE, clasificaba a los educandos de acuerdo a sus necesidades. Para Hernández (2008) los GI, atendían a los alumnos que no habían alcanzado los objetivos planteados en el currículo elemental y a los *“normales repetidores de primer año con problemas de aprendizaje, de la lengua escrita o matemáticas”* (pp. 16) dentro de una escuela regular, que a su vez, los agrupaba en un aula especial. Estos escolares, menores de diez años de edad, podían permanecer en el grupo integrado dos o tres años antes de ser promovidos al ciclo correspondiente.

Este servicio comprendió; al grupo Integrado A y el grupo integrado B. En el primero de ellos, se atendió a niños y niñas con dificultades de aprendizaje, hipoacústicos y con problemas de audición, de rendimiento escolar, problemas de lenguaje y de conducta. Es importante mencionar que dentro de este grupo, se encontraban las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes¹⁰ (CAS), el cual, destacó por el desarrollo de estrategias educativas que contribuyeron en la detección e intervención del alumno con talento. El segundo, estuvo destinado para los alumnos con deficiencia mental leve. (SEP, 2006b).

La DGEE (1981), explicó que al tomar el mando de la DGEE, Margarita Gómez-Palacio en el año de 1979, se consolidaron las experiencias obtenidas en los Grupos Integrados. De igual manera, se buscó expandir y diversificar los servicios de EE, por lo que se crearon; los Centros Psicopedagógicos (CPP) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), así como las primeras coordinaciones de educación especial en algunos Estados de la República.

Al inicio de los años ochenta del siglo pasado, la Dirección General de Educación Especial, se ocupó en distribuir a la población con capacidades diferentes en dos grandes grupos, con la intención de atender las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los alumnos inscritos dentro del sistema de educación básica; en el primero de ellos, se encontraron los escolares separados del sistema de educación regular y que requerían de un servicio de EE indispensable para su integración¹¹, en este grupo, estaban aquellos con; retraso mental, trastornos de audición, débiles visuales y con impedimentos motrices. El segundo, se encargó de ofrecer apoyo complementario o transitorio en centros psicopedagógicos, de rehabilitación y Grupos Integrados a personas con problemas de aprendizaje, de lenguaje y de conducta, así como a los infantes con aptitudes sobresalientes.

¹⁰ *El alumno que es capaz de destacar significativamente del grupo educativo y social al que pertenece en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o de acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades educativas específicas, requieren de un contexto facilitador que les permitan desarrollar y potenciar sus capacidades así como satisfacer sus necesidades e intereses, en beneficio propio y el de la sociedad. (Regla de Operación del Programa de Inclusión y la Equidad Educativa, 2016, pp. 3).*

¹¹ *Posteriormente se explicará este concepto.*

Por otro lado, a principio de los años noventa del siglo anterior, la educación primaria, secundaria y la Normal para Maestros, se apegaron a una política de descentralización educativa que recibió el nombre de federalismo. Como consecuencia de esta movilidad institucional, en 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Con esta normatividad, se propuso reestructurar al sistema educativo, con la finalidad de elevar la calidad en los servicios de formación a través de la reformulación del currículo escolar y la revaloración de la función magisterial. (*Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, 1992*).

“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” (SEP, 2006b, pp. 12-13)

Las modificaciones empleadas en la reestructuración del artículo tercero, promovieron un cambio significativo en los servicios educativos, este documento expuso también, la responsabilidad que tenía el Estado para impartir educación preescolar, primaria y secundaria de manera gratuita, además de promover y atender diversas modalidades educativas (entre los que ya se encontraba la EE).

La iniciativa de la Ley General de Educación, que sustituyera a la Ley Federal de Educación efectiva en el año de 1973, representó para el campo, un reconcomiendo sustancialmente mayor, ya que a través del artículo 39, se logró incorporar a la EE –por primera vez– en la distribución del gasto público. De la misma manera, el artículo 41 de este estatuto, promulgó que el servicio estaría destinado a las personas con discapacidades transitorias o definitivas¹², así como de aquellos alumnos con aptitudes sobresalientes.

¹² *Las necesidades educativas de carácter permanente, son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar. Decreto 170 de Educación Especial, 2009, pp. 4).*

También, propuso que las instituciones destinadas para este sector de la población, procurarían atender a los educandos de manera adecuada y en óptimas condiciones en espacios educativos regulares y bajo el marco de la equidad social.

Al reconocer a la EE como una parte primordial del Sistema Educativo Nacional, la práctica educativa dirigida para las personas con NEE, debía de reformarse hacia un modelo que respondiera al avance obtenido. De acuerdo con Sánchez (2004), al modificar el fundamento filosófico, teórico y práctico, este servicio, propuso que la integración de los alumnos con discapacidad a planteles de educación básica, consistiría en alternativa para dosificar las prácticas a desempeñar por la EE en los escenarios de convivencia social. Sin embargo, para lograr conseguir dichos cometidos, los servicios de EE debían procurar la satisfacción de necesidades de aprendizaje para la convivencia autónoma y productiva.

En ese momento, la legislación educativa, y por ende, la DGEE, crearon una serie de documentos, que sirvieron como guía de apoyo, para el alcance de los preceptos teórico-prácticos que conformaban al modelo de atención. Un ejemplo de ello, y el obtuvo resultados de trascendencia política estrategia y educativa fueron los “Cuadernillos de Integración Educativa”¹³.

El cambio de un modelo tradicionalista y la reorganización institucional que inició la SEP, ocasionaron que los servicios indispensables de educación, se transformaran en Centros de Atención Múltiple (CAM), así como los de carácter complementario en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)¹⁴. Cabe mencionar que los Centros Psicopedagógicos y los CAPEP, cambiaron su denominación a Servicios de Apoyo a la Integración Educativa en los Jardines de Niños. Referente a esta reestructuración, se crearon las Unidades de Orientación al Público (UOP), y los Centros de Orientación para la

Las necesidades educativas de carácter transitorio, son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado periodo de escolarización. (Decreto 170 de Educación Especial, 2009, pp. 4).

¹³ Compendio formado por siete documentos, los cuales contenían marcos referenciales para poder implementar un modelo educativo integrador en las escuelas de educación regular de la época.

¹⁴ Como parte de la reestructuración de los servicios de EE, la Unidad de Apoyo de Servicios a la Educación Regular (USAER), cambió su denominación a la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), las consecuencias de la reestructuración se explicarán en el capítulo dos.

Integración Educativa (COIE), los cuales se encargaron de brindar orientación a las familias y a los docentes acerca de los procesos de integración en el ámbito escolar, a través, de material didáctico y conferencias magisteriales.

Como parte de la reformación institucional, estuvo el combatir la exclusión y discriminación que vivían los niños con discapacidad en las actividades desempeñadas por los servicios de educación básica, además, ofrecieron atención especializada con un enfoque meramente clínico-terapéutico. Cabe recordar que durante esa época;

“Se conocía ampliamente a la población de educación especial y había una experiencia de capacitación y actualización permanente del persona; se contaba con niños y servicios integrados en las escuelas regulares y muchos de los trabajos de investigación se había destinado a proyectos conjuntos entre las direcciones de educación especial y educación primaria por lo que estaban sentadas las bases para dar el paso hacia un programa de integración educativa” (Molina 2000, como se cita en Meza, 2009, pp. 26).

Con base en lo anterior, Fortes (1994), como se cita en Cárdenas (2006), indicó que como resultado de dicha estrategia política, se formuló la Reforma de Integración en Educación Básica (RIEB), la cual condujo a *“un proceso ideológico, político y técnico que pretendió posibilitar e incrementar la participación democrática de los niños/as con Necesidades Educativas Especiales y sus familias en la cultura del centro y del aula eliminando los obstáculos que impidan un acceso al currículum ordinario de las escuelas. (pp.4).*

En seguida, la SEP, lanzó el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Con esta propuesta, la política educativa, rebuscó favorecer el acceso y permanencia de los niños con NEE (enfaticando en aquellas asociadas con alguna discapacidad), en los diversos centros educativos, en la vida social y laboral. Por tanto, esta iniciativa, proporcione a la EE, las bases teórico-metodológicas para fortificar y poner en vigor los principios de un nuevo modelo en los servicios educativos.

Los cambios en la organización de los servicios educativos continuaron, y para 1994, y como parte de los movimientos de descentralización de la Secretaría de Educación Pública, la Dirección General de Educación Especial, se convirtió en la Dirección de Educación Especial (*DEE*), con este cambio, se intentó promover una serie de iniciativas que permitieran integrar al sector de la población con discapacidad a centros educativos ordinarios. Esta acción, trajo consigo asesorías de corte psicopedagógico, conferencias y materiales que apoyaran a la incorporación del modelo en todas las escuelas de educación básica. Conviene mencionar que este organismo depende actualmente de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (*AFSEDF*).

Por otra parte, en 1995, se formó en los Pinos la *Comisión Nacional Coordinadora para el Desarrollo del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad*, con el intento de desarrollar, a prospección, durante el sexenio presidencial de 1994 al 2000:

- Prevención de la salud y la discapacidad.
- Acceso a la rehabilitación y a las estancias para el bienestar y el desarrollo.
- Atención integral a los ancianos con discapacidad.
- Integración de la población infantil con discapacidad a centros de educación regular.
- Oportunidades laborales.
- Garantizar el acceso a la cultura, el deporte y actividades de recreación.
- Difusión de las políticas y modelos de integración con respecto al acceso a los medios de comunicación.
- Vigilar el pleno ejercicio de los derechos humanos de las personas con discapacidad.
- Registrar a la población con capacidades diferentes, con el propósito de conocer los porcentajes totales y los diferentes tipos de discapacidad en el país. (*Sánchez, Cantón y Sevilla, 2000, pp. 6*).

Con la nueva concepción, se reconoció que las personas con discapacidad, no eran sujetos enfermos que necesitaban rehabilitarse para eliminar las condiciones que les impedía incorporarse a la vida en sociedad, sino como seres sociales que podían llegar a ser sujetos independientes, capaces de integrarse al medio social.

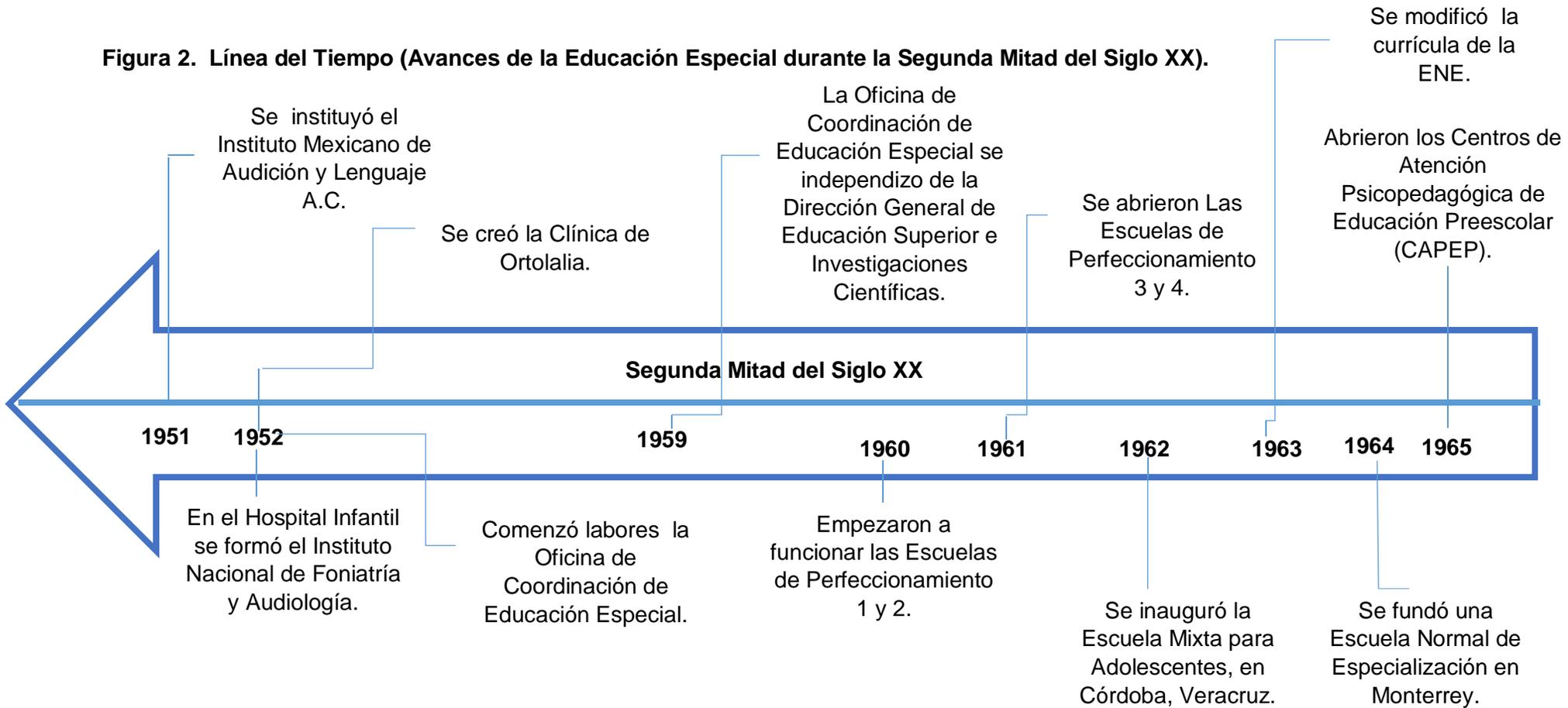
Ante la necesidad de integrar al sujeto con discapacidad al medio escolar ordinario, en 1997, la SEP, junto con el Sindicato Magisterial, organizaron un evento a nivel nacional, a favor de la *Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad*. Esta conferencia, incitó a los trabajadores en educación a repensar la práctica, así como a debatir los alcances y las limitaciones que trajo consigo la aplicación del modelo integrador.

Iniciado el año 2000, se inauguraron tres Centros Regionales de Recursos de Información y Orientación para la Integración Educativa (*CREO*), cuyo propósito, estuvo en continuar con el desarrollo de una mirada integracionista dentro de la práctica educativa a desempeñar por los maestros, así como en la distribución de la información sobre la cuidado y trato de los alumnos con discapacidad.

Tomando como referencia a la SEP (2006b), a partir de 1995 hasta el 2001, prevaleció la idea de integrar al niño con NEE (asociadas a una discapacidad) a centros de educación regular. Estas acciones, fueron reguladas y controladas por la Dirección de Servicios Educativos para el Distrito Federal, a través de la Dirección General de Educación Especial.

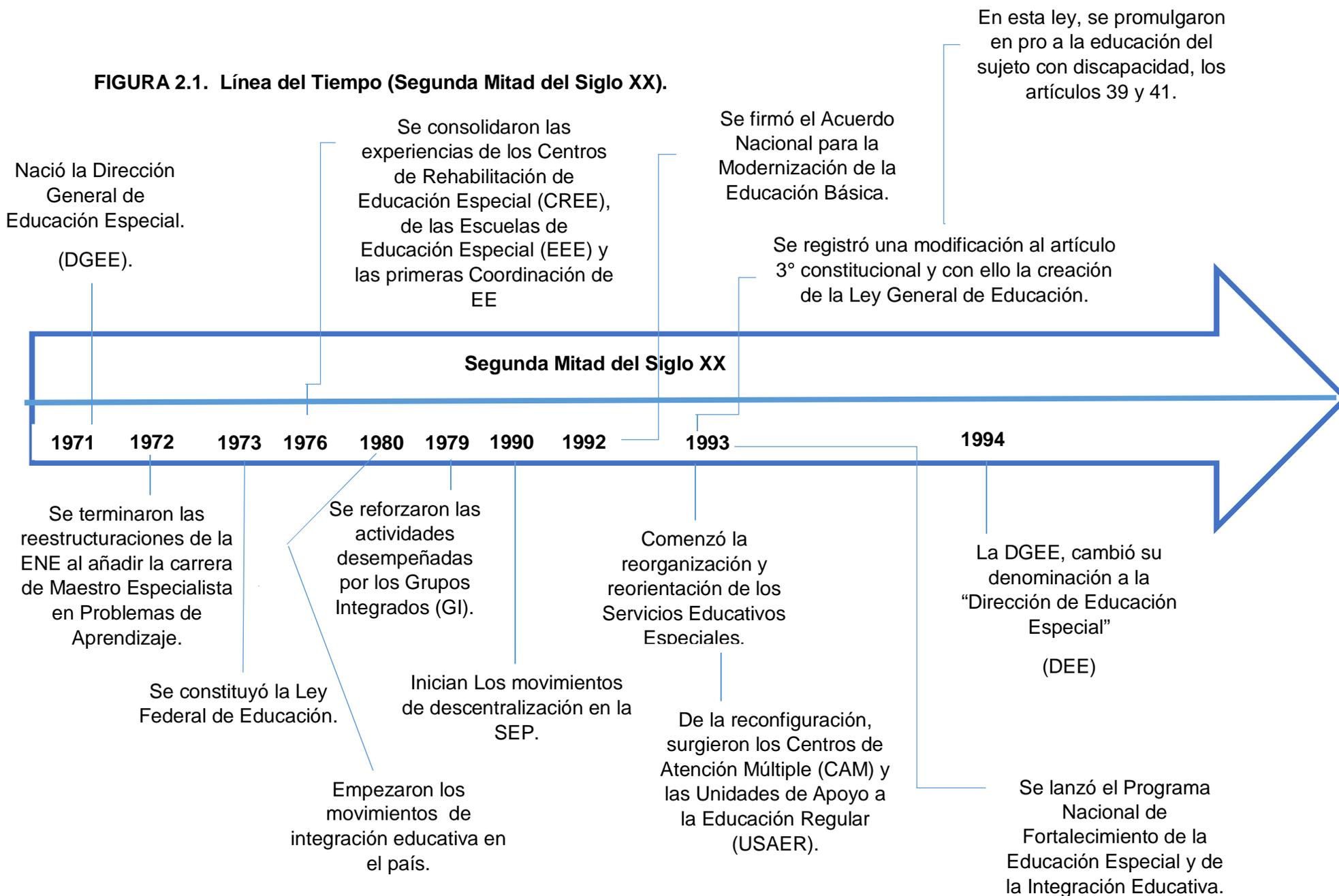
Al igual que el subapartado anterior, se presenta a manera de esquema, una línea del tiempo que aloja algunos hechos históricos de relevancia para esta modalidad educativa durante la época de 1950 al año 1995.

Figura 2. Línea del Tiempo (Avances de la Educación Especial durante la Segunda Mitad del Siglo XX).



Línea del Tiempo (Avances de la Educación Especial durante la Segunda Mitad del Siglo XX). Elaboración Propia.

FIGURA 2.1. Línea del Tiempo (Segunda Mitad del Siglo XX).



1.3. El Inicio del Nuevo Milenio y la Situación de la Educación Especial en la Actualidad.

En la última década del siglo XX, diversos organismos internacionales —como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)— comenzaron a promover las bases hacia una Educación para Todos, es decir, en un modelo educativo y prospectivo que contribuyera en la expansión de los servicios de la educación básica. Con base en este fundamento, se replanteó la necesidad de crear espacios que fomentaran la igualdad y lucharán contra el analfabetismo, la pobreza y la exclusión de grupos minoritarios. Por tal razón, y a propósito de expandir esta visión a todo el mundo, al iniciar el año 2000, los estados miembros de las Naciones Unidas, celebraron un periodo de sesiones llevado a cabo del 6 al 8 de Septiembre, y el cual, fue declarado como la Asamblea del Milenio¹⁵.

En concordancia con Sánchez (2010), durante esa época, el propio sistema educativo, consiguió desarrollar una serie de desigualdades que impactaron directamente en los grupos en condiciones vulnerables, pues al querer acceder a los servicios de educación, las políticas educativas planteadas años atrás, no alcanzaban a edificar prácticas acuñadas a este nuevo precepto. Por ello, se planteó la necesidad de ampliar su concepción ante las NEE.

Aquí, resulta importante destacar que los programas educativos, también, debían reconfigurar sus objetivos para incluir a todo ciudadano a contextos escolares, sin importar; su condición física o mental, social, económica o ideológica, principios básicos de la inclusión.

Estos puntos sirvieron para poner en marcha las primeras acciones (por parte del Estado), para atender a los grupos excluidos y promover una Educación Inclusiva¹⁶. Estas acciones socioeducativas, quedaron plasmadas en el Acuerdo para la creación de la Oficina de Representación para la Promoción e Integración de Personas con Discapacidad

¹⁵ *Tuvo lugar en Nueva York, esta asamblea, reunió a los jefes de Estado de 191 países, en la cual se elaboró un documento donde los miembros reafirmaran su compromiso para lograr un mundo pacífico, próspero y que velara por el respeto a la diversidad de cultural. (Declaración del Milenio, 2000).*

¹⁶ *Posteriormente se explicara este concepto.*

(*ORPISPCD*), el cual fue publicado en Diciembre del 2000 en el Diario Oficial de la Federación, y el Acuerdo para la formación del Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad, decretado en el 2001, con la firmeza de mejorar la calidad de vida y fomentar la participación escolar del niño con requerimientos especiales.

A inicios del siglo XXI, se creó el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Acciones hoy, para el México del Futuro, con la finalidad de ofrecer a la población en condiciones desfavorables, calidad en los distintos niveles de formación e incluir a todo ciudadano al sistema educativo nacional. Esta propuesta, significó un avance en materia de educación especial, pues es considerado como uno de los primeros intentos en promover el modelo de la inclusión educativa en el país, aunque es preciso mencionar que los supuestos prácticos de la integración, seguían a flote dentro del sistema educativo mexicano.

La inserción del programa en los servicios educativos, implicó reestablecer un marco regulatorio que pudiera asegurar el cuidado de los niños con o sin discapacidad y establecer lineamientos para la formación de menores con aptitudes sobresalientes. Bajo esta última situación, la SEP, en el año 2002, sentó las bases para el diseño de un nuevo modelo de atención educativa dirigido a esa población escolar.

Del mismo modo, el marco de referencia sentó como punto de vital importancia, dar seguimiento a los procesos de inclusión en todas las escuelas de educación primaria del país, para poder garantizar el desarrollo de actividades que atendieran a la diversidad en su totalidad.

Por esta razón y a pesar de que el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, seguía poniendo en práctica sus lineamientos. El esquema de trabajo, se vio en la imperiosa necesidad de extender su operación, a fin de promover la construcción de una sociedad incluyente, en la que todos los ciudadanos tuvieran las mismas oportunidades para vivir sin prejuicios.

Este programa, también señaló que los servicios de EE, rebuscarán favorecer el acceso y permanencia de los sujetos con NEE en las escuelas regulares, otorgando así la oportunidad de incorporarlos a espacios escolares, sociales y laborales.

Para el 2003, la DEE, creó el Cuadernillo de Educación Especial en el D.F, Calidad con Equidad. “Una Escuela para Todos” el cual definió que este organismo debía funcionar como una unidad administrativa, responsable de atender a los alumnos con NEE en algunos de los establecimientos de atención, tales como; la USAER hoy UDEEI, los CAM (Básicos o Laborales) y la Unidad de Orientación al Público.

Después, en el 2005, fue publicada la Ley General de las Personas con Discapacidad en el Diario Oficial de la Federación, pues era necesario, brindar un reconocimiento legal a las personas con capacidades diferentes y sentar las bases para iniciar los procesos de inclusión en los diversos espacios sociales. El mandato, estableció que la EE, estaría compuesta por programas educativos, orientación y recursos técnicos puestos a disposición a los sujetos con NEE. Esta nueva propuesta, buscó potencializar las habilidades básicas para poder alcanzar los objetivos alojados en los programas educativos.

La repercusión que tuvo esta ley en la EE, radicó en la operatividad de los servicios educativos especiales. El artículo decimo de este mandato, señaló que esta modalidad educativa, tenía la tarea de elaborar y fortalecer los programas de integración, además de garantizar el acceso y la canalización de las personas con discapacidad en todos los niveles de escolaridad, o al menos, los obligatorios. También, planteó la necesidad de expandir y diversificar los modelos de atención, con el fin de atender a la población sorda y ciega del país, así como en reconocer, de manera oficial, el lenguaje de señas mexicanas y el sistema de escritura Braille.

Por otro lado, esta ley, resaltó la importancia de comprender la imbricación existente entre la educación especial y la regular, así como su deber en el trato con la diversidad y la mejora educativa. (*Ley General de Personas con Discapacidad, 2005*).

En conjunto, estas expectativas, reformaron los principios que sostenían el quehacer de la educación especial en el país, pues estos cambios, establecieron un cambio en el precepto, al considerar la transición de un modelo Integrador a uno con miras a la Educación Inclusiva en toda la nación.

Este acto consiguió, reconceptualizar las acciones desempeñadas por los servicios de apoyo y los recursos dirigidos a los educandos con necesidades educativas, atendiéndolos sin importar; su clase social, raza, género o su condición anatómica o intelectual.

Del 2001 al 2006, la DEE, logró extender los servicios de EE a toda la República Mexicana, de la misma manera, tomó la iniciativa de promover los principios para una educación inclusiva en los centros de educación regular. Este proceso, dio paso a la creación de ciertas condiciones que unificaron a los distintos niveles de educación, al reconocer la necesidad de incluir a todo sujeto (sin importar su condición social) al sistema educativo.

Por otro lado, la Dirección de Educación Especial, se encargó de normalizar y vigilar los procesos de inscripción, acreditación y certificación de los alumnos con discapacidad en las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria

Aunado al punto anterior, Tec, Martín & Pérez (2011), sostuvieron que los conceptos (como minusválidos, anormales, inválidos, incapacitados o deficientes)¹⁷ utilizados para referirse a las personas que por su condición física o mental son diferentes de las sanas, capacitadas o normales, cambiaron a partir de las políticas planteadas en ese periodo, ya que dichos términos no implicaba que los sujetos con discapacidad no tuvieran habilidad, valor o capacidad para desempeñar actividades de la vida cotidiana.

Al iniciar el nuevo sexenio, se presentó El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el cual trató de replantear e impulsar la filosofía de una Educación Inclusiva, además, buscó elevar la calidad en los servicios públicos, para poder reducir las desigualdades sociales e incrementar las oportunidades educativas, con la intención de incorporar a los sujetos en la sociedad del conocimiento y desarrollar las habilidades para la vida social

Al margen de ello, en el año 2008, se firmó el Acuerdo de la Alianza por la Calidad de la Educación, pues se comprendió la necesidad de restaurar los servicios de educación pública. Es por ello que, este convenio acordó que los niños con discapacidad, aptitudes

¹⁷ A lo largo del análisis de la historia de la Educación Especial en el país, se ha podido determinar que la evolución en la terminología ha sido significativa. Sin embargo, es importante conceptualizar estos calificativos, a fin de comprender el impacto que han tenido en la atención de personas con NEE. Aunado a lo anterior “Se habla de deficiencia cuando hay una pérdida o anormalidad de alguna estructura psicológica, fisiológica o anatómica (...) se habla de discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen de lo que se considera “normal” para el ser humano (...). Decimos que es una minusvalía cuando, como consecuencia de la deficiencia y la discapacidad, y desde el punto de vista de los demás (...) se tiene limitaciones para desempeñar un determinado rol (el que se esperaría de acuerdo con su sexo, edad, factores sociales, etc.) y, por tanto, se encuentra en una situación desventajosa. “(García, et al., 2000, pp. 78).

sobresalientes y talentos específicos (a partir del ciclo escolar 2008-2009) recibirían una atención especializada y que los programas educativos y de desarrollo social, velarían por el bienestar de este grupo poblacional.

En este sentido, las políticas encaminadas a promover una educación inclusiva en el país, fueron reconocidas como un proyecto educacional y de transformación social, asumiéndolas como parte fundamental para la promoción de un nuevo modelo de atención para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Por ello, en el 2009, se instauró el *Modelo de Atención de los Servicios Educativos de Educación Especial (MASSE)* en el Distrito Federal, como parte de los esfuerzos desempeñados por la Reforma Integral de Educación Básica.

Al ejecutarse este nuevo Modelo, se incluyó el nivel de educación secundaria en los CAM, como parte de un proyecto que intentó promover la educación inclusiva y diversificar la oferta educativa, Esta iniciativa, encontró la necesidad de modificar la currícula tradicional, con la finalidad de desarrollar las competencias necesarias para la vida y el trabajo y a su vez atender a los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación social¹⁸.

Explicó Sánchez (2010) que durante esta fase, la Dirección de Educación Especial contribuyó en la creación de los Programas de Escuelas de Calidad, en el Programa Nacional de Lectura (*PNL*) y en el de Escuelas de Tiempo Completo (*PEC*). La participación de la DEE consistió en la creación de nuevas estrategias que favorecieran a la construcción de aprendizajes y en la práctica docente, atendiendo con equidad a la diversidad e incitando a la participación activa de todos y cada uno de los estudiantes en las actividades escolares.

Debido a esta aportación, el PNL, buscó que los CAM y las USAER contribuyeran en la formación de lectores autónomos, en el fortalecimiento y/o adquisición de competencias comunicativas y en el diseño de materiales didáctico dirigido a la enseñanza de los procesos para la lecto-escritura. Cabe puntualizar que la intervención del PEC en los Centros de Atención Múltiple, impulsó la creación de una nueva cultura institucional que tuvo impacto en la práctica pedagógica, organizativa y administrativa de estas instituciones de educación

¹⁸ Posteriormente se explicará este concepto.

especial. Al cierre de la primera década del siglo XXI, se le atribuye a la Dirección de Educación Especial, un notable desarrollo en los servicios dirigidos por la EE. También, es destacable mencionar que con la transición del modelo de integración educativa a la inclusión, la DEE, sentó las bases para que todo niño o joven en condiciones vulnerables tuviera acceso al sistema educativo mexicano.

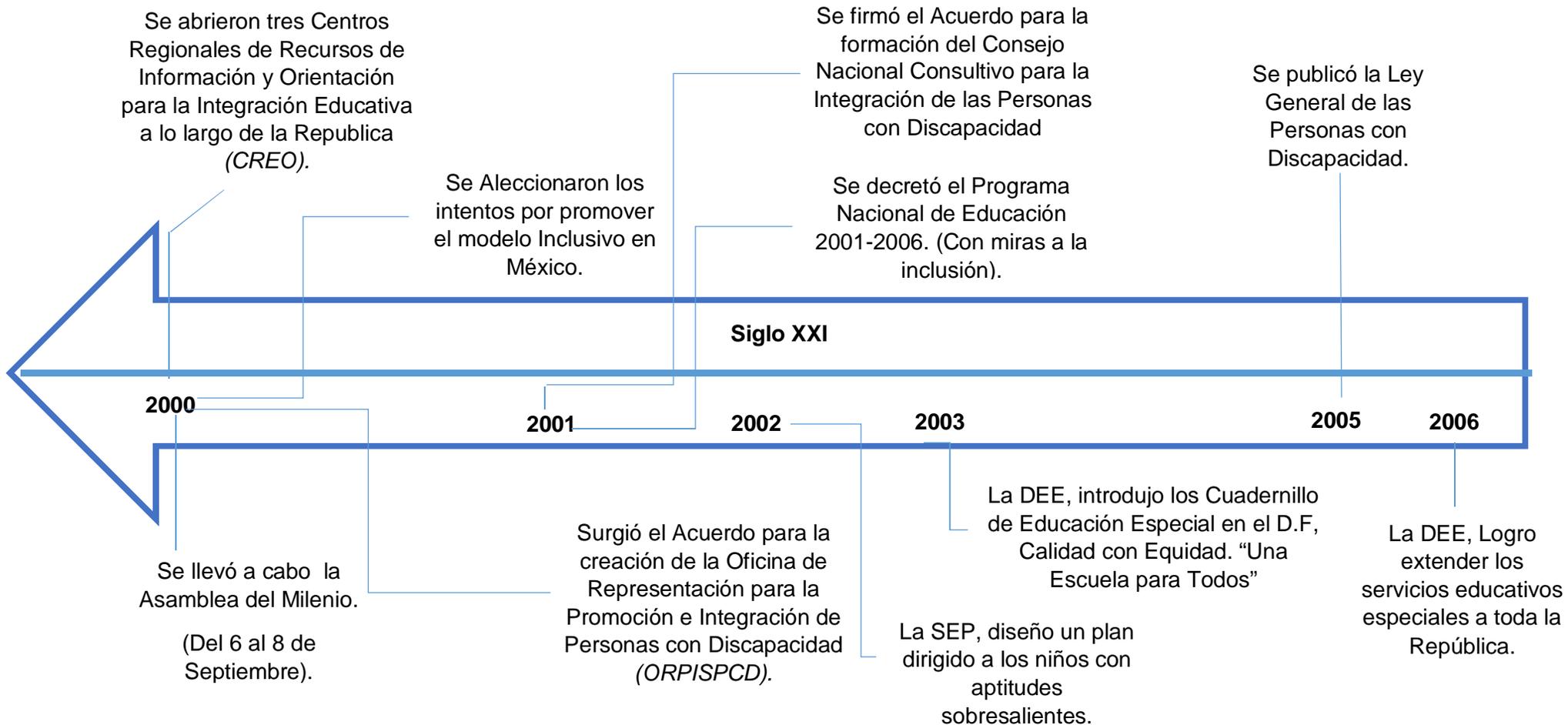
A comienzo del sexenio actual, se publicó el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, el cual estipuló que la educación especial estaría destinada para aquellas personas que presentaban alguna discapacidad –definitiva o transitoria– y también para los sobredotados. De la misma manera, planteó que los educandos serían atendidos de acuerdo a sus necesidades, con equidad social y bajo la perspectiva de género.

Esta política gubernamental, se creó con el designio de mitigar las barreras que impedían la permanencia de los sujetos en condiciones vulnerables en los distintos niveles de educación (aunque los procesos de inclusión solo se vieron reflejados en la educación media superior y superior), por tal razón, se buscó implementar las siguientes consideraciones para crear nuevas estrategias a utilizar en los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAP);

- Actualizar el marco regulatorio con un enfoque para la inclusión en todos los niveles educativos.
- Alentar y promover modelos y prácticas escolares que permitan la inclusión.
- Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de la discapacidad o dificultades de aprendizaje.
- Adecuar y equipar con los recursos necesarios a los planteles educativos para eliminar o disminuir a las barreras físicas que impiden el acceso y la participación a de estudiantes con discapacidad.
- Promover acciones para detectar y atender adecuadamente a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.
- Impulsar acciones para que la convivencia de los estudiantes con discapacidad y sus compañeros sea parte de una estrategia para igualar las oportunidades sociales. (Programa Sectorial de Educación, 2013, pp. 56).

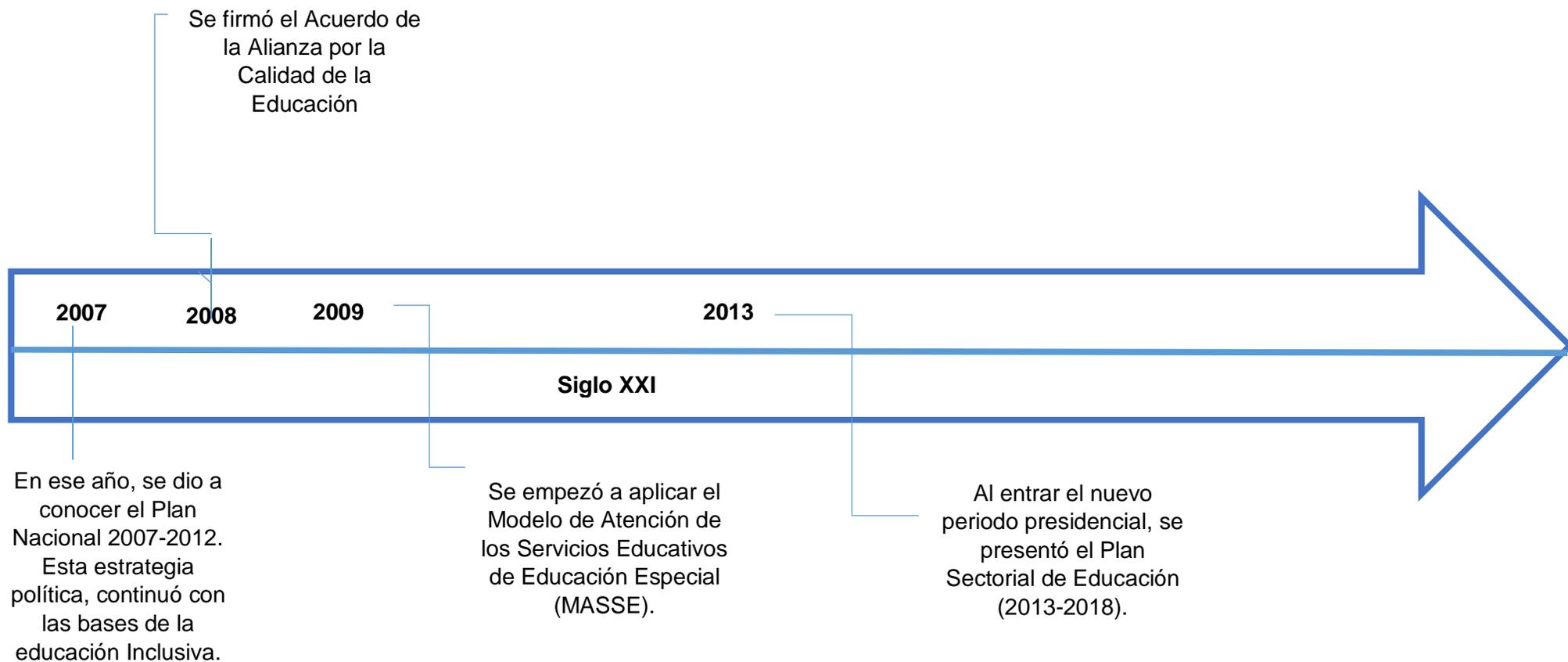
Del mismo modo, a continuación, se agruparon en la línea del tiempo los acontecimientos que yacen en este apartado;

FIGURA 3. Línea del Tiempo (La Educación Especial a comienzos del Nuevo Milenio hasta la Actualidad).



Línea del Tiempo (La Educación Especial a comienzos del Nuevo Milenio hasta la Actualidad). Elaboración Propia.

FIGURA 3.1. Línea del Tiempo (A comienzos del Nuevo Milenio hasta la Actualidad).



Línea del Tiempo (La Educación Especial a comienzos del Nuevo Milenio hasta la Actualidad). Elaboración Propia.

Como bien se pudo visibilizar, la EE fue adquiriendo un reconocimiento de gran significado, al tiempo, en que el sistema educativo nacional logró un crecimiento considerable en su edificación. Sin embargo, es importante mencionar que a través de esta reseña histórica, se encontró que las diversas formas de atención, los calificativos para referirse a la persona con discapacidad, las bases metódicas y las formas de intervención fueron transformándose al margen del corpus teórico que sustentó su práctica a desempeñar.

Así pues, en el segundo capítulo, se explicarán los elementos teórico-metodológicos en los que se basaron para justificar el actuar de los “Modelos de Atención” a fin de comprender su repercusión en las técnicas procedimentales empleadas para el diagnóstico, tratamiento y evaluación de las personas con NEE en el país.

CAPÍTULO II.

**Las Perspectivas Teóricas y los
Modelos Educativos en el Campo
de la Educación Especial en
México.**

Capítulo II. Las Perspectivas Teóricas y los Modelos Educativos en el Campo de la Educación Especial en México.

Presentación:

Con el análisis de los acontecimientos de la EE en México, se llegó a la conclusión de que esta modalidad, fue transformándose, a la par en que las políticas lo hicieron también, ocasionado que los modelos fueran reformados a fin de satisfacer las necesidades sociales, pero sobre todo educativas.

A partir de este avance, se dio a notar que los cambios en los modos de atención, evolucionaron en tres periodos; el primero de ellos, realzó la necesidad de ofrecer asistencia social (más no educativa) a los sujetos impedidos. La segunda connotación, sustentada bajo un enfoque social, consideró que las personas con discapacidad, se veían seriamente afectadas por su condición, situación que provocaría que este sector de la población fuera discriminado. Como parte de un proyecto educativo, político y social, surgió la idea de incorporar al niño con Necesidades Especiales a los escenarios de socialización (especialmente en la escuela). La última etapa, y el pensamiento que prepondera dentro de las prácticas desempeñadas por el sistema educativo mexicano, concibieron a la diferencia como una cualidad. Este supuesto, defendió que con ciertas consideraciones, el alumno con Barreras de Aprendizaje y para la Participación Social (BAP), podrá desarrollarse de igual manera que cualquier otro, siempre y cuando, la escuela ofrezca espacios adecuados a sus condiciones.

Por esa razón, el segundo capítulo de esta investigación, ***Las Perspectivas Teóricas y los Modelos Educativos en el Campo de la Educación Especial en México***, ubicó los elementos que provocaron la transición de los modelos educativos en la atención de las personas con discapacidad. De igual modo, fue de vital importancia, explicar si estos cambios dieron paso a la creación de nuevas formas de intervención, o simplemente a una reestructuración en el fundamento teórico-conceptual.

De la misma forma, se alcanzó a observar que esta serie de modificaciones, no solo impactaron en el presupuesto referencial, sino también en el marco de la política, pues de acuerdo a lo que comentó Barraza (2010), algunos de los avances registrados en el campo,

respondieron a estrategias gubernamentales que sobrellevaron el desarrollo de prácticas educativas poco favorables en los procesos formativos propuestos para la educabilidad de los sujetos identificados con alguna Discapacidad, Aptitud Sobresaliente o Dificultad de Aprendizaje.

Con ello, el contenido que aquí se expone, explicó de manera puntual, el quehacer de dos modelos de atención y su impacto en el contexto mexicano. Por ello, en un primer momento, se habló de la atención médica y asistencialista que prevaleció en el trato a la discapacidad, desde la edad media hasta la segunda mitad del siglo pasado. Posteriormente, se expusieron los fundamentos que la integración educativa formuló en la década de los años sesentas del siglo pasado, así como los medios que provocaron la reorganización en los servicios educativos especiales (ejemplo que se visibilizó con la creación de la USAER, hoy en día UDEEI y el CAM). Finalmente, se habló de las circunstancias involucradas en la transición de un modelo integracionista a uno con miras a la inclusión, cuestión a desarrollar en el tercer capítulo de este trabajo.

2.1. Un Primer Acercamiento a la Atención de la Discapacidad: El Modelo Médico-Asistencialista en la Educación Especial.

Como bien se sabe, el concepto de la discapacidad¹⁹, y por ende el quehacer de la EE en México no se mantuvo estático, pues con el avance del tiempo, fue transformándose al margen en que las políticas educativas planteaban nuevos procedimientos para la atención de niños y jóvenes con requerimientos educativos especiales.

En primera instancia, el origen de esta perspectiva tradicional en la EE, según Palacios (2008), partió del supuesto de que la discapacidad, era producida por un castigo divino, asociado a un pecado cometido por los progenitores, o bien, por un acto de brujería.

Con el avance del tiempo, se dio por hecho de que el niño, joven o adulto excepcional, no tenía nada que aportar a la comunidad, eran seres ineficaces para la sociedad. En sus inicios, se llegó a pensar que *“criar a tales niños era económicamente pesado y extremadamente improductivo”* (Palacios, 2008, pp.43). De esta idea, nació el modelo médico-asistencialista, el cual, se caracterizó por la creación de las primeras;

“Instituciones de beneficencia, conformadas principalmente por religiosos, se encargaron de brindar protección y asistencia a los enfermos. Estas instituciones fundamentaban su acción en el pensamiento europeo, derivado del paradigma aristotélico-tomista, que da origen a una interpretación racional de la presencia de Dios en el mundo, con lo que cobraron relevancia la bondad, la caridad y la asistencia a los desprotegidos” (Fuentes, 1998, como se cita en Tec, Martín y Pérez, 2011, pp. 14)

Al respecto, Lozano (2014) explicó que en ese período, *“la iglesia atendía a los desvalidos, pobres y enfermos, creando una gran cantidad de (hospitales, hospicios,*

¹⁹ Hoy en día, la discapacidad, es *“Definida como la exteriorización funcional de las deficiencias, limitaciones físicas o mentales que al relacionarlas con el contexto (...) producen desventajas ante las exigencias del ambiente social y cultural; las causas son muy diversas y se relacionan con lo biológico y sociocultural”* (Ríos, 2000, como se cita en Zacarías, De la Peña & Saad, 2006). De ahí se deduce que, un alumno con discapacidad, es aquel que presenta alguna deficiencia, y que por su naturaleza permanente o temporal, limita su capacidad para participar en una o más actividades de la vida diaria, y que puede ser agravada por el entorno escolar, familiar, económico y social (Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, 2016).

albergues, casas de pobres, etc.) para darles protección, alojamiento y atención asistencial, aunque en general sus funciones educativas eran secundarias. (pp.36) y alejadas de toda interacción social y obligación política.

Durante la Edad Media en Europa, el avance asentado en la educación del niño impedido, así como la influencia del cristianismo, representó un nuevo modo de regir y actuar ante la discapacidad. El cuadro axiológico (que posiblemente, derivó de actitudes de compasión y de caridad), repercutió en la creación de centros de atención destinados a brindar protección. (SEP, 2000).

A pesar de la creación de dichos establecimientos, el trato de las personas minusválidas, se volvió sinónimo de dependencia, o sea, que los sujetos identificados con alguna alteración física o mental, demandaban un cuidado de por vida. Con base en los modos de atención, los procedimientos eran limitados, pero, trataban de ofrecer los medios necesarios para que pudieran desarrollar habilidades de manera autónoma. (Barraza, López y García, 1998). Por otro lado, la inexistencia de procesos que permitieran identificar a las deficiencias, provocó que la asistencia social estuviera dirigida únicamente para las personas con una discapacidad visual, auditiva o intelectual grave.

Al transcurrir el tiempo, los procedimientos de evaluación e intervención, se apoyaron en la prescripción médica, a fin de determinar si una persona era *idiotia*²⁰, demente, imbecil, irracional o impedida físicamente. Esta consulta, se llevaba a cabo al momento del nacimiento, o con el avance de los años, con el propósito de detectar cualquier anomalía y posteriormente ser atendida en algún centro de beneficencia de por vida.

Por tal razón, los niños que presentaban alguna condición anormal, eran separados de sus familias y del resto de la sociedad para ser reclusos en instituciones de asistencia social. En estos asilos, conventos u hospitales, los sujetos, fueron atendidos bajo el régimen médico, justificando que la anomalía podía ser curada y eliminada.

Esta situación, con el paso del tiempo, se trasladó a los planos de instrucción, admitiendo que los niños y jóvenes con discapacidad, eran aptos para aprender, pero con ciertas modificaciones en los procedimientos educativos. Por esa razón, se estableció que los

²⁰ El término *Idiotia*, lo propuso Philippe Pinel, el cual se empleó "Para designar el retraso mental" y afirmaba que los idiotas eran los pacientes más numerosos de las instituciones de la época; así como también consideró que las personas afectadas de *idiotia* no eran susceptibles de educación" (Lledó, 2012, pp. 32)

alumnos debían estar internados y separados de la comunidad para poder recibir atenciones educativas especializadas. En aquel entonces, las prácticas, priorizaron su labor en las deficiencias sensoriales, con el propósito de incorporar a los sujetos sordos y ciegos a la sociedad. (Gearhearth y Weishahn; 1976; Toledo, 1981, como se citan en SEP, 2000).

En un inicio, las experiencias educativas, se limitaron a cuestiones meramente ocupacionales como; la jardinería, la cocina, la carpintería y el bordado. Si bien, las actividades fueron escogidas y desarrolladas en los centros de asistencia social, los sujetos con discapacidad fueron apartados del sistema político, económico y social, ya que;

“No se le considera solamente como un enfermo sino como un niño permanente, sin posibilidades de decidir; por ello, estas instituciones se organizaron en un régimen de internado, donde (...) el individuo prácticamente no tiene que decidir. No podrá desarrollar una verdadera educación, un trabajo, ni disponer de su tiempo libre; todas estas actividades se convierten, pues en terapias educativas, ocupacionales o recreativas”. (Grau, 1998, pp. 10).

Hasta ese momento, estas puntualizaciones teóricas justificaron las prácticas socioeducativas desempeñadas durante el siglo XIX y principios del XX. Al respecto, Gutiérrez y Urgilés (2008), explicaron que dichos alcances, se conformaron a partir de las siguientes dos posturas; la primera de ellas, desarrollo formas de atención individualizadas, o bien, en pequeños grupos. Estas actividades, fueron promovidas por las elites y los profesionales socialmente reconocidos –como los médicos y enfermeros-. La segunda consideración, correspondió a los aristócratas, los cuales intentaron humanizar las prácticas, convirtiéndolas en actos de beneficencia y de caridad.

Aunque estas dos consideraciones, se contrapusieron entre sí, ambas sostuvieron que la discapacidad, era causada por un mal congénito, o bien, un defecto meramente orgánico, que solo podía ser tratado con prescripción médica. A partir de esta consideración histórica y conceptual, se puede deducir que;

“Esta noción está relacionada en la fuerte influencia de disciplinas como la biología y la psicología, en la atención de las personas discapacitadas. Por su misma

naturaleza, estas disciplinas localizan la causa de la discapacidad al interior de la persona y hacen caso omiso de factores causales ubicados en los procesos sociales, políticos y de organización más amplios y externos al individuo” (UPN, 1994, pp. 6).

Esta concepción, meramente biológica, defendió que los procesos instruccionales para la educabilidad del sujeto excepcional eran difíciles de desarrollar, pues las escuelas oficiales, no podían ofrecer los servicios necesarios para incorporar al infante con discapacidad a escenarios de educación formal.

Por tal razón, Richardson y Parker (1996), explicaron que la inserción del fundamento teórico-metodológico que emanó del modelo asistencialista a las escuelas, condescendió a la admisión de los sujetos con discapacidad a escenarios escolares. No obstante, era necesario, delimitar los procedimientos para la escolarización del niño impedido para categorizar a los alumnos de acuerdo a sus necesidades en los pocos centros de asistencia social.

Este acto, consolidó las prácticas educativas especializadas, pues se comenzaron a emplear ciertas consideraciones que condescendieron de las características de los sujetos, lo que posibilitó la categorización y distribución de los niños en las escuelas ordinarias, o bien, en residencias asistenciales (internado).

En los asilos, los niños excepcionales, eran tratados en grupos especiales. Esta colocación, se llevó a cabo a partir de; la condición física, mental y posición socioeconómica. Sin embargo, y a pesar de los intentos, la poca preparación —casi nula— del profesorado, el carente cuerpo teórico- metodológico que justificara la práctica desempeñada en los centros de caridad, indujo al desarrollo experiencias educativas desfasadas y fuera de toda acción formativa.

Con la creación de las escuelas dirigidas para los sordos, ciegos e inadaptados sociales²¹, se produjo un nuevo aparato metodológico, así como una política educativa orientada a la atención del niño discapacitado. Este acontecer, provocó que los disminuidos

²¹ Pinatel (1979), explicó que los inadaptados sociales, son “Los huérfanos y abandonados; inadaptados morales, como los jóvenes educados en medios criminales y marginales. Las interferencias entre estas categorías de inadaptados son constates. Su común denominador es la inadaptación legal. Los delincuentes juveniles, en efecto, se reclutan tradicionalmente entre los inadaptados psíquicos, sociales y morales” (como se cita en Vega 1989, pp.23)

sensoriales y los deficientes intelectuales, fueran separados y clasificados de acuerdo a sus condiciones, incitando a la segregación²² en los servicios públicos y al acceso a la educación regular.

Lledó (2012), añadió que la generalización entre lo normal y lo anormal, implicó la creación de un sistema educativo dual, que se dedicó a categorizar a los educandos de forma masiva, con el propósito de mediar las prácticas educativas en grupos específicos (tal ejemplo se vislumbró en las escuelas para ciegos, sordos o centros de readaptación social).

Esto presume que la EE, desempeñó actividades fuera del sistema educativo general. También, se encontró que esta modalidad educativa, ofreció tratamientos médico-terapéuticos a las personas minusválidas para que posteriormente fueran incorporados —de acuerdo a su condición fisiológica o mental— a grupos educativos especiales. (González, s/f).

Haciendo contraste con el pensamiento anterior, Ainscow (1990), como se cita en UPN (1994), la deficiencia, era provocada por alteraciones orgánicas que influyeron en la educación de los niños con discapacidad. Esta condición, indujo a la clasificación de alumnos con discapacidades comunes en grupos escolares.

a) El Modelo Medico-Asistencialista en la Atención del Mexicano con Discapacidad.

Aterrizando el supuesto del modelo asistencialista al contexto mexicano, se planteó que la Educación Especial fue concebida como aquel servicio que brindaba tratamiento médico-terapéutico a los sujetos minusválidos o con impedimentos mentales. Aquí es relevante señalar que por muchos años, las prácticas no fueron vigiladas o reguladas por el Estado, por lo que su quehacer estuvo directamente ligado a los propósitos suscritos en planes de trabajo establecidos por las instituciones de la época.

²² Molina y Charlotte (2010), refieren al concepto de segregación como “Una perspectiva basada en un modelo tradicional psicomédico y orientado al individuo, entiende que las personas con discapacidad necesitan un espacio aparte, lo que justifica la existencia de escuelas especiales y clases diferenciadas”. (pp.33)

Dentro de este cometido, Quiroz (2014), señaló que el modelo, surgió a principios del siglo XIX, y el cual *“veía a las personas con discapacidad, como seres atípicos fuera de la norma, a quienes se les trataba de ayudar asistencialmente mediante la internación en centros o instituciones de asistencia pública”* (pp. 4).

Pese a la existencia de centros de asistencia social dirigidos a niños minusválidos y el avance obtenido en los medios de atención a la diferencia física y mental, los diversos planos de interacción social, aún no estaban preparados para incorporar a los sujetos con discapacidad en las labores que todo ciudadano ejercía, ya que sus condiciones, eran objeto de miedo y de burla. Esta situación, llevó a los espacios escolares y de trabajo, a establecer que por el defecto que portaban los individuos con discapacidad, no podían ser formar parte de otros escenarios de socialización, que no fuera un internado, hospital o casa de beneficencia.

Con el avance del tiempo, se buscó brindar atención educativa e instruccional a las personas con requerimientos especiales. En México, esta acción tuvo lugar en creación de la Escuela Nacional para Sordomudos, que inicio labores en el año de 1867, y más adelante con la Escuela Nacional para Ciegos, tres años después. *(Véase en el capítulo uno)*.

A principio del siglo XX, hasta la década de los años sesenta del siglo pasado, prevaleció, dentro de la práctica, el modelo médico-asistencialista, pues se pensaba que todas las deficiencias tenían un origen orgánico que podía ser detectado al comienzo o durante el crecimiento del infante, y que difícilmente podría corregirse. Empero, esta idea, exigía la necesidad de obtener un diagnóstico más certero de los trastornos *“por lo que se desarrollaron pruebas e instrumentos de evaluación —una atención especializada— que implicaba un tratamiento distinto y separado para cada paciente, y una educación también distinta y separada de la escuela común”* (Marchesi y Martín, 1990, como se cita en García et al. 2000, pp. 22).

Respecto a ello, los servicios de Educación Especial atendieron en un principio, a los alumnos con deficiencias auditivas y visuales. Con el tiempo, se observó un avance significativo en los procedimientos pedagógicos desarrollados en las escuelas destinadas a la formación de niños y jóvenes con discapacidad sensorial.

Con relación con lo anterior, los niños, jóvenes y adultos con debilidad mental, según García, et al. (2000), no se pudieron beneficiar de la diversificación de los servicios educativos, pues se desconocía la frontera existente entre las causas que originaban un

retraso y una enfermedad mental. La creciente preocupación por atender a todos los sujetos con discapacidad mental, hizo que el sistema educativo, comenzara a apoyarse de las pruebas psicométricas, para poder categorizar a los alumnos mentalmente retrasados, con el propósito de ofrecer respuestas educativas según el grado de deficiencia.

La aplicación de test y la mediación de la inteligencia, se utilizaron también para conocer las causas que originaban la conducta anormal, y así, poder dar paso a la creación de métodos y técnicas para rehabilitar al niño impedido, con el fin de adaptarlo a escenarios de interacción social. (Específicamente a la escuela y con sus iguales).

Por consiguiente, la perspectiva que sustentó esta práctica psicoeducativa fue el *Conductismo*²³. Con base en lo anterior, Bermeosolo (2010), afirmó que los programas de atención diseñados, en proporción con los aspectos que postulaba este paradigma, buscaron eliminar las conductas o respuestas desadaptadas, con la intención de adquirir otras nuevas.

Con ello, vino la creación de técnicas para la modificación conductual²⁴ en la Educación Especial, se plantearon con el propósito de adaptar el comportamiento en los sujetos. Los procedimientos que fueron utilizados en esta labor fueron: la economía de fichas, el moldeamiento, la desensibilización sistemática, etc. Hoy en día, esta técnica ha desarrollado prácticas para la intervención educativa de los niños diagnosticados con algún problema del aprendizaje.

A pesar de la implementación de la psicometría para el diagnóstico de alumnos con deficiencia, la escuela, continuaba distribuyendo (sin tomar en cuenta los resultados obtenidos) a los sujetos en aulas convencionales. Esto quiere decir que podían encontrarse niños con distintas necesidades en un mismo grupo o ciclo de instrucción.

²³ *El conductismo es, de manera simplificada, es un paradigma psicológico que nació en la época de los años treinta del siglo pasado, centró sus intereses en cuestiones técnicas y pragmáticas, considerando que su planteamiento en el "Análisis conductual", tiene repercusión en el campo de la educación de los sujetos, este sostiene que los espacios sociales son escenarios donde se pueden visualizar los experimentos realizados en entornos científicos, pues se considera que son válidos para todas las situaciones y distintas problemáticas educativas. (Hernández, 2008).*

²⁴ *La modificación de la conducta (o terapia conductual), refiere a la aplicación sistemática de los principios del aprendizaje para facilitar las conductas adaptativas. (Ulmann y Krasner, 1965, como se cita en Schunk, 1997). Esta técnica, es utilizada en la EE, con el propósito de tratar disfunciones en el habla, problemas de conducta y otros trastornos que afectan en la adquisición del aprendizaje.*

De esta problemática, parte la postura de Binet (1904), cuya finalidad, precisó en establecer clases especializadas para niños y jóvenes con deficiencia mental u algún otro déficit, del mismo modo, esta idea planteó la necesidad de clasificar a los niños y jóvenes en grupos igualitarios, a partir de; los resultados obtenidos en test, en las etiologías o el grado de inteligencia, además de *“decretar posibles déficits de atención, trastornos del desarrollo o casos de sobredotación intelectual”*. (Binet, 1994, como se cita en Mora y Martín, 2007, pp. 312).

En México, la situación anterior tuvo lugar en las Escuelas de Perfeccionamiento, en las cuales, según Valdespino (2014), fueron admitidos los alumnos con un Coeficiente Intelectual por debajo de los 86 puntos y que por sus condiciones, fueron rechazados de la escuela regular.

La razón por la que algunos niños fueron rechazados del sistema regular de enseñanza se mantuvo en sostener que; los alumnos al no acreditar el primer o segundo grado de educación primaria tenían que ser canalizados a centros que ofrecieran un apoyo de carácter complementario, con el propósito de lograr los objetivos planteados en la currícula oficial.

Por ello, y a la par de este acontecer, se crearon los Grupos Integrados (GI), suceso que marcó la transición hacia a un nuevo modelo de atención. Con este progreso en la EE, se comenzó a reconocer que los sujetos con discapacidad, también son seres funcionales para la sociedad, y por ende, deben ser incorporados a todo grupo de interacción social.

Aquí radica lo que Grau (1998), concluyó al analizar esta concepción teórico-metodológica. En este estudio, expresó que la acción que supuso la creación de centros especializados para cada tipo de deficiencia, repercutió en una organización segregadista y categórica de los servicios de la EE.

Aunque la tradición, implantó la idea de educar a niños en escenarios de educación formal, estos centros, debían ser separados del medio regular, o bien, en espacios escolares adaptados. Con el paso de los años, se empezaron a desarrollar fundamentos ideológicos, que dieron como resultado el cambio en los preceptos prácticos.

A razón de ello, las actividades educativas desempeñadas por el modelo, comenzaron a recibir fuertes críticas al etiquetar y clasificar a los educandos. Sin embargo, con el paso del tiempo, estas prácticas poco convencionales, condujeron a la transformación de un

modelo de atención poco apropiado para la educación, a uno que consolidara a las prácticas educativas y que permitiera la integración de los sujetos a procesos educativos, evitando así el etiquetado y la segregación.

2.2. La Integración como Modelo Educativo: Una Reconstrucción Teórico-Conceptual.

Históricamente, las instituciones de asistencia social, dominaron por mucho tiempo el campo de la educabilidad del niño con discapacidad. Con el análisis de los fundamentos que dieron soporte a las prácticas asistencialistas, los centros de atención abrieron la posibilidad (al niño con Necesidades Especiales) de incorporarse a escenarios de socialización.

No obstante, con el avance del tiempo, se percató que no todos los alumnos se beneficiaron por este tipo de instancias, además de que etiquetaban y separaban a la población escolar. De tal hecho, se planteó que este sector, también podía beneficiarse de los programas educativos oficiales, y por ende, de las escuelas regulares. (Borsani y Gallicchio, 2000).

De ahí, el surgimiento del modelo de la integración. Al respecto, Pérez (2003) afirmó que el pensamiento integrador, nació de las críticas realizadas al modelo médico-asistencialista, a la ruptura en los presupuestos teóricos-prácticos, que en su momento, justificaron el actuar de los servicios de la EE. Esta situación, trajo consigo la necesidad de crear espacios en donde los educandos con discapacidad tuvieran acceso a las experiencias educativas establecidas en el currículo oficial, con el objetivo, de intervenir en el proceso de formación de manera activa y participativa.

A partir de esta vertiente, los supuestos que emergieron del modelo integrador, sirvieron como un precepto medular en la conformación de una nueva mirada filosófica, teórica y metodológica en las prácticas asistencialistas. A partir de esta consideración, Stainback y Stainback (1984), señalaron que *“este sistema doble, inicialmente un positivo para la educación, ya no conviene... ha llegado el momento para la educación especial y regular, de fusionarse en un solo sistema unificado, estructurado para atender las necesidades propias de todos los alumnos”* (como se cita en Cárdenas. 2006, pp.3).

De ahí surgió la idea de aterrizar el discurso de Integración a la EE. En sus inicios, las prácticas educativas, conformaron un plan de trabajo para; incorporar a todos los niños y jóvenes dentro del sistema educativo, de abrir contextos normalizadores que incurran en la resolución de problemáticas (sociales pero sobre todo cognitivas²⁵) derivadas del rechazo de los educandos con requerimientos especiales.

Recuperando a Giné (2008), esta idea constituyó uno de los fenómenos educativos y sociales de mayor trascendencia en la educabilidad de la población con discapacidad. Su origen en la década de los años sesenta del siglo anterior –inicialmente en los países de primer mundo- buscó favorecer el derecho de las personas con deficiencias físicas, sensoriales o mentales, a no ser discriminadas y categorizadas por causa de sus diferencias. De la misma forma, incrementó las posibilidades de integrar a los sujetos en contextos de convivencia y minimizar las condiciones de marginalidad que vivía este sector de la sociedad.

Queda definido que son numerosos los argumentos y elementos teórico-conceptuales que justificaron la práctica de este modelo de atención, sin embargo y en términos generales, la integración educativa planteó la idea de incorporar al sujeto con discapacidad en escenarios de interacción social, de ahí que las ideas propuestas por Booth (1996) y Blanco (1999), establecieron que la integración como modelo educativo, prometió el desarrollo de respuestas que favorecieran a la igualdad de oportunidades (en contextos escolares) y que posteriormente pudieran ser introducidas a toda la sociedad, sin importar la edad o el tipo de discapacidad que presentaran los alumnos. Al respecto conviene citar que:

“La integración de los individuos desde los momentos iniciales de su socialización, es decir desde la escuela, como primer lugar donde el niño se encuentra con personas (adultos y otros niños) ajenas a su ambiente familiar. Si la vida en familia, en la calle en el trabajo

²⁵ *La integración educativa, fundamentó su quehacer en la teoría cognitiva, al establecer la necesidad de conocer las diferencias de manera individual. Seguidamente, el modelo sentó la importancia de identificar los procesamientos mentales y el funcionamiento cognitivo en situaciones de aprendizaje, con el propósito de buscar alternativas para la modificabilidad de los procesos psicológicos en sujetos diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales. (Ibáñez, 2002).*

nos relaciona con todo tipo de personas para conseguir que esta interacción resulte satisfactoria, también la escuela tendrá que reproducir esta situación a la vida social” (Casanova, 1990, pp. 14).

Con relación a lo anterior, de las investigaciones realizadas por Van Steenlandt (1991) surgió la idea de expandir la noción integracionista a los espacios de convivencia y desarrollo humano, a fin de poner en práctica las normas sociales, los valores y los juicios éticos, que bien, pudieron haberse originado en un centro de educación regular.

Por lo que respecta a esta perspectiva, Sánchez (1992) estableció que el proceso de integración, comprendió por lo menos cuatro áreas de oportunidad; la familiar, la laboral, la social y la escolar:

- **La Integración Familiar:** Proceso que debe iniciarse desde el nacimiento del infante con discapacidad hasta los primeros años del desarrollo. Este proceso, sostuvo que la familia, será la encargada de integrar al niño en su propio seno y desde ahí, los integrantes que la conforman, solicitaran su asentimiento en otros escenarios de interacción social. La familia como un primer plano de socialización, enseñará las normas básicas de comportamiento, de organización y de cuidado personal.

Posteriormente, Silva (2008), indicó que con estos elementos, la integración del sujeto con discapacidad, sería posible con la participación de los padres de familia, los alumnos regulares y los profesores. Con respecto al primer grupo, los progenitores, serán considerados como parte esencial en el proceso *“puesto que pueden ofrecernos información complementaria de gran ayuda para determinar cuáles son las deficiencias de un niño en concreto y llevar a cabo una detección precoz de cualquier anomalía que pueda existir. (Silva, 2008, pp. 6).*

- **La Integración Social:** Como se mencionó anteriormente, el ambiente familiar, fue considerado el primer espacio de interacción en el que participa el niño con discapacidad, sin embargo, Van Steenlandt (1991), indicó que los padres y hermanos (en casos específicos), no prevén la llegada de un niño con deficiencias fisiológicas o mentales, pues los distintos medios sociales, preparan al núcleo para recibir a un niño en condiciones meramente favorables, lo que provocó que los

miembros aislen al sujeto de los espacios de convivencia. Así pues, estos valores socio-culturales, atrasan los procesos de integración durante el desarrollo. Si bien, se han podido identificar estas actitudes, hoy en día, parece existir una mayor aceptación de los sujetos disminuidos y marginados sociales, por lo que los centros educativos especiales y regulares, debieran contribuir en la incorporación de los jóvenes y niños con discapacidad a la sociedad.

- **La Integración laboral:** Ibáñez (1977), como se cita en Sánchez (1992), contemplo que la inserción de los sujetos con discapacidad al mundo del trabajo, es una realidad en los países de primer mundo. A pesar de todo, se ha detectado que la incorporación del joven disminuido en edad productiva, ha dependido del tipo de deficiencia. Al respecto, se ha visualizado que los jóvenes con discapacidad sensorial, han tenido un rendimiento sustancialmente mayor en puestos de trabajo que requieren poca comunicación oral (en caso de los sordos), o bien, en espacios activamente laborales, donde no se demanda el uso de habilidades visuales, un ejemplo claro de ello fue; la atención vía telefónica (para el caso de los ciegos).

Sin embargo, el avance fue peyorativo, pues en un inicio, no incluyó a las personas con discapacidad Intelectual. En un momento, se llegó a plantear que la inexistencia de empleos para este sector de la población, provocaba que los sujetos con discapacidad mental, no fueran aceptados (en su totalidad) en ese plano de interacción social.

Estos elementos, reposaron en un sistema subyacente, esto quiere decir que, un proceso no se podía llevarse a cabo si el otro no se había concluido. Si bien, la actividad integradora partía de la interacción del sujeto con la familia; la escuela, era el segundo espacio donde los niños con discapacidad podían establecer relaciones sociales y aprender a vivir y trabajar con infantes regulares, a partir de una enseñanza individualizada y compensatoria.

Otra concepción sobre la integración escolar, fue la de Kaufman (1975). Esta idea, sostuvo que el proceso es; temporal, instructivo y social. Dicho trascurso, tuvo lugar cuando un niño con discapacidad, solicita su incorporación a un instituto donde los demás integrantes contaran con características regulares.

Los procedimientos institucionales, se realizaron a partir de prácticas curriculares abiertas y flexibles, las cuales, tuvieron lugar a partir de las adecuaciones²⁶ a; los programas y planes de estudio, infraestructura del plantel y a la práctica magisterial.

Al establecer la necesidad de detectar los requerimientos educativos de cada alumno, los centros escolares, se vieron obligados a ajustar sus procedimientos metodológicos e incluso a modificar los propósitos de grado, con la finalidad de responder a las Necesidades Educativas Especiales (NEE)²⁷.

Por lo que respecta a esta consideración, Silva (2008), mencionó que la integración, es un proceso por el cual la escuela, organiza su infraestructura, a fin de ofrecer las condiciones necesarias para educar al infante con discapacidad.

El modelo de la integración escolar, halló la necesidad de atender (en centros educativos regulares) a todos los niños y jóvenes en función de sus discapacidades. El argumento que se utilizó para su implementación, apoyó que los educandos con necesidades de aprendizaje, podían estar en una escuela ordinaria, dándoles una instrucción complementaria durante algunas horas en un aula especial, con la finalidad de apoyar su desarrollo con los contenidos y programas educativos oficiales. (Fernández, 1993).

En un inicio, las prácticas educativas perfiladas hacia la integración, consistieron en la incorporación de todo tipo de alumnos con necesidades especiales a los distintos espacios de concurrencia social (específicamente en centros educativos regulares), también abrió paso al cuidado de las personas con NEE, esto es, aquellos alumnos (con discapacidad definitiva o transitoria, o bien, sin ella), que enfrentaban ciertas dificultades para construir aprendizaje. En este orden de ideas, es importante aclarar que el término, contemplo a los alumnos que requerían apoyos específicos para desempeñar alguna tarea escolar, ya que

²⁶ *Dentro del marco de la integración educativa, una adecuación curricular, refiere al desarrollo y empleo de una serie de metodologías de enseñanzas diferentes y específicas, con el propósito de disminuir las Necesidades Educativas Especiales del alumnado, a fin de incorporarlo a las actividades áulicas regulares.*

²⁷ *El término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) comenzó a utilizarse en los años sesenta; sin embargo, es ese momento se modificó por completo la concepción dominante que se tenía acerca de las personas con discapacidad. Fue en 1978 cuando el concepto se polarizó a partir de reporte Warnock, un estudio realizado en Gran Bretaña para describir cual era la situación de la educación especial. De sus resultados se derivaron muchas normas legales, hoy vigentes, en ese país. (García-Pastor, 1993, como se cita en García, et al., 2000, pp. 79).*

esta minoría heterónoma, demandó una atención más específica y el uso de recursos educativos especiales (Castejón y Miñano, 2011).

En su momento, este precepto práctico en la EE, requirió de profesionales preparados para poder brindar los servicios de apoyo y realizar las adecuaciones correspondientes al contexto escolar y en la organización en el trabajo realizado en el aula. (Granados et al. 2010).

En cierta medida, la conceptualización de las NEE, termino por marcar la transición de un modelo asistencial, a uno con miras a la incorporación del niño excepcional a un contexto regular. No obstante, con la articulación del término con la EE, explicó López (1997) que;

- Un niño con NEE, se ve afectado *“en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o diferentes para que logre los fines y objetivos educativos”* (SEP/DEE, 1994, como se cita en García, et al., 2000, pp. 80).
- Por ello, las NEE, cuentan con un carácter interactivo, o sea, las dificultades de aprendizaje se generan a partir de las características de la persona, de su relación con el entorno escolar y las respuestas educativas que se le brindan al sujeto con estas peculiaridades.
- También, las NEE se definen y se tratan en función de los recursos materiales e individuales que pudieran llegar a necesitar los alumnos para alcanzar los objetivos de la educación (en este caso de la regular), para que los educandos puedan alcanzar a desarrollar una vida lo más cercana a la común.
- Bajo estos preceptos antes plasmados, la noción de las NEE, estableció que en algún momento de la vida escolar, los alumnos llegarán a necesitar algún tipo de apoyo (de carácter complementario o permanente según el caso). Por lo que la escuela y el sistema, debe poner a su disposición los recursos necesarios para complementar el proceso de integración en su totalidad. Sin embargo, es importante mencionar que;

“Integrar no significa trasladar a los niños de las escuelas especiales a las escuelas regulares, sino decidir cuáles de esos niños se pueden beneficiar más

en un ambiente regular, contando con los apoyos y las adaptaciones necesarias; pero lo más importante de la integración es la posibilidad de que la escuela regular cambie de un sistema "homogenizante" a un sistema "diversificado", que es lo más difícil de conseguir dadas las exigencias del mismo" (Gómez-Palacios, 2002, pp. 26).

De alguna manera el modelo integrador, permitió a los niños con Necesidades Educativas Especiales, desarrollar habilidades intelectuales y desempeñarse mayoritariamente en las actividades escolares, además, buscó promover un marco institucional que incorporara al niño con discapacidad en grupos escolares homogéneos. Con esta renovación pedagógica, el impacto en las relaciones sociales que se pudieron establecer entre los alumnos con requerimientos específicos y los regulares, permitieron consolidar nuevas formas de interacción social.

Las nociones teóricas que conceptualizaron al modelo educativo, concordaron según Beeny (1975) en que la integración "*significa una valoración de las diferencias humanas" (como se cita en Bautista, 1993, pp.29)*, este fundamento, explicó que la última finalidad, no radicó en eliminación o categorización de las diferencias, sino en la aceptación, de ahí que el modelo demandó la realización de adecuaciones a la currícula, para así, poder atender a todas las necesidades educativas. Hay que reconsiderar que la integración, sostuvo que el niño desde el área de la educación especial, conseguiría desempeñar actividades áulicas, partiendo de sus posibilidades reales a fin de compartir, competir y participar plenamente en la relación con otros. (Del Moral, et al, 1997).

Entonces, el modelo de la integración, sentó sus bases teórico-metodológicas al incluir al alumno con NEE (transitorias principalmente) en todos los contextos sociales, las condiciones necesarias para el desarrollo de las habilidades, destrezas, facultades y capacidades básicas en los sujetos con alguna discapacidad, poniendo a su alcance las mismas oportunidades de aprendizaje.

Con relación a esta aseveración y en palabras de Bautista (1993), el modelo de Integración educativa, sostuvo su fundamento en tres principios; el primero de ellos, yació de las nociones filosóficas de la normalización, ello implicó desde la mirada pedagógica, el principio de individualización, de tal manera que la EE, los programas educativos, la práctica

docente y el medio que lo rodea se ajustarán a las necesidades particulares de cada uno de los alumnos, sin embargo, para llevarlo a cabo se requirió tomar en cuenta el principio de sectorización de los servicios educativos especiales. Dichos principios se fundamentan a partir siguientes consideraciones:

- **La Normalización:** Autores como Casanova (1990); Bautista (1993); Fernández (1997), señalaron que el concepto de la normalización, surgió a finales de los años sesenta y principios de los setenta del siglo pasado. Las aportaciones realizadas por Mikkelsen (1969); Nirje (1969); Wolfesberger (1972), sirvieron como andamio para la edificación del supuesto. Este principio, defendió que la persona con discapacidad, tenía que ser aceptada y reconocida, a fin de brindarle los servicios educativos necesarios para potencializar y desarrollar sus habilidades para la vida y el trabajo.

No obstante, al implantar los conceptos de norma y la normalidad²⁸, las prácticas educativas se vieron desviadas a otras connotaciones conceptuales, dicho en otras palabras, la terminología reflejó cierta relación con ideas meramente calificativas. Sin embargo, las diferencias teóricas, se situaron en que la normalización, fue una alternativa que reorganizó a los ambientes escolares para poder ofrecer —a los alumnos integrados— espacios formativos sin restricciones y lo más parecidos a una vida común

- **La Individualización:** En investigaciones de Grau (1998), y más adelante en las de Pérez (2003), se explicó que este principio pedagógico, no tuvo la intención de generar ideas en torno al individualismo, pero si en la detección de las NEE y en las posibilidades de aprendizaje. Esta situación, estableció que la atención educativa, se ajustaría a los requerimientos educativos de los alumnos integrados, con el propósito de apoyarles en su incorporación a espacios escolarizados, y más adelante, en el progreso académico.
- **La Sectorización:** Este proceso, en conjunto con el de la normalización, se dedicó a reorganizar los servicios de apoyo, con la finalidad de crear espacios especiales

²⁸ Para Nirje (1969) como se cita en Alegre (2000) el término de normalidad, no refiere a la normalización de la persona, sino a la normalización de los contextos sociales, pues este, “no va a convertir al niño con deficiencia en alguien que no la tiene, pero hará que sus condiciones de vida sean tan normales como sea posible” (pp.33)

en los centros educativos ordinarios. Esas modificaciones, se realizaron con el propósito de atender de forma precisa a las Necesidades Educativas Especiales.

De acuerdo con la UNESCO²⁹ (2003), la educación integradora, a través de la interacción directa con las prácticas educativas, buscó que los miembros de cierta comunidad escolar (alumnos, docentes y padres de familia) asumieran y reconocieran las diferencias, a fin de integrar a todos los educandos en las actividades escolares. Asimismo, se planteó que la integración educativa, no consistió únicamente en la reorganización de los centros educativos, sino en un movimiento, con una base filosófica fundamentada en el desarrollo de humano y a la no discriminación. (Como se cita en Romero y colaboradores, 2011).

Desde los parámetros de este aparato teórico, la integración proporciono oportunidades para aprender, preparando a todo alumno con discapacidad para la vida, fomentó la comprensión por las diferencias y las individualidades, rompiendo con todo estigma originado a partir de la discapacidad, entendiendo así que los sujetos pueden desarrollar las mismas habilidades que los niños regulares. (Verdugo, 2008).

Es importante mencionar, que las prácticas integradoras, partieron de un corpus teórico indisoluble y sustentado por diversas miradas conceptuales que repercutieron en los procedimientos metodológicos. Esta aseveración, coadyuvó en la sistematización de las actividades educativas e instruccionales, a continuación se enuncia una agrupación categórica que confluyó en los procesos integracionistas en educación;

- **La Física:** El proceso se observó, cuando las aulas de EE se anexaron a escuelas regulares. A pesar de la incorporación de los servicios educativos especiales, ambos espacios, mantuvieron una organización independiente. (como el caso de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular, *USAER*).
- **La Social:** Este tipo de integración, se llevaba a cabo cuando los niños identificados con NEE, convivían con los alumnos regulares en; horarios de recreación, en las actividades extracurriculares y los eventos culturales, dicho de otra manera, en los espacios compartidos.

²⁹ *La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura que por sus siglas en inglés (UNESCO).*

- **La Funcional:** Considerada como la forma de integración más compleja. Este nivel de integración, pretendió que los alumnos con requerimientos de EE, participaran (parcial o totalmente) en las actividades educativas desempeñadas en aulas ordinarias, con la finalidad de formar al alumno excepcional bajo las mismas condiciones que un alumno regular. (Gómez-Palacios, 2002, pp. 27).

En este sentido, la integración supuso que un niño con discapacidad al incorporarse por primera vez a un sistema de escolarización, dadas sus condiciones, pudo haber sido canalizado a un centro de EE, sin embargo, fue acogido por una escuela regular. Otro aspecto que se consideró para llevar a cabo el proceso, fue que un alumno inscrito en un centro especial, puede pasar a formar parte de uno de los programas de integración, esta consigna indicó que los educandos que estuvieron de tiempo completo en una institución especial, pueden ser incluidos, paulatinamente, en aulas ordinarias. (Bautista, 1993).

Esta misma consideración, incluyo a los niños sin discapacidad pero con NEE, dicho de otra manera, aquellos alumnos que se encontraban en salones de clases regulares y que por alguna circunstancia, no lograban participar plenamente en las actividades educativas. Bajo esta consideración, el modelo integrador, prescribió que estos alumnos pasarían a un lugar más adaptado a sus necesidades, pero su formación escolar continuaría en el aula ordinaria.

Ante dicho análisis, la integración, no solo buscó modificar las prácticas predestinadas a sujetos con NEE asociadas, o no, a una discapacidad, ya que los preceptos que la configuraron, fundaron elementos que fortalecieron las prácticas educativas e innovaron las actividades convencionales en la formación de todos los actores involucrados como; os alumnos regulares, el profesorado y los demás integrantes que conforman a cierta comunidad.

Aunado a la idea anterior, las relaciones dentro de los contextos escolares, se vieron beneficiadas por la convivencia de niños regulares con los identificados con alguna NEE. Bautista (1993) comentó que los alumnos ordinarios, se hicieron más tolerantes y sensibles ante la discapacidad.

Esta consigna, aterrizó a las bases de aprendizaje puesto que las prácticas educativas integradoras y los recursos que se pusieron a disposición, impactaron de manera positiva en toda la población escolar. (Alumnos, alumnos con NEE y maestros).

En un inicio, se planteó que el profesorado, estaría preparado para utilizar los procedimientos educativos especiales, en la incorporación, la permanencia en la escuela regular y los medios para lograrla. El maestro, se convirtió en un guía dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños integrados, además, sentó las bases para sentar una reciprocidad entre las actividades especiales; con las regulares, con los centros educativos, con los grupos sociales y con el resto del colectivo vecinal. (Del Moral et, al 1997; Romero y colaboradores, 2009).

La SEP (2000), asentó este fundamento en los siguientes cuatro puntos de análisis y discusión, con la intención de que el cuerpo docente, alcanzara a visibilizar el impacto de las prácticas integradoras en escuelas oficiales. En seguida, se citan dichos postulados;

- Que el alumno diagnosticado con NEE, al ser incorporado a escenarios de escolarización regular, la escuela, brindará al niño con discapacidad los mecanismos para semejar los modos de socialización.
- Se pensó, que los maestros frente a grupo, debían comprender que los alumnos integrados, no representaban una carga laboral para el desarrollo de su práctica a ejercer. El profesor, asemejó que la incorporación del niño con discapacidad, significó el desarrollo de otras técnicas metodológicas.
- A su vez, los docentes, entendieron que los alumnos con NEE, no perjudicaban a los procesos de aprendizajes, ni el ritmo de los demás miembros del grupo escolar, sino por el contrario, las actividades diseñadas para esta minoría, beneficiaron al alumno regular.
- El profesional, propició el desarrollo de situaciones culturales que permitieron a los alumnos asimilar los procesos de aculturación.

Ortiz (1983), como se cita en Bautista (1993), menciona que las escuelas se vieron favorecidas por los procesos de integración, ya que se empezaron a observar mejoras en la infraestructura, en la gestión y en las relaciones interpersonales de todos los miembros. Esta última cuestión, terminó por establecer, en cierto modo, una relación colaborativa entre

los padres de niños regulares con los que presentaban NEE, haciéndolos participes en las actividades escolares institucionales.

En conjunto, estas acciones, permitieron que las personas con discapacidad, llegarán a adaptarse a cualquier medio de interacción, a desarrollar las competencias necesarias para adquirir *“las habilidades educativas y sociales que los capaciten para aprender y desempeñarse con eficacia en situaciones normales”* (Sapir, 1991, pp.43). En pocas palabras, la integración, impactó en las prácticas al incorporar a los sujetos con discapacidad a todo ámbito social. Esta situación, demandó la adecuación de los entornos, con la finalidad de ofrecer una atención apropiada a las características de los individuos.

a) Alcances y Limitaciones en la Aplicación del Modelo Integrador dentro del Sistema Educativo Mexicano.

Como se explicó en el anterior capítulo, en el país, el modelo de atención, empezó a rechazar la terminología utilizada para referirse a las personas con discapacidad, tales como; los impedidos, los minusválidos o atípicos. Otro de los antecedentes que sirvieron para poner en marcha las bases de la integración fue la Declaración de Salamanca³⁰, a partir de la celebración de esta conferencia internacional, comenzaron a surgir programas de acción estratégica, que pusieron de manifiesto la necesidad de plantear políticas sociales y educativas encargadas de promover y regular los procesos de la integración educativa. Con este avance, los niños y jóvenes identificados con NEE— asociadas con alguna discapacidad o aptitudes y talentos sobresalientes— tuvieron acceso a instituciones de educación regular, además empezaron a recibir apoyos (complementarios e indispensables) que permitieron al sujeto incorporarse al sistema educativo. (SEP, 2006b). Con lo que respecta a lo anterior, Forla (2004), estableció que;

“En México, la integración se define como la participación de las personas con necesidades de educación especial en todas las actividades de la comunidad educativa, con miras a lograr su desarrollo

³⁰ Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno de España, en colaboración con la UNESCO, y celebrada en Salamanca del 7 al 10 de Junio de 1994. (UNESCO, 1994, pp.5)

y normalización en su hábitat natural. Estas acciones se fundamentan en los principios humanísticos de respeto a las diferencias individuales y en lo establecido en el artículo tercero de la Constitución mexicana” (Forla, 2004, pp. 19).

En el último tercio de la década de los años setentas y principios de los ochenta del siglo pasado, la Clínica de la Conducta y los Centros Psicopedagógicos, comenzaron a adoptar las bases filosóficas y prácticas que la integración planteaba. A la par, se fundaron en las escuelas de educación regular los Grupos Integrados (GI). Este proyecto educativo, buscó prever, y en casos específicos, disminuir la reprobación del primer y segundo ciclo de educación básica, así como de brindar atención psicopedagógica a los alumnos que presentaban problemas de aprendizaje, o bien, talentos sobresalientes.

Estos servicios de apoyo, además de fortalecer la cultura integracionista en el país, plantearon los lineamientos prácticos, políticos y de gestión, a fin de responder a las NEE presentes en los alumnos inscritos dentro del sistema educativo. En este sentido, es terminante que la influencia del modelo en la EE terminó por reorganizar sus procedimientos, con la finalidad de ampliar la cobertura de los servicios a toda la república (Cedillo, et, al. 2009).

La creación de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), acabó por consolidar los actos integracionistas, así como la normativa metodológica manifestada en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa en México. Este acontecimiento, permitió que los alumnos con NEE (dentro del ámbito de la escuela regular), se vieran favorecidos por los principios que conformaban a la integración. De igual manera, se buscó elevar la calidad en el Sistema Educativo Nacional, con la firme intención de garantizar el derecho a la educación para las personas con discapacidad en México. (Forla, 2004).

Dentro del marco político, con el cumplimiento del Acuerdo para la Modernización de la Educación, la reformación del artículo tercero constitucional y la creación de la Ley General de Educación, los servicios de EE en el país, experimentaron una serie de cambios que repercutieron en la reorganización, y en consecuencia, en la creación de la USAER, acto que significó *“una estrategia microestructural de reorientación de servicios que centra la*

efectividad de sus acciones en la innovación de la gestión escolar, tanto en los centros educativos regulares como en los de tipo especial” (Osnaya, 2004, pp. 82).

La influencia que la USAER encauso en la funcionalidad de los servicios de educación de carácter complementario, fue que los maestros especialistas (que anteriormente laboraron en Grupos Integrados, Centros Psicopedagógicos y Escuelas de Educación Especial) fueran reacomodados en estas aulas de apoyo, las cuales contaban con diversos recursos; teóricos-metodológicos, pedagógicos, didácticos y humanos que ponían a su disposición las políticas gubernamentales para el desarrollo pleno del educando. Entonces resulta que las Unidades de Apoyo, se establecieron con el objetivo de desarrollar estrategias que contribuyeran con la integración total de los alumnos con requerimientos especiales (transitorios) en actividades escolares ordinarias.

Por otro lado y en términos operacionales y normativos, la USAER fungió como;

“La instancia técnico operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación que generan los contextos” (SEP, 2011, pp. 15).

Las USAER, atendieron a los niños con NEE —inscritos en alguno de los seis grados que comprende la educación primaria en México— dentro de salones de clases acondicionados y localizados en centros de educación regular. Entre las tantas tareas a desempeñar, se encontró la necesidad de orientar a las familias de alumnos identificados con NEE transitorias, a través de la distribución de la información relacionada con el trabajo realizado por el personal de la USAER.

Estas actividades, según la SEP (1994), fueron regularizadas por un equipo multiprofesional, el cual estuvo conformado por; un director, un grupo de diez docentes de apoyo, un equipo de soporte técnico y una oficinista. El equipo de soporte técnico, estaría

formado por; un logopeda, un psicólogo especialista en integración y un trabajador social. Del mismo modo, dentro del organigrama de la USAER, se podían incluir especialistas de otra índole, a fin de abrirle contextos normalizadores a los sujetos con necesidades de aprendizaje. Con el avance que la USAER encausó en las prácticas educativas, es importante esclarecer que este acontecer, imprimió el inicio del trabajo colegiado en la EE, acto que se logró fortalecer con la entrada del modelo de la inclusión educativa en el país.

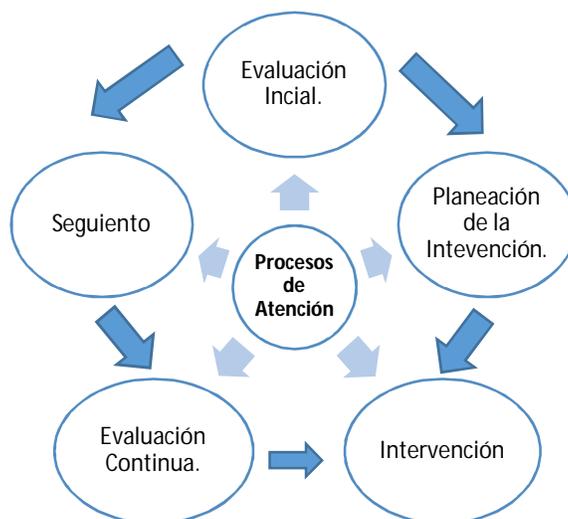
El espacio físico, donde los profesores desempeñarían su labor, sería la escuela regular, concretamente, en las aulas de apoyo. Es importante apuntalar que cada unidad, auxiliaba a los alumnos excepcionales de cinco instituciones de la zona escolar, así como a sus familias y maestros del aula que solicitaran el apoyo.

La forma de intervención de la USAER, situó su labor en una escuela regular, pero las acciones a desempeñar en la atención psicopedagógica estarían en los espacios áulicos acondicionados a las NEE, no obstante, el desarrollo de las actividades propuestas en los programas y planes oficiales, así como la evaluación de inicial de los alumnos identificados con Necesidades de Aprendizaje, quedarían en los salones escolares regulares.

Otra de las operaciones que la USAER innovó en la atención de los alumnos diagnosticados con NEE, estuvo en la orientación de los procesos de enseñanza y en la participación de otros actores (padres de familia y los demás alumnos de cierto centro educativo), con el propósito de sentar los elementos necesarios para la plena participación del alumno en las actividades escolares, y posteriormente en la sociales.

Con estas consideraciones, se buscaron entablar relaciones de cooperación para la integración de los sujetos entre padres de familia, docentes y las formas de operacionalidad. De esta forma, quedaron plasmados, en el siguiente gráfico, los procedimientos de atención, diagnóstico, intervención y evaluación de los alumnos en la USAER;

Figura 2.1. Procesos de Atención de los Alumnos con NEE, con o sin Discapacidad en la USAER.



Fuente: Sánchez (2010). Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención, pp.204.

Este nuevo trato en la educabilidad de los sujetos, marcó el comienzo de una nueva organización en los servicios educativos especiales y regulares. Por tal razón, el cambio hacia la atención de los sujetos con NEE y la descentralización del Sistema Educativo Nacional, ocasionó que la EE reajustara sus bases teórico-metodológicas.

Dicha situación, trascendió a los modos de atención, pues como se indicó en el esquema anterior, los procedimientos instruccionales, así como los de la intervención psicopedagógica fungieron como uno solo, con el objetivo de potencializar las prácticas integradoras en los escenarios de educación regulares.

Pérez (2013), señaló que la idea de avanzar en la construcción de espacios educativos cada vez más abiertos a la aceptación y a la atención de la diversidad en los contextos escolares, la USAER, en el 2009, tuvo que replantear su filosofía institucional, con la intención de promover una educación para todos. Este hecho, se alcanzó a vislumbrar cuando los procedimientos en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)³¹, replantearon su labor. Consecutivamente y como parte de una reestructuración al marco regulatorio de los servicios de EE, la USAER se transformó a la

³¹ *El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, constituyó el referente teórico-práctico y operativo de la Dirección de Educación Especial en el “marco de la política educativa actual, represento para los equipos de las 2 educación para todos (DEE, 2009, pp. 17).*

Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).³² Ello, conllevó a modificar su estructura organizativa, en función de las siguientes tres consignas;

- Asesorar, asistir y orientar a las escuelas comunes, así como a las familias en el trato educativo de los sujetos con NEE, a partir de los lineamientos establecidos en los planes y programas de estudios, ya que la UDEEI, tendrá la responsabilidad de realizar las estrategias que permitan su acceso a estos escenarios de escolarización.
- Del mismo modo, diseñará planes de trabajo que diversifiquen a la enseñanza. En otras palabras, esta adecuación de los contenidos metodológicos, contribuiría en la disminución y/o erradicación, así como, en el desarrollo de competencias necesarias para la vida en los sujetos con NEE.
- Posteriormente, la institución, pondrá en práctica las estrategias específicas e inclusivas en la práctica educativa. (DEE, 2009).

Paralelamente y siguiendo con la reestructuración de los institutos de EE en la época de los años ochenta y noventa del siglo pasado, García y colaboradores (2009), explicaron que las Escuelas de Educación Especial (EEE), reformaron su estructura a partir de la incorporación del modelo integrador en el Sistema Educativo Mexicano. En ese momento, las EEE, estaban organizadas, de tal modo que alumnos con NEE definitivas pudieron ser incorporados en escenarios de educación formal. No obstante, estas instituciones, dirigían y regulaban sus prácticas a través de una currícula diferente a la oficial, lo que provocó que los alumnos que ahí asistieron, no contaran con las habilidades necesarias para poder integrarse a otro tipo de escenarios.

Bajo esta consigna, los servicios indispensables en la EE, reajustaron también su dimensión organizacional, de tal acontecer, surgieron los Centros de Atención Múltiple (CAM). Estos institutos de EE, se encargaron de atender, de manera especializada, a los alumnos que presentaban discapacidad sensorial, mental o parátesis cerebral severa en un mismo plantel educativo, a fin de reducir las barreras que impedían la construcción del aprendizaje, la relación con el otro y con el resto de la comunidad, la participación social y

³² Véase la intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en: campusdee.net/hablemosdeinclusion/wpcontent/uploads/2014/12/2%20intervencion%20UDEEI_02112014.pdf.

la aceptación en los contextos escolares, laborales y sociales. (Soriano, et al, s/a). De acuerdo con esta aseveración, conviene destacar que;

“La atención educativa que brinda a las y los alumnos se enfoca en eliminar o reducir las barreras que se presentan en los contextos socio-familiar, áulico, escolar y laboral, para el desarrollo de las competencias que satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje y les permitan adquirir habilidades adaptativas para ser independientes y mejorar la calidad de vida” (DEE, 2009, pp.29). .

De acuerdo con la DEE (2009), los CAM, proporcionaron los servicios de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, además, de capacitación para el trabajo (con relación al desarrollo de las competencias básicas laborales) a los alumnos desde los 45 días de nacido hasta los 22 años de edad, y que por sus condiciones, se les limitaba su ingreso y permanecía en las escuelas de educación regular. Dentro de esta misión institucional, se pretendió propiciar la integración de los niños y jóvenes con discapacidad en espacios regulares, ya que aseguraban que con el avance del tiempo y las estrategias de enseñanza a desempeñar, los educandos podrían ser aptos para ser incorporados a la escuela regular.

El personal que allí laboraba, trabajaba interdisciplinariamente y de manera colegiada con los padres de familia, así como a docentes de apoyo y a las escuelas ordinarias que colaboraban en los procesos de integración. Aquí conviene destacar que los participantes, recibían orientación, asesorías o asistían a talleres o conferencias que se ofrecían en el mismo CAM

Esta acción, ocasionó que la gestión escolar de las instituciones, condescendiera a detectar y eliminar las causas que impedían a los sujetos con NEE (asociadas a una discapacidad) a permanecer en el contexto escolar regular. Además, se estableció que la estructura de los CAM, permitió desarrollar técnicas de enseñanza que mejoraron los resultados en el aprendizaje. (SEP, 1999).

La organización técnico-pedagógica y la distribución del cuerpo docente y administrativo en las labores escolares, tomaron como base las actividades, materiales y recursos que

facilitaban los planes y programas de la SEP para desarrollar en los centros educativos oficiales. Puesto que los CAM comenzaron a implementar dichas secuencias curriculares en la práctica, los centros se vieron en la necesidad de realizar las adecuaciones pertinentes para el acceso y permanecía en la currícula de los alumnos con NEE. También, buscaron perfeccionar y desarrollar las habilidades básicas y necesarias para la vida, tales como; la alimentación, la higiene, el autocuidado, el uso de la comunidad, así como en las actividades relacionadas con la socialización entre iguales.

Por añadidura, Mares y Lora (2007), señalaron que la planeación de las actividades desarrolladas en los CAM, fueron diseñadas de manera conjunta por; el director, y el área técnico- pedagógica, que a su vez, se conformaba por; los maestros de grupo y especialistas en el aprendizaje con deficiencia mental –quienes estuvieron encargados de desarrollar los contenidos en la lengua oral y escrita, así como en las nociones básicas en aritmética- los psicólogos, el trabajador social, el maestro de enlace a la integración educativa, los terapeutas físicos, los profesores de lenguaje y los encargados de los talleres y capacitación para el trabajo (al tratarse de la modalidad en educación secundaria, o bien, CAM laboral)³³.

Es relevante destacar que los procedimientos de evaluación y certificación de los alumnos que asistían al CAM, se basaron en la normatividad descrita por la SEP para la acreditación de la educación básica oficial. También, las actividades educativas se agruparon de acuerdo a la asignatura y ciclo de instrucción, por lo que las adecuaciones curriculares, se constituyeron por área. La carga horaria, se estableció en concordancia con la estructura y organización de los servicios educativos regulares. (SEP, 1999). Hoy en día, algunos Centros de Atención Múltiple al incorporarse al PEC lograron desempeñarse como Escuelas de Tiempo Completo.

Al respecto, la SEP (2002), comento que la renovación de los servicios educativos indispensables en la EE, estuvo en brindar atención educativa de niños y jóvenes con diversas discapacidades en un mismo centro educativo. No obstante, la preparación del

³³ Con la reformatión de las EEE, los Centros de Capacitación de Educación Especial para el Trabajo (CECADEE), desaparecieron y comenzaron a desempeñarse los CAM Laborales. Este servicio, comenzó con el desarrollo de los medios y competencias para una formación para la vida y el trabajo de jóvenes entre 15 y 22 años de edad, a través de la implementación de programas educativos asociados a la adquisición de destrezas, habilidades y actitudes para el desempeño de un oficio.

docente especialista y las modificaciones de la currícula general, formaron parte de un plan estratégico que no alcanzó a concretarse en la práctica educativa.

Los avances registrados en la época, superaron las nociones desarrolladas años atrás, ya que los elementos inmiscuidos en la educación de los sujetos con discapacidad, simbolizaron el desarrollo de una educación de calidad.

De acuerdo con Fernández (1993) la creación de institutos educativos especiales —como el CAM y la USAER— facilitaron la relación del niño con NEE con los planes y programas de instrucción regular, ya que la única opción educativa que se podía prestar al educando con discapacidad, era mantenerlos retrasados en uno o dos ciclos. Sin embargo, al implementar las nociones teórico-metodológicas que conformaron al modelo integrador, la situación cambió, al modificar las estrategias de enseñanza empleadas en estos escenarios de formación.

En efecto, la reestructuración de los servicios de atención, representó un avance de gran significado, al reconocer la necesidad de escolarizar a todas las personas con discapacidad sensorial y mental severa, así como en su incorporación a contextos educativos regulares y al resto de la sociedad. A pesar del avance registrado, los principios del modelo se contrapusieron con los fines que la EE planteaba en ese momento, lo que desenfocó una práctica desfasada, irreflexiva (García Pastor, 1997, como se cita en Arnaiz, 2003) y empírica que ha hecho evidente la existencia de un marco teórico indisoluble en el área. (Barraza, 2010).

También Barraza (2010) estipuló ante dicha precisión, que la integración educativa floreció de los preceptos políticos, que a su vez derivaron de imperativos éticos, lo que ocasionó que la reorganización de los servicios educativos formara parte de proyectos gubernamentales, sin ninguna repercusión en el precepto educativo. Esta situación se vio reflejada en el desarrollo de prácticas educativas, con enfoques y objetivos poco claros, sin una adecuada sistematización. Como consecuencia, se deduce que la integración no cumplió en su totalidad con las metas que fueron planteadas por el fundamento filosófico. (Bautista, 2003).

Estas acciones según Pijl y Meijer (1991) como se cita en Ainscow (1995), generaron un sistema educativo binario, es decir, que a pesar de los intentos realizados por incorporar

a los sujetos en contextos escolares ordinarios *“el discurso de la integración ha perpetuado la creencia de que existen dos grupos de seres humanos: los que tienen deficiencias y los que no las tienen, este planteamiento (...) de las diferencias humanas, determinó una organización de la educación acorde a una concepción categórica de los servicios y programas”* (Skritc, 1996, como se cita en Arnaiz, 2003).

Entonces, la escuela regular se vio afectada por la intolerancia hacia el niño con NEE. Este acto, generó una contradicción con los principios del modelo, pues el alumnado identificado con; algún tipo de problema de comportamiento, con discapacidad, problemas de aprendizaje, inadaptación social o algunas otras alteraciones, fueron clasificados de nueva cuenta y canalizados a espacios educativos especiales, sosteniendo que al terminar su estancia, el sujeto podría ser integrado de nueva cuenta a un instituto de educación ordinaria. (Verdugo, 2003).

Con base en esa afirmación, Gómez-Palacios (2002), expuso que las críticas realizadas al modelo, sostuvieron que la clasificación, la agrupación y la incorporación de los alumnos con NEE (en los servicios complementarios, definitivos o regulares) no favorecieron a los educandos, a sus familias y a los docentes, pues las categorías, además de etiquetar, confundían los objetivos de la EE.

En consonancia con el argumento anterior, el diagnóstico³⁴ y los medios para elaborarlo, resultaron para Bautista (1993) el desarrollo de prácticas tendenciosas, ilimitadas y fragmentadas, lo que recayó en prescripciones que proyectaron resultados erróneos y poco favorables para los educandos. Esta situación, provocó que varios estudiantes fueran clasificados con trastornos de aprendizaje, y en consecuencia ubicados en los programas especiales sin necesitarlo.

De ahí surgió la idea de transformar los procesos de integración a otros donde la educación regular y la especial formaran un sistema de enseñanza único, que no utilizará la expresión del modelo de las NEE como *“un sinónimo de juicio acerca de las capacidades de los alumnos; o de su carencia (...) suponiendo que cualquier niño podía tener dificultades*

³⁴ *En ese momento, el modelo diagnóstico-prescriptivo prevalecía en la práctica de los centros de atención, de acuerdo con Yseeldike y Salvia (1974) como se cita en Macotela y Romay (2008) estos procedimientos fueron aplicados con base en un diseño de programas instruccionales establecidos a partir del desempeño observado en los instrumentos psicométricos utilizados para el diagnóstico de los sujetos con NEE.*

en algún momento, en vez de que esas dificultades fuesen propias de un grupo determinado que fuera de alguna manera diferente de la mayoría” (Gross, 2004, pp. 15).

Lo anteriormente descrito, indujo a la renovación de un modelo de atención, que; atendiera a las necesidades y capacidades de cada uno de los alumnos, que no se limitara solo en categorizar las condiciones del educando con discapacidad o alguna vulnerabilidad de carácter dogmática, económica y/o socio-cultural.

Por tal motivo, en el siguiente capítulo, se dio cuenta de los elementos teórico-metodológicos que conformaron al proyecto de la inclusión educativa, así como las acciones políticas y sociales que han venido reconfigurando las prácticas dentro del SEM.

}

CAPÍTULO III.

**La Inclusión Educativa: Nociones
Teórico- Prácticas y sus
Manifestaciones en el Campo de
las Dificultades de Aprendizaje.**

Capítulo III. La Inclusión Educativa: Nociones Teórico-Prácticas y sus Manifestaciones en el Campo de las Dificultades de Aprendizaje.

Presentación:

Hoy en día, las prácticas formativas que imperan dentro del contexto mexicano, han justificado su acción en los principios que sostuvieron a la inclusión educativa. Luego de estudiar las acciones implementadas en dos modos de atención, fue necesario, instaurar los fundamentos filosóficos, teóricos y metodológicos que contribuyeron en la configuración de esta nueva perspectiva en la educación de personas con NEE, hoy en día, Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAP).

Sin embargo, la inclusión vino a unificar a los sistemas educativos, a fin de brindar igualdad, equidad y calidad en sus servicios que componen al SEM. De ahí, fue importante esclarecer el papel que ocupó la EE en la educabilidad de los sujetos con BAP.

Como bien se sabe, está la modalidad educativa, se vio en la necesidad de reestablecer su modo de actuar en la educabilidad de los sujetos. Esta condición, permitió esclarecer, por un lado, que la relación de la situación del niño con la currícula, y en específico, con la práctica a ejercer en la escuela, y por el otro, que dicha interacción, propicia el desarrollo de Dificultades de Específicas de Aprendizaje.

Por tal razón, en este capítulo titulado **La Inclusión Educativa: Nociones Teórico-Prácticas y sus Manifestaciones en el Campo de las Dificultades de Aprendizaje**, se destacan los principios que sirvieron para la reconfiguración de un modo de atención dirigido, no solo a las personas con discapacidad, sino también a aquellos que por su posición social, económica o cultural, no conseguían permanecer en un centro de educación regular, o bien, cimentar las bases para la construcción de aprendizajes significativos para el sujeto.

Dada esta circunstancia, fue posible identificar, a través de la revisión de un marco teórico sólido, y situado en autores como; García (2003); Aguilera y colaboradores (2004); Romero y Lavigne (2004); Guajardo (2009); Manjón, Herrera y García (s/f); que entre la basta etiología que origina una Dificultad de Aprendizaje, se encuentran los factores

escolares, es decir aquellos que emanan de la praxis docente, de las metodologías y técnicas de enseñanza. Esta aseveración, permitió entender que los intentos por incluir a todo sujeto a escenarios inadaptados, o, a sistemas descontextualizados, dieron paso a la generación de anomalías que retrasan la adquisición del aprendizaje a sujetos que no exteriorizan una discapacidad física, sensorial u intelectual.

Es por ello, que en este documento, se diluyeron las aportaciones teóricas y conceptuales que solidificaron al campo de las DA, para poder desarrollar posteriormente, un estudio de las causas de una Dificultad, más comunes de encontrar en un espacio áulico, dichas situaciones se pueden ver reflejadas en el dominio del; Lenguaje, de las reglas para en la lecto-escritura y para el cálculo básico.

3.1. El Modelo de la Inclusión Educativa: Un Panorama General.

El modelo de la inclusión educativa, fue configurándose a partir de múltiples nociones teórico-conceptuales y preceptos políticos (principalmente) con la necesidad de disminuir las prácticas socioeducativas que impedían que los grupos socialmente excluidos pudieran acceder y permanecer dentro del Sistema Educativo Nacional.

En el último tercio del siglo XX, la situación de la EE, y por ende, de las personas con algún tipo de discapacidad se vio favorecida por la implementación de estrategias políticas orientadas hacia la mejora de los servicios educativos y formativos dirigidos a las personas identificadas con NEE.

En esta última aseveración, destaca la integración en la EE, pues al incorporar a los alumnos con requerimientos especiales en los escenarios de educación formal (específicamente en escuelas regulares), se creyó que las disertaciones discriminatorias y las experiencias segregadistas, serían disminuidas, o bien, erradicadas.

A pesar del avance registrado, se observó que otros grupos minoritariamente inferiores, se vieron afectados al ser integrados al sistema por su condición ideológica, económica, social y cultural (Fine y Ash; 1988, Riser y Mason; 1990, como se citan en Gerschel, 2003). Paradójicamente, esta situación –de integrar a los sujetos con discapacidad en escuelas regulares– provocó que los centros escolares excluyeran a otro tipo de alumnos, de ahí, se pudo observar que los principios que conformaron a la integración educativa, no alcanzaron atender a la diversidad³⁵ en su complejidad. (Blanco, 2006).

Por consiguiente;

“Necesitamos desarrollar una praxis en la educación sobre los derechos humanos que sea capaz de liberar a todos los estudiantes de actitudes que aprisionan las potencialidades de los derechos humanos en un

³⁵ La diversidad ligada a la escuela, estableció que cada ser humano es único y diferente. El nuevo pensamiento ideológico, no pretendió “adaptar” al niño al medio escolar, a sus normas y reglas preestablecidas (como supuso el modelo integrador). En definitiva, el desarrollo de la inclusión en educación y las bases de la diversidad, establecieron la imperiosa necesidad de buscar alternativas basadas en la convivencia y en la igualdad de oportunidades, con la finalidad, de que el alumno (sin importar su condición), pudiera interactuar y construir los aprendizajes esperados. (Granados, 2010).

discurso estático, particular y regresivo que reproduzca modelos prevaletientes de poder más que la reinención de la política en las posibilidades humanas” (Booth, 1999, como se cita en Almeida, 2009, pp. 388).

El nuevo fundamento, tuvo lugar en una conferencia que la UNESCO celebró en Jomtien, Tailandia en 1990, en la cual, se formularon las bases filosóficas, políticas y prácticas de una “Educación para Todos”. Del debate que surgió, se halló en la necesidad de desarrollar guías estratégicas y metodológicas para conformar un precepto ideológico fundamentado en el principio de la inclusión, con la finalidad de satisfacer las NEE, a través de la reestructuración de cada uno de los escenarios sociales (comenzado con la escuela), con el propósito de conseguir un acceso universal a la educación básica, con equidad y calidad. (UNESCO, 1999).

Es importante considerar que los supuestos que dieron forma al corpus teórico y metódico de la educación inclusiva, no cuestionaron o rebatieron —en su totalidad— las bases que sostuvieron las nociones de la integración educativa, ya que su fundamento, permitió la remembranza de un modelo con miras a la inclusión de los sujetos con NEE. Asimismo, Luque (2006) como se cita en Luque y Luque (2015), mencionaron que el aparato filosófico de la integración, sirvió para asentar la idea de restaurar un sistema educativo con miras a la inclusión, en el que no se excluyera a nadie, a pesar de su proveniencia social y/o condición física o mental.

Con la finalidad de esclarecer las discrepancias producidas en la edificación del fundamento, en el siguiente cuadro, se instauraron (a manera de comparación) los elementos esenciales que definieron, atribuyeron y diferenciaron al modelo integrador del inclusivo;

Tabla I. Cuadro Comparativo de la Integración e Inclusión Educativa.

Modelo Integrador	Modelo Inclusivo
En sus inicios, el enfoque centró sus acciones en transformar a la EE y al replantear la organización teórico-práctica de los servicios de apoyo transitorios o definitivos.	Buscó impactar en las prácticas del sistema educativo, con el propósito de poner en marcha políticas, estrategias y planteamientos filosóficos para fomentar un sentido de permanencia.
Los cambios realizados, estuvieron a cargo de la EE, y por ende de los organismos encargados de regular las prácticas. (Como el caso de la DEE).	El modelo, pretendió unificar los servicios educativos, a fin de establecer un sistema único y totalizador.
El trabajo realizado, estuvo a cargo de maestros especialistas. En México, la Escuela Normal de Especialización (ENE) estuvo encargada de regular los procesos formativos de los Licenciados en Educación Especial.	Se consumaron los medios para el trabajo colegiado, con la finalidad de desarrollar un sentido de comunidad entre iguales. (alumnos-alumnos, profesores-profesores, alumnos-profesores) y los demás miembros del contexto social.
El modelo integrador, consistió en trasladar los servicios educativos especiales a escuelas regulares. Este modo de atención, ofreció una enseñanza individual y diferenciada, es decir, que el infante con discapacidad, podía estar unas cuantas horas en el aula común y continuar con sus actividades en espacios especiales.	Aunque la inclusión, estableció como punto focal de intervención a la adecuación de los contextos, esta propuesta, propició el desarrollo de prácticas escolares compartidas e igualitarias. En otro sentido, se habló de que los niños con discapacidad, podían desempeñarse bajo las mismas condiciones que un alumno regular. Con este posicionamiento, se entendió que la diferencia era una cualidad que contribuye al desarrollo de los procesos de aprendizaje.
Como tal, la integración priorizo en los alumnos con NEE transitorias y/o definitivas.	La Inclusión, revolucionó al pensamiento, al explicar que los sujetos en condiciones vulnerables tales como; la discapacidad, la marginalidad, aquellos pertenecientes a grupos étnicos o con otras ideologías, sufrían

	también de discriminación, lo que impedía su permanecía en los escenarios educativos. De la misma forma, el fundamento hizo énfasis en los alumnos con Dificultades de Aprendizaje (aquellos que no habían sido identificados con algún déficit o alteración física o sensorial).
Su fundamento, se fue conformando al sustentarse en el paradigma cognitivo. Este referente, decía que las NEE, devenían de factores asociados a la actividad mental, lo que afectaba el desarrollo de los procesos psicológicos básicos.	Respaldado por la teoría socio-cultural, defendió que los impedimentos y barreras de aprendizaje, emanaban de las condiciones del contexto.
Del supuesto anterior, el modelo integrador, desarrolló el concepto de las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este término expuso que cualquier niño con discapacidad o trastorno para el aprendizaje, debe recibir una atención especializada, ya sea de manera temporal o definitiva.	En contraposición con la NEE, surgió el término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAP). A diferencia del concepto anterior, la nueva expresión, asentó una nueva forma de entender a las necesidades educativas, al exponer que las dificultades eran generadas por la interacción del niño con el contexto y la currícula, y no solo por su condición psicológica, física o cultural.
El modelo, siguió clasificando a los alumnos de acuerdo a sus necesidades.	La inclusión, refutó la idea de categorizar a los alumnos, pues la etiqueta, era una acción que promovía el desarrollo de barreras para la participación en actividades escolares.
En materia política, reconoció el derecho de la población con discapacidad a convivir con los otros en escuelas regulares, acondicionando los medios para facilitar su proceso de formación.	El supuesto, impulsó una filosofía y sentó las bases de una Educación para Todos, lo que aseguró el derecho a la educación de calidad y con equidad.
En definitiva, el alumno con NEE puede aprender en una escuela regular, siempre y cuando se establezcan formas de atención	La escuela Inclusiva, no centró su trabajo práctico en el trato de las personas con discapacidad o Necesidades de Aprendizaje Transitorias, sino en todos los alumnos excluidos por el sistema.

individualizadas para conseguir su incorporación total a la escuela ordinaria.	
--	--

Fuente: DEE, (2011). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. (pp. 47-48).

En la tabla anterior, se adaptaron los elementos teóricos, conceptuales y pragmáticos que intervinieron en la transición de un modelo a otro. Es de gran relevancia exponer que las situaciones que DEE expuso en el MASSE, acabaron por consolidar las prácticas educativas en el país, no obstante, en este cuadro, se esquematizaron y desarrollaron (con un mayor grado de especificidad) cada una de las disoluciones envueltas en el proceso, con el objetivo, de esclarecer su papel en la educación de los sujetos identificados con NEE.

La educación inclusiva, desafió las políticas y prácticas educativas integracionistas, con el intento de satisfacer las Necesidades de Aprendizaje de todos los alumnos (con o sin discapacidad). En este orden de ideas, la noción de la inclusión, se entendió como una alternativa que mitigó todo acto dominante que yació de discursos educativos imparciales, o bien, de las prácticas que prevalecían dentro del sistema —como las propuestas provenientes de un sistema de clasificación y etiquetado—. En este sentido, la inclusión no solo pretendió incorporar a los sujetos en condiciones socialmente marginales a escuelas regulares, pues la noción, estableció como punto principal de intervención, la transformación y unificación de los subsistemas educativos. (UNESCO, 1999).

Estas acciones diplomáticas, replantearon el derecho a la educación y la necesidad de trasfigurar los medios educativos, con el intento de promover prácticas que atendieran a la diversidad. Por lo tanto, al establecer dicha acción, las primeras experiencias escolares, centraron su atención en “*el alumnado, en sus aptitudes, capacidades e intereses*” (García, et, al., 2010, pp. 46).

La modificación, trajo un cambio educacional, en el cual, los alumnos socialmente excluidos, lograron ser parte de un sistema flexible de enseñanza, que permitió su incorporación a todos los escenarios de interacción social. También, buscó erradicar cualquier acto de exclusión, segregación y discriminación. (Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016).

En palabras de Navarrete (2005), la nueva perspectiva en educación, posibilitó el desarrollo y empleo de diversos métodos y estrategias que buscaron encajar en los contextos e impactar en la participación del sujeto en las actividades escolares. Para la autora, este proceso no solo puede ser explicado como un principio más en la educabilidad de los sujetos con NEE, sino como un nuevo pensamiento que incurre en el desarrollo humano, ya que optó por asumir que los procesos formativos se logran a través de la participación y de la interacción social, puesto que la interrelación de las cualidades y características culturales, los alumnos, consiguen erigir aprendizajes significativos. (Rodríguez, 2009).

Por ello, se planteó que los centros educativos, debían reconocer (dentro de las prácticas inclusivas) que la construcción del aprendizaje, es un proceso donde la relación

entre; los alumnos, los maestros, los contenidos y la situación del espacio, tienen repercusión en el logro de los objetivos de enseñanza.

Desde luego, esta consideración, encajó en el precepto central, ya que los fundamentos que sostuvieron a la inclusión, reposaron en discusiones meramente externas al sujeto, es decir, de las cualidades, los dogmas ideológicos y sociales. Ello imprimió, la necesidad de analizar la repercusión de estos factores de riesgo en los procesos de interacción, como el aprendizaje.

En un mundo donde la diversidad se ha vuelto una problemática en la educabilidad de los sujetos *“Es necesario tener dentro de la escuela un encuadre integral del niño (...), mejorando de esta manera la calidad de abordaje y seguimiento; dando lugar a una visión e intervención integral sobre el niño, sin perder de vista justamente los parámetros escolares” (Navarrete, 2005, pp.40).*

La inclusión paso a formar parte de un plan estratégico, que fue capaz de reducir las desigualdades que sufrían todos aquellos que; por sus creencias religiosas, por su procedencia étnica, por la presencia de NEE asociadas con algún tipo de discapacidad, por las condiciones socialmente marginales en las que Vivian o por las preferencias sexuales y entre otras condiciones *“pero con opciones segregadas en escuelas especiales, o, programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación” (Blanco, 2006, pp.4).*

Entonces, la inclusión vista desde la práctica educativa, buscó potencializar, de forma sistemática, los impedimentos sociales y segregadistas, con el propósito de construir comunidades de aprendizaje más justas y abiertas a la diversidad.

En términos similares, Ainscow (2007) como se cita en González (2008), explicó que la inclusión, en algunos lugares del mundo, significó una alternativa novedosa e intencional para el trato de los niños con discapacidad en los centros escolares. Empero, y con el avance del tiempo, el modelo, construyó un marco regulatorio que auxilió a la práctica educativa, y en consecuencia, a todos los actores involucrados en el proceso. En este cometido, la meta primordial de la educación inclusiva, consistió en disminuir, o bien, erradicar todo acto excluyente proveniente de los escenarios sociales, con la intención de mejorar las condiciones de aprendizaje, y por tanto, la calidad de vida.

Por su parte, Falvey (1995) como se cita en Arnaiz y Ortiz (1997) dijo que la inclusión, demandó a los servicios educativos, la creación de espacios donde los alumnos (sin importar sus condiciones físicas, socioeconómicas y culturales) tuvieran acceso a toda actividad de aprendizaje. En este sentido, es preciso mencionar que:

“La educación inclusiva se fundamenta en tres principios claves: la calidad, la equidad y la inclusión. Aprender a trabajar en los centros escolares con la diversidad del alumnado, manteniendo la igualdad de oportunidades y las altas expectativas de éxito para todos los alumnos, representa los dos grandes retos del modelo educativo actual” (Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016, pp.46)

Lo que manifestó que todo alumno, sin tomar en cuenta sus diferencias, sea aceptado, reconocido en su totalidad, valorado y con posibilidades de participar en los espacios escolares (escuela, aula y escenarios de socialización). Del mismo modo, los procedimientos educativos debían establecer los elementos necesarios para poder ofrecer actividades de enseñanza y aprendizaje de calidad, con equidad, con el propósito de que todos los actores educativos pudieran desenvolverse en plenitud.

Por su lado, Arnaiz (1996) como se cita en Arnaiz (2003), indicó que el nuevo modelo, buscó transformar a las prácticas; metódicas, escolares y de convivencia en las escuelas, para legitimar los ambientes restrictivos de aprendizaje, con la firme intención de atender a toda la población en situación de riesgo. Con este cambio, se pretendió que las formas de acción repercutieran en la formación de un nuevo pensamiento que entendiera que los centros educativos eran para todos.

Pero, para consolidar la idea central, fue necesario realizar una serie de cambios, tanto en la dinámica organizativa como en la curricular. Esta modificación estructural, creyó que los alumnos con Necesidades de Aprendizaje, no tenían la parvedad de adaptarse a las condiciones que el sistema podía ofrecer, sino al revés, el sistema, trabajará, en conjunto con los maestros, estudiantes y padres de familia, con la intención de adecuar los espacios, evitando así la exclusión y aumentando la calidad en las prácticas educativas. (Solla, 2013).

Recuperando a la UNESCO (1995), este modelo, no es esencialmente un trabajo de reorganización metodológica en la educación, ni siquiera un proceso más de la integración; la inclusión, según Giné (2008) *“es una manera distinta de entender a la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía de vida”* (pp. 4). Bajo esta condición;

“La inclusión reconoce el derecho de todos los alumnos, incluyendo aquellos con dificultades de aprendizaje, a ser educados junto con sus compañeros, aun reconociendo sus necesidades comunes y especiales” (Gerschel, 2003, pp. 102).

Las bases prácticas de la inclusión, fueron establecidas a partir del supuesto que explicaba que, todos los alumnos —con o sin NEE—, podían aprender juntos, sin importar sus condiciones sociales, culturales y personales. El modelo educativo, sostenía también, la idea de construir diversos espacios que reconocieran a la diversidad, que contarán con las condiciones necesarias para el desarrollo de los estudiantes, evitando así todo tipo de exclusión, en pocas palabras, no dejar a nadie fuera de la vida escolar (Stainback, Stainback & Jackson, 1999; Zacarías, De la Peña & Saad, 2006).

Desde la configuración teórico-metodológica, la educación inclusiva, ha de concebirse como un derecho de todos los niños, y no solo de aquellos identificados con NEE. De tal suerte que, las prácticas educativas poco convencionales, deberán de transformarse, a fin de atender a la diversidad e igualar el acceso a oportunidades.

Gardea y colaboradores (2002), no refutaron esta afirmación, ya que sostuvieron que la inclusión de todos y cada uno de los sujetos, requiere el análisis de todos los planos sociales (económicos, políticos, culturales, educativos etc.) Sus posibilidades y limitaciones, así como su repercusión en los contextos de acción.

Esta forma de entender a la educación inclusiva como un proceso orientado a detectar y atender los factores que provocaban la exclusión del alumnado, surgió la idea de sustituir el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación social (BAP)³⁶. Esta transformación en la terminología, de

³⁶ *“Las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los sujetos de aprendizaje y los contextos; es decir, en esta interacción se construyen miradas en torno a un “otro,*

acuerdo con Booth y Ainscow (2000) fue adoptada por las nociones prácticas de la inclusión, ya que se consideró que las dificultades que afectaban al rendimiento escolar de los educandos, surgían a partir de las condiciones externas al sujeto y de la interacción de las personas con; los contextos, con la comunidad escolar, con las políticas, con las instituciones, por la multiculturalidad, o por los aconteceres sociales y económicos, y no solo de aquellas alteraciones físicas, sensoriales, emocionales o psíquicas que categorizaban a un alumno con NEE. (Muntaner, s/f).

Entonces esta transición en la conceptualización, se debió a que las NEE, enfocaron sus estudios en la capacidad del individuo, es decir en el desarrollo de la actividad cognitiva, en los resultados obtenidos en las tareas a realizar y en la evolución de los procesos psicológicos básicos. Por otro lado, las BAP, sustentadas en teorías centradas en el ambiente, defendieron que los contextos eran los generadores de las barreras que frenaron la participación de los sujetos —en condiciones vulnerables— en las actividades escolares.

De este modo, bajo la mirada de la inclusión, al etiquetar a un alumno con NEE, se limitaron as acciones que el modelo puso en marcha para la disminución de las Dificultades para el Aprendizaje (DA)³⁷, y por ende, se continuó categorizando al alumnado, lo que imposibilitó que el modelo pusiera en práctica algunas otras formas de intervención, pues más que la atención y prescripción de las NEE, se planteó la importancia de detectar y eliminar los factores que ocasionaban las BAP.

Los centros educativos, se dedicaron en ese momento a detectar las BAP, y a analizar su incidencia en los colectivos sociales, para que posteriormente, se pudieran realizar las adaptaciones al currículum común³⁸, con el propósito de eliminar o minimizar esas barreras

se concretan procesos educativos que reflejan políticas, culturas y prácticas, se ponen en juego valores y se gestan actitudes, que en su conjunto tienden a la discriminación, el rechazo o la exclusión con un impacto negativo en el aprendizaje y en la participación del alumnado". (DEE, 2011, pp. 17).

³⁷ Posteriormente se explicará el concepto.

³⁸ Para fines de esta investigación, y apoyándose en Vega (2000), se entendió por adaptación al currículum, a la acción que adecua a la enseñanza a partir de la diversidad y a las necesidades presentes en el alumnado. Se trata, pues, de una de las tareas más importantes que tiene el profesorado. Las adaptaciones curriculares son ante todo un procedimiento de ajuste paulatino ante la respuesta educativa. (pp.118). También, es importante considerar que el proceso, comprende dos situaciones; la primera de ellas, refirió a una adaptación al acceso, donde se han de modificar los recursos, los espacios físicos, y en su caso, los materiales audiovisuales y de la comunicación, con el propósito de permitir el desarrollo de la currícula ordinaria. Mientras que la segunda situación,

que frenaban la construcción del conocimiento y la participación plena del educando en los escenarios de interacción. (Puigdemívol, 2009).

El pensamiento de la inclusión, aspiró al desarrollo de una nueva cultura institucional, en la que las diferencias y las peculiaridades humanas, fueron apreciadas como un valor, o bien una cualidad, y no como una limitación que impidiera que la escuela cumpliera con su cometido principal (brindar un espacio de formación y en óptimas condiciones para el alumnado).

Estas consideraciones, provocaron que la escuela —en términos de la inclusión— fuera entendida como un espacio que pretendía educar a todos los alumnos en un sistema flexible de enseñanza, proporcionándoles planes y programas reajustados a sus necesidades y capacidades (Stainback y Stainback, 1992, como se citan en Grau, 1998). Por otro lado, y desde la óptica de la diversidad, los centros educativos, asumieron la tarea de aceptar las diferencias y adaptar los contextos, para incrementar la participación en el aprendizaje y en la comunidad. Al respecto, Alegre (2000) explicó que los institutos que formaron en la diversidad, no seleccionaron o etiquetaron a la diferencia, sino que con sus posibilidades y restricciones, construyeron distintas formas de trabajo que reivindicaron el derecho a ser educado en espacios que favorecen a la pluralidad.

La escuela, tuvo que ser considerada como un medio que favorecería y ofrecería, a todos los alumnos, las mismas oportunidades de aprendizaje. Esta acción, se podrá llevar a cabo con el desarrollo de las adecuaciones curriculares, ya que con esta modificación a la práctica educativa, los educandos pudieron ampliar las competencias de corte; cognitivas, afectivas y culturales, con la finalidad de lograr autonomía intelectual, para poder desempeñarse plenamente en los diversos planos de interacción social. (López-Melero, 2004).

Es decir, que los objetivos planteados por las escuelas inclusivas, consistieron —en un primer momento— en garantizar que los alumnos con; discapacidad física, intelectual (moderada o grave), sensorial, con ciertas dificultades para la adquisición del conocimiento, los superdotados, así como los que vivían en situación de riesgo, fueran aceptados y reconocidos. En consecuencia, los centros educativos, tendrían la responsabilidad de

considera modificar las metodologías, la planeación de clase y la evaluación del aprendizaje, para poder satisfacer las discrepancias.

ofrecer a toda la comunidad escolar las herramientas necesarias para la construcción de aprendizajes para la vida. (Stainback y Stainback, 1991, como se cita en Vidal, Manjón & Herrera, 2005).

De este modo, se puede deducir que los sujetos con discapacidad, conseguirán ser atendidos en una escuela regular y bajo los mismos procedimientos educativos que el resto del alumnado, no serán ubicados en aulas de apoyo, ya que las condiciones que emergieron de la educabilidad de los sujetos con BAP, fueron explicadas como el producto de la interacción entre los actores con el contexto (Coleman y Hoffer, 1987; Murphy y Hallinger, 1988, como se citan en Stainback, Stainback & Jackson, 1999). De ahí que las prácticas, tomarían una direccionalidad univoca y bajo la perspectiva de la igualdad de las oportunidades³⁹.

Bajo este señalamiento, la modificación en las metodologías educativas, impacto en la forma de operar de los centros escolares, pues para poder alcanzar los fines que la filosofía de la inclusión planteaba, las escuelas debían; centrar la práctica del docente en una enseñanza individualizada, cooperativa y entre iguales, así como en el reajuste de los procedimientos instruccionales y de evaluación, los cuales debían elaborarse de manera específica a partir de las necesidades de cada uno de los alumnos. (Gómez-Palacios, 2002). Aunado a los puntos anteriores y parafraseando a Escudero (1990) como se cita en Arnaiz (2003) las transformaciones que han de realizar los institutos de educación regular para la promoción del enfoque inclusivo, estuvieron encaminadas a:

- Una renovación de la estructura organizativa, que permita a todos los alumnos aprender juntos. De tal manera que, la gestión del plantel, genere prácticas educativas equilibradas, con el propósito de disminuir el rezago y aumentar la permanencia y adaptabilidad.
- Reconoce que la diversidad es una realidad, por lo que las prácticas educativas, los objetivos y las metodologías de aprendizaje deben estar dirigidas a todos los estudiantes. No obstante, el modelo estableció que los actores educativos, deben

³⁹ *Este principio, sostuvo que el “hecho de que la igualdad y la existencia de un ideario inclusivo no ocurre por azar” (Gerschel, 2003, pp. 112), sino que la escuela tendrá que dar razón para la atención de las condiciones del centro, así como las formas que incitan al rechazo de las personas con Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social, con el propósito de atender a esas áreas de oportunidad, e igualar la práctica a desempeñar.*

estar conscientes de que los resultados serán alcanzados de distinta manera y con cierto grado de dominio (Blanco, 2005, como se cita en Rodríguez, 2009).

- La inclusión, reconoció que los contextos influyen en la construcción del conocimiento.
- La escuela, y por ende las aulas, deben concebirse como comunidades de aprendizaje y de convivencia, en la que todos sus miembros son respetados por sus diferencias, ya que estas últimas, representan un recurso sustancial para el aprendizaje. (Vidal, Manjón & Herrera, 2005).
- También, el centro educativo, deberá ser concebido como un ecosistema social que unificará a todos los contextos sociales. (Shea y Bauer, 2000).
- El desarrollo de un currículum flexible, accesible y con exceptivas de éxito para todos los alumnos, que contribuya al desarrollo de prácticas pedagógicas, contextualizadas, pero sobre todo abiertas a la diversidad.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje, debe entenderse como un medio que centra su acción en generar experiencias, en un sistema cooperativo de enseñanza y de aprendizaje, así como en la situación de las actividades en los contextos, pues lo que aprendan los alumnos debe ser un conocimiento funcional y con repercusión en la vida social.

En definitiva, el modelo de la “Escuela Inclusiva” planteó que los niños con necesidades especiales (o con alguna otra condición que incite a la exclusión), cuentan con el mismo derecho para poder ser atendidos en cualquier instituto ubicado en su localidad y de educarse con el resto de su comunidad. También, supuso que los escenarios escolares, posibilitarán las condiciones necesarias para brindar una educación en contextos menos restringidos, a fin de terminar con todo acto segregadista. (Arnáiz y Ortiz, 1997).

La escuela inclusiva, como un macrosistema social. El aula, fue pensada como una unidad básica de atención, la cual se organizó de forma heterogénea y se dedicó a impulsar las relaciones de compañerismo entre todos los participantes. (Strully y Strully, 1990, como se citan en Stainback, S., Stainback, W, y Jackson, J, 1999). Concretamente, este espacio, buscó trabajar de manera colaborativa con todos los miembros que la componen (incluyendo a la familia), con el objeto de crear sitios (comunidades) de convivencia y de aprendizaje para todos los alumnos. (Parrilla, 2004). En pocas palabras;

“Las escuelas inclusivas pretenden dar mayor énfasis al sentido de la comunidad, para que en las aulas y en

las escuelas todos tengan sensación de pertenencia, se sienta aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfagan sus necesidades” (Sapon, 2004, como se cita en Esquivel y Aguilar 2015, pp. 36).

En este sentido, el aula inclusiva, puso en práctica el proceso que Stainback, Stainback & Jackson (1999), denominaron las “Redes Naturales”. Este supuesto en la educación inclusiva, buscó promover el trabajo colaborativo y las tutorías – fundamentadas en la noción del novato-experto⁴⁰– en las labores escolares, con el fin de potencializar el aprendizaje cooperativo y la participación activa entre los propios compañeros.

Esta acción metodológica, trató de comprobar que las actividades desempeñadas entre alumnos, beneficiaban a las relaciones intrapersonales, es decir, que con esta propuesta educativa, fue posible desarrollar un sentido de colegialidad en los contextos escolares.

Ya que el profesor, fungiría como un mediador en las actividades, además, tendría la labor de trabajar de manera conjunta con sus colegas. De acuerdo con Borsani y Gallicchio (2000) el cuerpo docente, asumirá la responsabilidad de forjar un sentido de comunidad, que al colaborar de la mano con cada uno de los miembros que la componen (alumnos, otros maestros y padres de familia), los estudiantes, podrán aceptar y aceptarse, sin importar sus cualidades intelectuales, sociales y culturales.

Los educadores en la inclusión, deberán desempeñar el trabajo colegiado, para poder así *“compartir sus conocimientos y las aptitudes necesarias para atender a estos niños en las clases normales. El profesorado de métodos y recursos ofrece consejos, ayuda y apoyo para la enseñanza del alumnado” (Porter, 2004, pp. 19)*, aunque también dicha colaboración, centró su atención en el análisis de los procesos educativos, en la identificación de las necesidades, en el diseño y adaptación de los contenidos curriculares, con el objeto de optimizar la participación de todos y cada uno de los alumnos en un centro

⁴⁰ *En contraposición a la idea anterior, Del Carmen (2002) expuso que la idea de un aprendizaje entre iguales, debe ir acompañado de una enseñanza recíproca, entre los mismos alumnos, que contribuya de manera decisiva a aumentar la motivación, a desarrollar actitudes cooperativas y a crear mecanismos de autorregulación que les hace más autónomos (pp. 154). Con relación a las tutorías, Duran (2004) las definió como un método de aprendizaje cooperativo, basado en el trabajo entre iguales, con una relación asimétrica (que emerge del rol de tutor-tutorado), con un objetivo común y compartido.*

educativo. (Blanco, 2008). Aunado a lo antes mencionado, se retomó de Rodríguez-Espinar (2003), como se cita en Rodríguez (2009) las siguientes competencias que los profesores inclusivos deberán desempeñar en su práctica;

- Conocerá, en su complejidad el área disciplinar a desarrollar en el salón de clases, así como los elementos que contribuyen a su práctica; planeación, diseño y gestión de clase.
- Reflexionará sobre su quehacer docente. Desempeña la investigación e integra el conocimiento específico con prácticas pedagógicas innovadoras.
- Generará y compartirá el conocimiento con sus iguales y con otros espacios que incitan al aprendizaje.
- Transversalizará los contenidos de enseñanza, motiva hacia la construcción del aprendizaje.
- Poseerá las habilidades heurísticas para la comunicación recíproca con y entre los alumnos.
- Sensibilizará ante las demandas y desigualdades sociales, además detecta estas situaciones en los alumnos, con el objetivo de emplear diversas soluciones para erradicar su impacto en el aprendizaje.

A pesar del avance obtenido, es importante hacer notar que las críticas nacidas de la práctica docente en la inclusión, sostuvieron que los especialistas en educación, no necesariamente, contaron con una formación especializada para poder atender a niños con BAP, lo que provocó que los discursos más radicales del modelo, establecieran la idea de que la EE, debía de desaparecer.

Ante dicho discurso, el pensamiento Stainback y Stainback (1992), estableció que los procedimientos educativos conexos a metodologías específicas, habían de erradicarse, con el propósito de incluir a todo sujeto a contextos regulares. Esta generalidad teórica, de acuerdo con Lipsky y Gartner (1996) como se citan en Mata y Gallego (1999), se situó en una mirada inclusiva y totalizadora, la cual, instituyó la idea de abatir cualquier tipo de clasificación o práctica proveniente de la EE.

Sin embargo, esta situación, no tuvo lugar, ya que al hablar de una educación de calidad, los profesores expertos fueron quienes atendieron con mayor precisión las necesidades de aprendizaje. (Mata y Gallego, 1999).

De ahí, se advirtió que los profesores con estudios generales, no estaban preparados para atender a la diversidad en su en su complejidad. Al respecto, Gallego y Rodríguez (2007), concordaron en que la formación del profesorado para la diversidad, trajo consigo una serie de dificultades que incidieron en los siguientes tres factores; la redefinición del papel del profesorado en la EE, en la reflexión del quehacer docente y en la práctica.

Estos principios en la praxis del docente, centraron su trabajo en la colegialidad. Los maestros especialistas y los profesores generales, no fueron entendidos como actores independientes en el proceso, sino como entes que coexistían entre sí, es decir, que este precepto teórico, pretendió suprimir *“la clásica dicotomía entre el profesor generalista/especialista en pro de una solución integrada en la que no exista una separación radical entre ambos, sino un acercamiento mutuo, asumiendo lo más positivo de cada uno, y haciendo que el profesor generalista adquiriera especialización y el profesor especialista tenga una visión más general de la educación”* (Gallego y Rodríguez, 2007, pp.8).

Con respecto a este estudio, es importante considerar que la EE habrá de fusionarse con la regular, con la intención de equilibrar los procesos educativos, así como en asistir y orientar los procedimientos para mitigar las BAP. En otras palabras, la noción de una educación inclusiva, trabajó en conjunto con el resto de los subsistemas, a fin de desarrollar un enfoque educativo totalizador que promovió prácticas innovadoras, basadas en la heterogeneidad y en no dejar a nadie fuera de los espacios escolares. (UNESCO, 2009).

La educación inclusiva, trató de transformar las prácticas educativas convencionales, de repensar a la escuela como un espacio de participación que permitió construir otras formas de sentir y de vivir.

Para lograr todas estas metas, fue necesario impactar; en el acceso al currículum, al sistema institucional, a la interacción social y al trabajo colaborativo con todos los actores. En definitiva, crear escenarios que respondieron a la diversidad, que valorizaron las cualidades y las limitaciones de todos los alumnos.

a) El Impacto del Modelo Inclusivo en el Contexto Mexicano.

A inicios del siglo XXI, en México, los alumnos en condiciones de vulnerabilidad, enfrentaron situaciones de exclusión, rechazo y desigualdad por las condiciones del contexto y la currícula a desempeñar. Esta problemática, fue la detonante que más adelante propició al desarrollo de alternativas estratégicas, políticas y educativas para disminuir los actos segregacionistas que seguían predominando en los centros educativos escolares. Por tal razón, fue necesario, modificar el postulado teórico-metodológico que prevalecía en el trato de las personas con NEE. Al respecto, conviene establecer en este estudio que;

“La comprensión y adopción de los postulados filosóficos de la Educación Inclusiva, ha representado para el Sistema Educativo Mexicano como para la Dirección de Educación Especial, el compromiso de armonización de sus políticas educativas para continuar con el camino de asegurar condiciones y experiencias de aprendizaje significativas para todos nuestros estudiantes y particularmente para aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social” (SEP, 2012, pp.14).

Sin embargo, con la adopción del modelo educativo, las relaciones entre la política normativa y el marco de referencia metódica, al ser confrontados, no respondieron a las necesidades existentes, pues durante la inserción de la inclusión en el país, surgieron una serie de propuestas educativas que registraron un crecimiento en el precepto ideológico y burocrático que difícilmente impactó (de manera positiva) en la práctica educativa, algunos ejemplos fueron: El Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación (2012-2018), y con el cual se estableció la necesidad de eliminar las desigualdades sociales, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASSE), el documento titulado las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, la Guía para Facilitar la Inclusión de Alumnos y Alumnas con Discapacidad en Escuelas que Participan en el Programa de Escuelas de Calidad, el Acuerdo número 21//12/15⁴¹, el cual enlistó las Reglas de Operación del Programa para la

⁴¹ Véase el Acuerdo número 21/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal, consultado en: http://www.dof.gob.mx/reglas_2016/SEP_27122015_07.pdf.

Inclusión y la Equidad Educativa, y el número 492⁴², donde se estipuló las bases para la creación del plan de estudios para la formación del maestro de educación primaria intercultural bilingüe y el acuerdo número 573 por el que se emitieron las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

Al respecto, la reconfiguración de los referentes teórico-metodológicos, replantearon la operacionalización de los servicios de los centros de EE. Esta reorganización, rebasó a la USAER, pues esta institución, cambió su denominación a las Unidades de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI).

Con las políticas inclusivas instituidas en México, se pretendió garantizar la detección de las BAP, así como en la formación de un cuerpo docente que favoreciera a la diversidad para poder elevar la calidad en los servicios educativos especiales.

Hoy en día, las políticas y estrategias inclusivas imperan en la práctica educativa desempeñada en el contexto mexicano. Las investigaciones como la de Zacarías, De la Peña y Saad (2006); Guajardo (2009); La DEE (2009); Casanova y Rodríguez (2009) Cárdenas (2010); la SEP (2011); Romero y García (2013) entre otras, contribuyeron en la realización de un aparato teórico que justificó las acciones empleadas en los centros educativos, enfatizando que la creación de las experiencias inclusivas, no son una tarea específica de la EE, sino del sistema educativo en general. A diferencia del supuesto que el modelo anterior planteaba —el acceso del sujeto con discapacidad a la educación básica y a la escuela regular— la inclusión, incorporó al alumno con NEE, aceptando sus diferencias, ya que las peculiaridades, no son exactamente lo que originan las BAP, sino la interacción de estas con la currícula ordinaria. (Blanco, 2008, como se cita en Muntaner s/f; Guajardo, 2009).

Por ello, se deduce que la inclusión, defendió la necesidad de adaptar los contextos escolares, con el propósito de atender a los alumnos excluidos, garantizándoles el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. (Blanco, 1996).

⁴² Véase el Acuerdo Número 492, por el que se establece el plan de estudios para la formación del inicial de profesores de educación primaria intercultural bilingüe, consultado en; http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_492.pdf

También, esta perspectiva, señaló que la educación debía unificar sus servicios generales, a fin de forjar un pensamiento de cooperación que permitiera a todos los alumnos (de un contexto en específico) aprender juntos, sin importar sus orígenes étnicos, sociales, religiosos o sus condiciones físicas. De acuerdo a lo anterior;

“La educación inclusiva va más allá de la integración de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad. La educación inclusiva hace referencia a que todos los niños, las niñas y los jóvenes estudien en las mismas escuela; que nadie sea excluido, que todos tengan un lugar y alcance a los aprendizajes planteados” (Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC, 2010, pp. 19).

García, Fletcher y Romero (2009), señalaron que la Educación Inclusiva se ha convertido en una realidad en países de primer mundo, sin embargo para que esta situación pueda tener repercusión en países de América Latina, es necesario emplear aquellos recursos de aprendizaje, estratégicos y humanos, con el propósito de transitar a modelos y experiencias educativas de calidad.

Esta mediación entre las políticas educativas y los escenarios de educación, deben pensar a la inclusión como una forma de vida, más no como un modelo que buscó impactar en el campo de la EE, puesto que la tesis que se expuso desde su génesis hasta la consolidación, planteó la necesidad de entender a la educación como un derecho que todos los seres humanos tienen, y que sin importar su condición; física, psicológica, social o cultural, su acceso y permanencia sería de calidad y con un enfoque hacia la equidad y a la convivencia.

A pesar de los intentos de incluir a los niños y jóvenes con discapacidad y/o con dificultades de aprendizaje a contextos escolares regulares. Hay que tener presente, que la interacción de las características externas del sujeto, con los procesos de enseñanza y aprendizaje, provocó que algunos alumnos (con o sin discapacidad) experimentaran conflictos de diversa índoles al relacionarse con los programas educativos, acto que impidió alcanzar los propósitos planteados por el sistema educativo.

El supuesto que la inclusión educativa defendió, estableció que las BAP (como las Dificultades de Aprendizaje) se atribuyen a los factores socio-culturales y externos al sujeto, como; la familia, la interacción con sus iguales en las actividades áulicas, su relación con el medio escolar, con las metodologías de enseñanza e individualidades de los educandos.

Con relación a esta afirmación, en el siguiente apartado, se explicará la configuración del marco conceptual que definió a las Dificultades de Aprendizaje, así como los subtipos que las integran.

3.2. La Conformación del Campo de las Dificultades de Aprendizaje (DA).

A lo largo de esta investigación, se ha considerado a la EE, como aquella modalidad que buscó optimizar a los contextos y potencializar, o, desarrollar las capacidades, habilidades y actitudes del sujeto con NEE (hoy en día, BAP), a fin de brindarle las condiciones para vivir y desempeñarse de la mejor manera.

Esta aseerción, concluyó que la Escuela, ha de entenderse como aquel espacio de interacción social, donde los alumnos, sin importar sus particularidades, pueden entablar relaciones sociales y participar en las actividades escolares propuestas en los programas educativos oficiales, siempre y cuando, los centros, ofrezcan un *“conjunto de acciones requeridas para restablecer las capacidades de aprendizaje cuando estas se han visto alteradas por la presencia de limitaciones o déficit en el desarrollo del alumnado, por dificultades graves de aprendizaje o por reiteradas experiencias de fracaso escolar”* (Puigdemívol, 1997, como se cita en Puigdemívol, 2000, pp. 28).

Aunado al punto anterior, es válido decir que la discapacidad, trajo consigo una serie de problemáticas que incidieron en los procesos de aprendizaje de manera negativa. Sin embargo, diversas investigaciones (Suárez 2002; Aguilera y colaboradores, 2004; Romero y Lavigne, 2004), han demostrado que los aspectos socio-culturales y de la comunidad, así como los procedimientos utilizados en la instrucción escolar, influyen en la constitución de una DA.

Esto quiere decir que las DA, también puede aparecer en sujetos que no han sido diagnosticados con alguna anomalía fisiobiológica o mental, pero que si han sido identificados con un bajo rendimiento escolar⁴³.

Desde luego, la perspectiva del aprendizaje, ha de entenderse como un proceso de construcción, en la que el sujeto interioriza lo aprendido y que con el paso del tiempo, va perfeccionando, no obstante, al

Para dar explicación a los procesos que impedían al niño construir y adquirir conocimiento, surgió el concepto de las DA. Históricamente, este supuesto, se dio a conocer en la década de los sesentas del siglo pasado como parte de un proyecto propuesto por Samuel Kirk (1962). La idea, fue presentada en una conferencia celebrada en la Fundación de Niños con Discapacidades en Chicago, Estados Unidos.

En ese momento, se estableció que;

“Una dificultad en el aprendizaje se refiere a una alteración o retraso en el desarrollo en uno o más de los procesos de la lengua, habla, deletreo, escritura o aritmética, que se produce por una disfunción sensorial y/o trastorno emocional o conductual no por un retraso mental, privación sensorial o factores culturales o instruccionales” (Kirk, 1962, como se cita en Aguilera, et, al., 2004, pp. 44).

Según Fuiza y Fernández (2014), el precepto que Kirk desarrolló en proporción a su enunciación, llevó a considerar que las DA, pueden presentarse por;

- Discrepancias entre el nivel de inteligencia y su ejecución en actividades escolares con un grado de especificidad.
- Congregado al punto anterior, fue importante establecer que un sujeto con DA, muestra un rendimiento inferior con relación al de sus compañeros. Sin embargo,

⁴³ *Es causado por factores externos al sujeto “si bien frecuentemente suelen combinarse con características personales que incrementan su importancia. Son problemas de moderada gravedad y afectación personal (procesos psicolingüísticos, motivación, metacognición), aunque recuperables, si se dan las necesarias atenciones educativas escolares y familiares” (Romero y Lavigne, 2004, pp. 13).*

esta situación, no se debió por la presencia de una discapacidad intelectual, motriz o sensorial, sino por las necesidades contextuales.

- Por lo tanto, los alumnos con alguna DA, son aquellos que no han logrado adquirir las habilidades y aptitudes necesarias para la construcción del aprendizaje.

Aunque la noción de Kirk, se desarrolló en los años sesentas del siglo pasado, Aguilera y colaboradores (2004), sostuvieron que la evolución histórica del concepto, se fue configurando en tres periodos; el primero, lo denominaron la etapa de fundación o de los cimientos. En esta etapa, la medicina fue quien se interesó por investigar la repercusión que tenían las alteraciones mentales adquiridas en el empleo del lenguaje y la conducta en los adultos.

En un inicio, los especialistas, intentaron estudiar el comportamiento de pacientes que por alguna razón, habían perdido la capacidad de hablar, leer o escribir.

Más adelante, se estableció que las lesiones cerebrales eran la causa principal por la que los niños (que no habían sufrido ningún accidente o enfermedad) manifestaban dificultades para el uso del lenguaje o realizar cálculos aritméticos.

La segunda parte de la tesis de Aguilera y colabores (2004), se instauro en la etapa de la transición. Este título se debe a que la operacionalidad de las DA, pasó de ser un tema analizado y conformado por la Medicina a uno donde los estudios fueron realizados por la Psicología de la Educación.

Con el cambio, los procesos educativos e instruccionales, se convirtieron en el foco de análisis central de la teoría. El pensamiento de Kirk, surgió en este período, acto que permitió que la EE, y por ende, las prácticas psicopedagógicas fueran modificadas, orientando su trabajo en los niños con lesiones cerebrales leves, o bien, sin discapacidad, a fin de establecer la manera en que las condiciones del individuo influyen en su desenvolvimiento dentro del contexto escolar.

La tercera mirada, fundamentada en la fase de la integración, consolidó los preceptos de las dos tradiciones anteriormente descritas. Este postulado teórico, acabó por reconocer que una DA, no es un tema médico, sino educativo que va más allá de una simple problemática para comprender las nociones básicas del cálculo o la lectoescritura.

El fundamento en cuestión, puso en énfasis que las DA, residen en las insuficiencias contextuales, por lo que las formas de intervención y evaluación, deberán desarrollar los medios para erradicar la dificultad.

Por la extensa multiplicidad en su fundamento, el campo de las DA, desarrolló otras equivalencias terminológicas que al ser sustentadas por diversos criterios entre sí, ocasiono que el fundamento, reconstruyera su quehacer. Las investigaciones realizadas por Navas y Castejón (2011) sobre la conformación del concepto, esquematizaron una forma para comprender la constitución del campo. Los autores, al analizar los elementos que confluyeron en la noción, determinaron que son diversas las áreas del comportamiento humano que se estudiaron para concretar las causas que daban origen a una DA.

Esta posición, demostró que la ruptura teórica de las DA, se debió a las variaciones multidisciplinares, en efecto, ciencias como la medicina, la psicología en educación, la biología, la neurología y disciplinas como; la pedagogía, se dieron a la tarea de explorar los factores; orgánicos, contextuales y emocionales inmiscuidos en la adquisición de las habilidades para el uso del lenguaje hablado, escrito o para calculo.

El agrupar todas estas veracidades, resultó de gran complejidad, pues las nociones, no respondieron a un solo paradigma. Sin embargo, al intentar cumplir con este cometido, se dieron un sinfín de vaguedades teóricas y prácticas desfasadas de fundamento central que impidieron establecer una sola perspectiva que justificara el actuar del campo de las DA.

La falta de especificidad y concreción conceptual en su fundamento, posicionaron a las DA, en un debate que radicó en la detección e intervención de niños con alguna DA. Esta situación quiso decir que la ausencia de una definición univoca y totalizadora, provocó que los procedimientos y criterios utilizados para el diagnóstico⁴⁴ cayeran en ambigüedades teórico-metodológicas. Esta serie de desacuerdos, ocasionaron que los estudiosos en el

⁴⁴ *Bulsán y Marín (2001) definieron al diagnóstico psicopedagógico, como aquella intervención procedimental que; describe, clasifica, preside y explica, el comportamiento del sujeto con DA dentro del contexto escolar. Este tipo de intervención, incluye las actividades de mediación o evaluación de un sujeto, a fin de dar una orientación y/o tratamiento. Otra opinión la dio Durán, et, al. (2006), al mencionar que este proceso, aporta información útil al docente, para responder a las necesidades educativas de los alumnos, por esto, el especialista, podrá comprender los procesos que conllevan al niño a no aprender o aprender mal, o a lo que aprende bien o puede llegar a comprender mejor.(Romero y Lavigne, 2005),*

área, utilizaran diferentes expresiones, más o menos complejas, para referirse a esta expresión, algunas de estas connotaciones fueron; Las NEE, las Discapacidades, los Problemas⁴⁵ y/o Trastornos de Aprendizaje⁴⁶.

Al respecto, Cabello (2007), menciona que las distintas denominaciones que resultaron del concepto central, en un sentido estricto, diluyeron las disímiles bases teóricas y metódicas en cuestión. Con base en este supuesto, es importante revelar que las referencias que yacieron en contraposición, no fueron erróneas, pero, desde el punto de vista teórico, *“la instauración de este término abrió en los inicios formales del campo una visión optimista sobre la población que estaba manifestando problemas en su desarrollo académico, en la actualidad, no existe consenso sobre su interpretación, uso y consecuencias prácticas”* (pp. 59).

A deducción, otro de los principios que se establecieron en la construcción de un objeto de estudio, situaron su aportación en alguna postura psicoeducativa, que previamente buscaron reestablecer marcos de referencia que asumirán la necesidad de hallar los elementos inmersos en la adquisición del aprendizaje y en los medios para lograrlo. Tal es caso de paradigmas como; el conductismo, el cognositivismo y el enfoque sociocultural.

Ahora bien, esta aseveración, explicó que las DA surgían por la presencia de alguna alteración que sobresaltaba a los procesos mentales, o por estimulaciones que incurrían en el moldeamiento de una conducta. Aunque la idea central, optó por desarrollar teorías que centrarán su atención en el estudio del contexto geográfico y cultural, así como la influencia que tienen en el desarrollo de los procesos intrínsecos para el aprendizaje.

⁴⁵ *Para la psicología conductista, un Problema de Aprendizaje, devine del exterior, o sea, que las causas que daban origen a esta anomalía, no radicaban en el individuo (ni en su organismo, ni en los rasgos cognitivos), sino por factores extrínsecos que incidieron (de manera negativa) en los procesos de aprendizaje. Además, el paradigma, defendió también que a consecuencia de los procedimientos instruccionales incorrectos, o de estimulaciones mal empleadas, las conductas indeseadas, pueden aprenderse e interiorizarse, ocasionando un retraso académico en los educandos. (Miranda, Soriano y Cuenca, 1999).*

⁴⁶ *A diferencia del supuesto anterior, la teórica cognitiva, estableció que un trastorno de aprendizaje, es causado por una deficiencia neuropsicológica que radicó en el funcionamiento del Sistema Nervioso Central (SNC). A causa de esta insuficiencia intrínseca, los procesos psíquicos básicos; como la memoria, la comprensión, la atención, la percepción, el procesamiento de la información, la discriminación, el razonamiento entre otros más, no pueden interrelacionarse, impidiendo al sujeto desarrollar la capacidad para aprender a leer, escribir o las nociones fundamentales para comprender los procedimientos lógico-matemáticos más complejos.*

A pesar de contar con un referente teórico bastante extenso, al ser aterrizado a la práctica, provocó que los procedimientos utilizados en la identificación de los educandos con DA, se vieran desfasados por las distintas perspectivas que se produjeron durante la conformación del concepto de las DA.

El trabajo que se requirió para formar y emplear procedimientos metodológicos rígidos, que permitirán diagnosticar, de manera precisa una Dificultad, Romero y Lavigne (2004), centraron su atención en explicar que las DA se daban por la influencia de dos factores que interferían en la esquematización de los procesos de aprendizaje.

El primero de ellos, defendió que el cuadro etiológico que atribuía a una DA, correspondía a factores internos al sujeto, es decir, esta condición se vio reflejada por la presencia de un trastorno mental, y/o una deficiencia física (como la discapacidad). Esta condición, también determinó que una DA, es detectada a primera vista y prescrita sin ningún margen de error.

El segundo principio, subyació del plano psicosocial. Esta idea, surgió en contraposición al primer enfoque, al suponer que la dificultad, se generaba a partir de; la interacción del alumno con sus iguales, con los materiales educativos y con las desventajas contextuales, culturales, económicas o sociales, imposibilitando al sujeto acceder a las oportunidades de aprendizaje, y en consecuencia, a permanecer en la escuela.

En consonancia con estas circunspecciones, se aceptó que los elementos implicados en el origen de una DA, son de dos tipos; los relacionados con rasgos intrínsecos del alumno y las implicaciones que moran del exterior. A continuación, se expone la agrupación esquemática que desarrolló García (2003):

- **Los Factores Internos al Sujeto:**

- Físicos: Relacionados con deficiencias genéticas, enfermedades crónicas, accidentales, infecciosas. Estas anomalías, afirma el autor, pueden surgir durante el desarrollo, o por una mala alimentación.
- La Personalidad del sujeto: La inestabilidad emocional, los problemas de conducta, los traumas, la inadaptación social y escolar.
- Los Intelectuales y/o Cognitivas: Escaso o casi nulo desarrollo intelectual, retraso en el desarrollo de los procesos psicológicos básicos.
- Del Lenguaje: Deficiencias en el lenguaje hablado y/o escrito. Presencia de tartamudeo, vocabulario pobre o deficiente.

- Sensoriales: Debilidad en los sentidos considerados como indispensables en la construcción del aprendizaje (el visual y el auditivo).
 - Neurológicos: Relacionados con alguna deficiencia en el Sistema Nervioso Central con repercusiones en el desarrollo intelectual, en el habla y la comunicación, etc.
 - Psicomotoras: Aunque el autor no hizo referencia a este proceso, Fernández y colaboradores (2011), concluyeron en su estudio que el desarrollo de la lateralización, el uso del espacio y el reconocimiento del esquema corporal repercuten en la adquisición del aprendizaje.
- **Los Factores Externos al Sujeto:**
 - Sociales: Devienen de las condiciones sociales, ambientales, económicas y culturales, que provocan la inadaptación al medio escolar.
 - Familiares: Proviene de los padres, hermanos, de las costumbres, pautas educativas y modos familiares poco convencionales.
 - Escolares: Emergen de la praxis exigida por el profesorado, de la distribución infraestructural de los centros educativos, de las normas disciplinares, las metodologías instruccionales y la programación de la currícula oficial.

En este sentido, los elementos que confluyen del contexto escolar, admitieron que una DA, mana de la incorporación del niño a la escuela, por el uso de procedimientos de instrucción poco convencionales y alejados de la realidad. (Sánchez, s/f).

Dentro de estas limitantes, afirmó Guajardo (2009), que una dificultad surge de la relación del sujeto con el currículum, y en específico, con la práctica educativa ejercida en los centros educativos. Con estos argumentos, se sostuvo que las DA, salen de la interacción del educando con; el contexto, los programas educativos oficiales, o bien, por la praxis del docente en el trabajo áulico.

Las aseveraciones expuestas por la perspectiva en cuestión, discutieron que las DA, suelen aparecer en alumnos con inteligencia normal, y que no han sido identificados con alguna discapacidad. (Paricio, et al., 2003).

Tanto los defensores de una posición como de la otra, establecieron elementos diferentes entre sí, puesto que las DA son *“amplias, o más o menos profundas, algunas son fácilmente tratables, otras son persistentes, en ocasiones tienen raíces o connotaciones de tipo médico, otras son de índole socioambiental, en algunas son netamente educativas.*

(García, 2003, pp. 133). Además, pueden presentarse en cualquier momento de la vida escolar del educando y sin el debido trato, consiguen subsistir hasta la etapa de la adultez.

Sin paradoja, se pudo deducir que las DA, tienen su origen en factores; fisiológicos, emocionales o escolares mayoritariamente, que al ser articulados, inciden de manera negativa en los procesos de aprendizaje.

De acuerdo con el fundamento de la inclusión educativa, los impedimentos en la construcción del aprendizaje, pueden ser leves o graves y no eximen de la condición socioeconómica, edad o estado de salud de los sujetos en edad escolar. Las DA, plantearon en su fundamento que; la situación del ambiente, los desórdenes psicológicos, la relación del alumno con los planes y programas de estudio y las metodologías empleadas por el profesor, son algunas de las causas que incidieron en la aparición de una dificultad específica en el aprendizaje.

3.3. Tipología y Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje.

Al rastrear y analizar el fundamento que configuró al campo de acción de la EE, se logró comprender su impacto en la intervención de alumnos identificados con DA. Este acto, representó el estudio instrumental de los elementos que confluyeron en la adquisición del; habla, la escritura, la lectura y el cálculo básico, así como en la manera en que los educandos se desempeñaban en las actividades escolares.

Con la inserción del modelo de la integración educativa, y posteriormente con el de la inclusión, los institutos de educación regular, comenzaron con la distribución heterogénea en los colectivos de enseñanza. Dentro de estas limitantes, se logró identificar a niños que consiguen alcanzar los objetivos planteados en la currícula elemental, sin embargo, no fue posible negar la existencia de alumnos (con o sin discapacidad o talento sobresaliente), que a diferencia de sus iguales, exteriorizan inferioridad en el desarrollo de los procesos específicos de aprendizaje. (Veiga, 2006).

Esta situación, acabo por establecer qué;

“Una dificultad en el aprendizaje específica, significa un desorden en uno o más procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o uso del lenguaje hablado o escrito, que se puede manifestar en una

imperfecta aptitud para comprender el lenguaje hablado, leer, escribir con adecuada ortografía o realizar operaciones matemáticas (...) no incluye a los niños con dificultades en el aprendizaje que son primariamente el resultado de déficits visuales, auditivos, motóricos, retraso mental o desventajas ambientales, culturales o económicas” (UOSE, 1977, como se cita en Suárez, 1995, pp.32-33).

Bajo esta noción, se demostró que las dificultades se dan en sujetos dentro del rango de la norma, pero que su rendimiento y capacidad intelectual no alcanza a comprender los procedimientos académicos, pues hay que saber que, la adquisición de una destreza académica, requiere de una consciencia y madurez mental, es decir, que el sujeto esté preparado para reconocer su propio ritmo de aprendizaje. Las diversas investigaciones que surgieron para solidificar el objeto de estudio, realzaron la subsistencia de procesos —neurológicamente leves y selectivos— que colisionaron en los procesos de enseñanza relacionados con; la adquisición y uso del lenguaje oral (dislalia), en la comprensión de las reglas básicas para la lectoescritura (dislexia) y en la numeración y la lógica matemática (discalculia). (Manjón, Herrera y García, s/f).

Estas denominaciones cuentan con un cuadro sintomatológico y etiológico que derivaron de elementos intrínsecos, extrínsecos o del ambiente, pero que coexistieron en *“atributos inherentes a los alumnos, relativamente fijos, en interacción con la naturaleza particular de la lectura, la escritura y la matemática” (Chadwick, 2003, pp. 45).*

Del mismo modo, Chadwick (2003), estableció que las DA, evidencian cierta interrelación con otra dificultad de aprendizaje, pues hay niños con problemas para dominar los procesos sumidos en la lecto-escritura y en las matemáticas que demuestran un retraso en la fonoarticulación, o bien, manifiestan un vocabulario deficiente. Específicamente en el área de la aritmética, los alumnos, cuentan con un coeficiente intelectual bajo, su desarrollo viso-espacial se ve afectado, las habilidades psicomotoras⁴⁷, el reconocimiento del

⁴⁷ De Quirós y Schragger (2001) establecieron que *“La psicomotricidad sería, fundamentalmente, una educación relacionada con el movimiento, la que trataría de desarrollar las capacidades psíquicas.” (pp.10). En este sentido, la actividad motriz, la movilidad, la postura, el tono y posición muscular, así como el equilibrio y el esquema corporal, inciden en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje (como en la escritura y el cálculo), ya que con la experimentación y ejercitación del cuerpo, se logra conseguir el control mecánico y consciente de las acciones corporales y su desenvolvimiento en el medio.*

esquema corporal⁴⁸ y la lateralización⁴⁹ se alteran, lo que impide que los sujetos con DA asociadas a la matemática, no alcancen a visibilizar los procesos conceptuales y procedimentales.

Aunque esta imbricación es notoria entre las dificultades, es preciso apuntalar, desde una visión meramente práctica, que las causas, bases para la elaboración de un análisis y evaluación de la anomalía, así como las formas de mediación terapéutica, se fundaron a partir de las dificultades identificadas en niños en edad escolar.

Por esta razón, a continuación, se describieron los elementos que componen a los aprendizajes relacionados con; el habla, la lecto-escritura y las matemáticas. Aquí, cabe resaltar que el postulado que conformo a las DA, reveló la existencia de otros factores que inmiscuyen en los aprendizajes elementales como; los trastornos psicomotores, la discapacidad mental leve o moderada, las prácticas educativas poco apropiadas para el contexto y el abandono social, no obstante, para fines de esta investigación, se remitirá a las dificultades relacionadas con; el habla, la lecto-escritura y las matemáticas.

Esto se debe a que los educadores, consiguen identificar estas anomalías en las aulas regulares, lo que permite al especialista en el área, cimentar las bases para la realización de un diagnóstico psicopedagógico, y más adelante, los criterios procedimentales para implantar nuevas pautas de intervención.

a) Dificultades en la Adquisición y Uso del Lenguaje Oral: sus etiologías y elementos que las componen.

Para explicar las desviaciones en; tono, voz, punto y articulación fonética, es necesario entender que la adquisición, evolución y perfeccionamiento del lenguaje, representa una de las primeras conductas adquiridas e inherentes al sujeto, que más adelante, se convertirán en la base para el desarrollo de los procesos de la comunicación y otras capacidades

⁴⁸ Pérez (2005), comentó que el esquema corporal es definido como el conocimiento continuo y directo que los seres humanos tienen de su cuerpo (en estado estático o dinámico) con relación a sus partes, con el espacio y los objetos que lo rodean.

⁴⁹ Estadio superior de organización del SNC (Paricio et, al., 2003). Se define como el predominio y utilización de un lado del cuerpo (derecho o izquierdo), por ello, es posible encontrar a; niños ambidiestros, zurdos contrarios o con lateralidad cruzada. Es importante establecer, que los procesos instalados en la lateralidad, repercuten en la adquisición de la lecto-escritura y en las nociones básicas de la numeración.

cognitivas necesarias en la construcción del aprendizaje. (Redondo y Lorente, 2004). Desde el punto de vista de la lingüística, este proceso, ha dependido de la continua interacción y reforzamiento del ambiente que rodea al niño, sin embargo, la ejecución del lenguaje (habla)⁵⁰, se da cuando los procesos fisiológicos, biológicos y psicosociales se interrelacionan, a fin de alcanzar los niveles más altos que conforman al Sistema Lingüístico. No obstante, dicho proceso, ha dependido de la necesidad de expresarse y relacionarse con el otro, para que posteriormente, al incorporarse a los escenarios sociales, el sujeto, pueda afinar su forma de hablar, para *“hacerse comprender por el adulto, hasta que alcance la misma habilidad verbal de éste”* (Nieto, 2005, pp. 21).

Para continuar con el estudio de las dificultades relacionadas con el lenguaje y la adquisición del mismo, es necesario establecer la conformación (que subsana de cinco estadios) del Sistema Lingüístico. Para ello, se utilizaron las aportaciones de Pedraza y Salmerón (2006); Salgado y Espinosa (2009);

- **Nivel Fonológico y Fonético:** El primero de ellos, hizo alusión a la organización esquemática y mental de los sonidos en un sistema meramente funcional para el habla. Pedraza y Salmerón (2006), sostuvieron que el nivel fonético, se ocupó en analizar los rasgos físicos y viso-motrices que intervienen en el lenguaje.
- **Nivel Semántico:** Otorga significado y analiza la connotación sociocultural de los símbolos al ser decodificados en el uso del lenguaje oral. En pocas disoluciones, explicó la conformación, contenido conceptual y organización de una palabra.
- **Nivel Pragmático:** Representaron el uso de las reglas y el conocimiento práctico en la empleabilidad del habla.
- **Nivel sintáctico:** Conformado por la combinación de las palabras en una oración. En este nivel, los sujetos adquieren las habilidades necesarias para coordinar y articular (de manera lógica) las unidades morfosintácticas.

⁵⁰ *“Es el habla por el medio por el cual se manifiesta la lengua que domina una persona. Para que ésta tenga su casualidad sonora mediante el aparato fonoarticulador se necesita que la voz con sus características, como la intensidad, tono, duración y timbre. Dichas particularidades permiten a cada persona tener una voz individualizada, que puede ser similar a la de padres y los hermanos, pero con peculiaridades distintas”.* (Balán, 2008, como se cita en Tec, Martín y Pérez, 2011, pp. 44).

- **Nivel Morfológico:** Se mantuvo con el análisis de las menores unidades —pero con sentido, como las onomatopeyas— así como su estructura, las formas y su empleabilidad en el lenguaje oral.

En términos similares, afirmó Nieto (1998) que la adquisición funcional del habla, se efectúa en la primera infancia (desde el nacimiento del niño hasta los siete años de edad), al conformarse dicho proceso, el sujeto, puede emplear —de manera consciente— las reglas de comunicación oral. Dada esta situación, Salgado y Espinosa (2009), sostuvieron que la configuración del lenguaje, se da a través de varios factores que demandan una madurez en los órganos (bocales, auditivos y mentales) que intervienen en el proceso, así como del uso de funciones y aptitudes (sociales y emocionales) necesarias para lograr la recepción y emisión del habla. En este sentido, se mantuvo que la evolución del lenguaje ha dependido del desarrollo biopsicosocial y afectivo de los seres humanos.

Empero, este proceso, se acaba por establecer cuando los elementos que conforman al habla se usan de manera consiente, es decir, el sujeto, ha aprendido a organizar y controlar los movimientos de los órganos bocales que interfieren en la articulación fonética (praxias), así como en la combinación, discriminación y combinación de fonemas⁵¹ (conciencia fonológica), para formar unidades morfosintácticas con sentido.

Por tal razón, las causas que dan origen a una Dificultad en la manifestación, recepción y comprensión del lenguaje hablado, residen, por el lado patológico, en la etapa posnatal (por la ingesta de medicamentos mal controlados durante el embarazo), perinatal, o bien, por complicaciones obstétricas al momento del parto, y que, resultaron en una malformación física, o bien una disglotia⁵² —como el labio leporino, el frenillo corto o largo, parálisis labial o por alguna malformación maxilofacial o palatina— que inciden en las partes que tercián

⁵¹ *Son aquellas unidades de sonido (que yacen en la mente) y que regulan el uso del habla. Gutiérrez (1997) mencionó que la adquisición fonética, se realiza a partir de que los seres humanos distinguen los sonidos en cuestión. Del mismo modo esta acción “se realiza en función de la adquisición de los contrastes que se producen entre rasgos, siendo la secuencia de adquisición; nasalidad, labialidad, continuidad, articulación y sibilancia. (pp. 98). Partes fundamentales para el desarrollo del proceso de la comunicación oral.*

⁵² *Se definen como aquella alteración motora en el habla. Esta situación, se atribuye a una variación orgánica, que a su vez, impacta en el tono muscular y control del aparato fono-articulador. (Escobar, 2005).*

en el habla. (Tec, Martín y Pérez, 2011). No obstante, no se niega que la repercusión con la interacción social, ocasiona, por tanto, una serie de anomalías en lenguaje oral, ya que el sujeto puede desempeñar —a partir de la imitación o repetición— patrones de punto y articulación fonética mal empleados, también, parte de las conductas relacionadas con el habla y que son aprendidas por la fuerte influencia que tiene el contexto y los agentes de socialización con el desarrollo del niño. En este cometido, Nieto (1998), estipuló en su estudio que los problemas afectivo-emocionales, la dinámica familiar y las regresiones (en proporción al trato de la madre), repercuten en su empleabilidad, y en consecuencia, en la forma de comunicarse.

Con ello, se dijo que los elementos subyacentes en la conformación del habla, se manifiestan de distinta forma, y en ciertos casos, no alcanzan a desenvolverse en su totalidad, pues dependen del ritmo del alumno. Otra causa que retrasa al proceso, recae en la presencia de alguna alteración fisiológica que inciden en el aparato fono-articulador y en los órganos bucales que lo componen.

Por tanto esta directriz, demostró que por la extensa pluridimensionalidad en los procesos neurológicos, fisiológicos, psicológicos y sociales. Conexo a esta acción, las dificultades, adoptaron diversas denominaciones, que fueron explicadas a partir de varios cuadros psicopatológicos. En concordancia con la DSM-IV (1995), comprobó que las características de las DA asociadas al lenguaje;

“Varían en función de su gravedad y edad del niño. Estas características incluyen una habla limitada cuantitativamente, una gama reducida de vocabulario, dificultad para la adquisición de palabras nuevas, errores de vocabulario o de evocación de palabras, frases excesivamente cortas, estructuras gramaticales simplificadas, limitación de las variedades de las estructuras gramaticales (...) limitación de las variedades de tipos de palabras, omisiones de partes críticas de las oraciones, utilización de un orden inusual de palabras y enlentecimiento en el desarrollo del lenguaje” (DSM-IV, 1995, pp. 58-59).

Siguiendo esta lógica, las dificultades están asociadas a dos factores; por un lado, están las DA relacionadas con la adquisición, y por el otro, con la evolución del lenguaje. En la primera de ellas, se estableció que su origen, se debió a una enfermedad neurológica, traumatológica y/o fisiológica (Algunos ejemplos son; la Disfonía, la Tartamudez, la Afasia o la Audiomudez). La segunda designación, discurre de etiologías incumbidas en factores externos al sujeto, es decir, aquellos que no dependen de alguna alteración orgánica, que frenan y/o atrasan el progreso en las diferentes fases del desarrollo para el uso del lenguaje oral.

Para fines de este análisis, el estudio centrará su atención las Dificultades del Lenguaje con orígenes evolutivos, es decir, alteraciones que no residen en explicaciones orgánicas.

Salgado y Espinosa (2009), en su clasificación, establecieron que los procesos fonéticos y fonológicos repercuten en la identificación de una Dificultad en el lenguaje. El primero, recayó en el desarrollo psíquico y articulatorio del sujeto, es decir, la anomalía, se debió a que los órganos que conforman al sistema fono-articulador presentan cierta alteración, o bien, no han alcanzado su plena maduración. Esta situación, afecta a la identificación y articulación del sonido de cierto fonema.

De acuerdo con lo estipulado, las dificultades de esta índole, desaparecen con el tiempo y sin necesidad de alguna intervención. No obstante, llegan a mantenerse, y reinciden en la actividad cognitiva, ocasionando; omisiones, sustituciones, distorsiones, o inserciones en la coarticulación y en el habla.

La segunda, recayó en la percepción, organización, discriminación de los sonidos, y por ende, en la consciencia fonológica. Por ello, se ve afectado el nivel semántico, pues el niño pronuncia bien los sonidos, pero al conformarlos en una unidad morfosintáctica, no comprende lo que dice, o bien, no enuncia correctamente la palabra.

En conjunto, estas dos circunspecciones, conformaron a la “Dislalia” una dificultad, que de acuerdo a Escobar (2005), afecta a los procesos inmiscuidos en la articulación y pronunciación de los fonemas. Su origen, no queda en una lesión neurológica o deformación orgánica (Campos y Campos, 2014).

También, conviene establecer que esta alteración, yació de;

“La coordinación motriz y en el aprendizaje o la corrección de un esquema motor ausente o erróneo, en los trastornos fonológicos, el problema se sitúa precisamente en la discriminación auditiva y en el tratamiento temporal de los fonemas dentro de una secuencia que está en relación con las palabras del idioma” (Juárez y Monfort, 2001, pp. 24).

A continuación se planteó la clasificación de los tipos de dislalia, conformada por; Redondo y Lorente (2004); Escobar, (2005) y Campos y Campos (2014);

- **Dislalia Orgánica:** Tiene cierta imbricación con las disglosias, ya que la etiología que la compone, describió que a partir de las deformaciones fisiológicas, o, alteraciones neurológicas surge dicha dificultad para hablar. Su erradicación, necesariamente requiere de una intervención quirúrgica, y posteriormente, la de un logopeda (especialista de lenguaje).
- **Dislalia Evolutiva:** O también recibe la denominación de dislalia fisiológica. Este tipo de desorden, tiene lugar en las primeras etapas que conforman a la adquisición del lenguaje. En este tipo de dislalia, el infante, no articula bien o distorsiona el sonido del fonema.

La dislalia evolutiva, puede desaparecer con el tiempo, pero logra persistir si los órganos no alcanzan su madurez, o bien, si los padres no se expresan con claridad y acorde a la edad del niño. (La última situación, también se ve reflejada en la Dislalia Funcional).

- **Dislalia Audiógena:** Señaló Escobar (2005) que la causa de esta tipología en la dislalia, se debe a una deficiencia de los órganos del oído, lo que ocasiona que los sujetos experimenten confusión en los sonidos, lo que altera la voz y el punto de articulación de cualquier fonema.
- **Dislalia Funcional:** Este tipo de dislalia, es la que comúnmente el profesor de clase puede detectar en las aulas de enseñanza. Su origen, no reside en alguna malformación orgánica, o evolutiva, que estimule la incorrecta emisión de un fonema. Sin embargo, Redondo y Lorente (2004), y después, Escobar (2005),

sostuvieron que la disfunción emana de; un retardo viso-motriz, por alguna alteración que impide la maduración de la consciencia fonológica, o bien, puede alojarse en un factor de corte psicológico como; la sobreprotección de los padres, problemas emocionales o el nivel socioeconómico que envuelve al sujeto.

A continuación, se tomó de Campos y Campos (2014), la clasificación de los problemas en la fono-articulación (relacionados con la Dislalia Funcional) de ciertos grafemas;

Tabla 2. Pronunciación, Punto y Modo de Articulación de los Fonemas.

Designación	Fonema Afectado	Modo de Articulación	Punto de Articulación
Rotacismo.	Dificultad en la pronunciación de la R y RR.	Vibrante. (Cuando el aire hace vibrar la punta de la lengua al hablar).	Alveolar.
Dammatismo.	Dificultad en la pronunciación de la D.	Oclusivo. (Interrupción total y transitorio del paso del aire).	Dental.
Ceceo.	Pronunciación de la S por la Z.	Fricativo. (Cuando los movimientos de la oclusión dan los fricativos).	Interdental.
Jotacismo.	Dificultad en la pronunciación de la X.	Fricativo. (Cuando los movimientos de la oclusión dan los fricativos).	Velar.
Ficismo.	Dificultad en la articulación de la F.	Fricativo. (Cuando los movimientos de la oclusión dan los fricativos).	Labio-Dental.
Seseo.	Pronunciación de la Z por la S.	Fricativo. (Cuando los movimientos de la oclusión dan los fricativos).	Interdental.
Numación.	Dificultad en la articulación de la N.	Nasal. (El aire pasa por las cavidades nasales).	Palatal.
Kappacismo.	Dificultad en la pronunciación de la K.	Oclusivo. (Interrupción total y transitorio del paso del aire).	Velar.
Sigmatismo.	Dificultad en la pronunciación de la S.	Fricativo. (Cuando los movimientos de la oclusión dan los fricativos).	Alveolar.
Lambdacismo.	Dificultad en la pronunciación de la L.	Lateral. (El aire pasa por los lados de la cavidad oral).	Alveolar.
Mitacismo.	Dificultad en la articulación de la M.	Nasal. (El aire pasa por las cavidades nasales).	Bilabial.
Ñunación.	Dificultad en la articulación de la Ñ.	Nasal. (El aire pasa por las cavidades nasales).	Palatal.
Piscismo.	Dificultad en la articulación de la P.	Oclusivo. (Interrupción total y transitorio del paso del aire).	Bilabial.
Gammatismo.	Dificultad en la pronunciación de la G.	Oclusivo. (Interrupción total y transitorio del paso del aire).	Velar.
Chuitismo.	Dificultad en la articulación de la CH.	Africado. (Cuando los movimientos de la oclusión dan los fricativo).	Palatal.
Tetacismo.	Dificultad en la articulación de la T.	Oclusivo. (Interrupción total y transitorio del paso del aire).	Dental.
Yeísmo.	Dificultad en la articulación de la Y/LI.	Lateral. (El aire pasa por los lados de la cavidad oral).	Palatal.

Fuente: Campos y Campos (2014). Patologías de la Comunicación. Proyecto Docente para Enfermería Infantil. Dislalias. (pp. 449). Elaboración propia.

En conclusión, es básico reconocer que los elementos que componen una DA en el lenguaje, representan para el niño en edad escolar, el desarrollo de otras dificultades; un ejemplo son las que devienen de los procesos para la lecto-escritura. (Navarrete, 2008).

b) La Descripción de los Procesos que intervienen en la Adquisición de las Dificultades en el Área de la Lecto-Escritura.

El aprender a leer y a escribir, implica el desarrollo de una serie de habilidades que van más allá del recibir, discriminar, descifrar, oralizar y trazar los elementos que constituyen un alfabeto. Puesto que esta actividad, atañe factores de corte neurofuncionales y sociales de gran complejidad. El sujeto, al ser incorporado a los escenarios de educación formal, y en consecuencia a un sistema de enseñanza sistemático, permitirá al niño alcanzar los niveles más altos de maduración, que posteriormente le permitirán identificar, y más adelante, manipular los medios necesarios para asimilar, reconocer e interpretar un nuevo código de comunicación.

Esta actividad tan común y aparentemente lógica, implica procesos de gran complejidad para el infante, ya que la lecto-escritura, se determina por; (1) la comprensión de la diada conformada por los símbolos y los signos en función del habla, y por ende, de la influencia social. (2) Y por la interrelación de las actividades psicológicas, como; la memoria, la percepción y el análisis léxico visual, que al operarse de manera reflexiva, concretan los procesos necesarios para la adquisición y aplicación de los procedimientos.

A saber, es necesario rastrear algunos conceptos, que denotaron de manera general, la esquematización de las operaciones inmersas en el proceso, y que al alterarse, producen una DA;

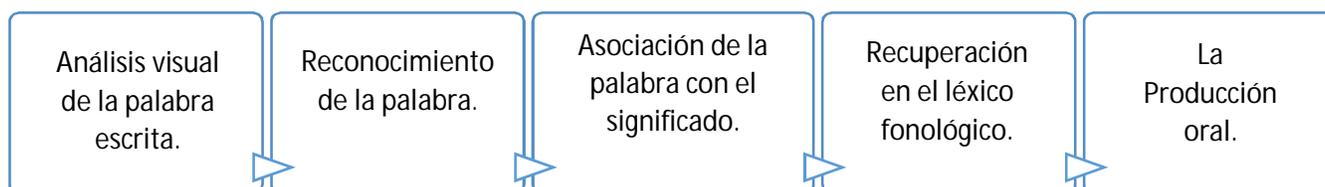
- **La Lectura:** Al puntualizar en párrafos anteriores, el aprender a leer, conlleva la comprensión de las representaciones gráficas y de sonido (en la mente) al momento de la recodificación de las palabras. Jiménez y O'shanahan (2008), comentaron que la adquisición de la lectura, requiere el desarrollo de habilidades específicas como;

el uso de la consciencia fonológica y las reglas de conversión grafema- fonema⁵³. Explicaron las autoras que el desarrollo de estas prácticas, han de desempeñarse acorde al tipo de escritura correspondiente al contexto que rodea al niño.

Por consiguiente, Manjón, Herrera y García (s/f), manifestaron en su tesis que la lectura, propiamente, se va configurando por dos modos que difieren de la familiaridad que tiene el sujeto con las palabras escritas. La primera de ellas, recibe el nombre de la “vía directa, o, ruta léxica”; esta, se establece a partir de la representación de esquematizaciones graficas conformadas en la mente, es decir, el cerebro, funciona como un depósito que almacena las unidades morfosintácticas, que al ver escritas, el niño será capaz de recodificar, pero, solo aquellas que han quedado en la memoria como una imagen visual. Con ello, la ruta, se distinguió por explicar que la lectura, se da esencialmente por la observación, percepción y comparación de las palabras externas con las grafías que componen su léxico visual. Subsiguientemente a esta acción, el niño las asocia a un significado para producirla oralmente.

Debido a esta acción, los procesos, se llevan a cabo con gran rapidez, lo que permite al sujeto leer de manera fluida. En la siguiente figura se sintetiza el proceso en cuestión;

Figura 1. Proceso de la lectura por la vía directa/ruta léxica.



Fuente: Manjón, Herrera y García (s/f). Módulo: Tratamiento Educativo de las Dificultades de Aprendizaje. (pp. 6). Elaboración Propia.

A ello, se añadió la segunda connotación. La vía “indirecta o ruta fonológica” depende íntimamente de la primera por la serie de procedimientos sistemáticos que se encuentran en ella, no obstante, leer por esta ruta, no solo requiere la decodificación y ordenamiento de las palabras, sino en escuchar y comprender lo leído. Este tipo de discriminación en la lectura, estableció como punto central, la identificación de cada una de las letras que

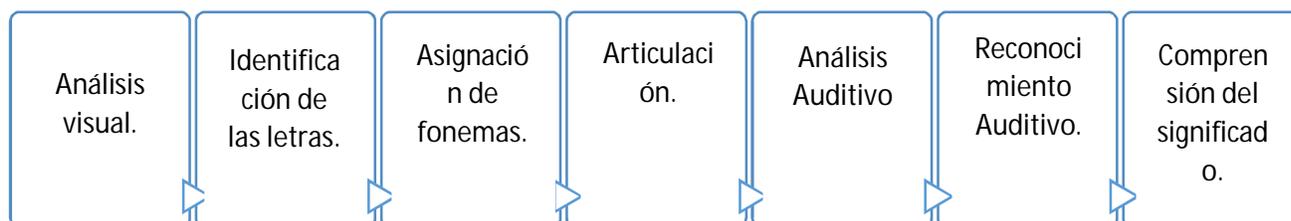
⁵³ *El sujeto al reconocer el punto y modo de articulación, aplica dicha conversión. De este modo, el alumno, accede a los fonemas para decodificarlos. (Manjón, Herrera y García, s/f).*

integran al vocablo escrito (en la fase anterior, se fundó el reconocimiento de la palabra), para su transformación en sonido, a través de la conversión grafema-fonema, para que consecutivamente, el sujeto pueda articular los fonemas.

El individuo, al codificar cualquier palabra, escucha su constitución fonética y pone en marcha el análisis auditivo, para poder reconocer si coincide con la copia mental que ha hecho en el cerebro. Cabe mencionar que esta acción transige a la comprensión lectora.

Como se indicó en la sección anterior, en la siguiente figura se despliega, a manera sintética, los procesos apuntalados;

Figura 2. Proceso de la lectura por la vía indirecta/ruta fonológica.



Fuente: Manjón, Herrera y García (s/f). Módulo: Tratamiento Educativo de las Dificultades de Aprendizaje. (pp. 8). Elaboración Propia.

Las Dificultades reposan en estas dos vías; los niños con DA, ejecutan una lectura silabante, lenta y llegan a omitir o agregar letras a la estructura morfosintáctica. Por otro lado, presentan un problema mayor al recodificar palabras desconocidas (que no asocian con la memoria visual, o su estructura fonémica), poco frecuentes o largas.

Dadas estas singularidades, los retrocesos, residen en lo que se conoce como la “Dislexia” Herrera y colaboradores (2007), la definieron como aquella; alteración cognitiva básica (es decir, puede aparecer en sujetos con una inteligencia normal y con un nivel de aprendizaje conveniente a la edad cronológica de los educandos) que incurre en la capacidad de aprender a utilizar el lenguaje del código escrito a través de los métodos convencionales de instrucción en el área. Esta Dificultad, mayoritariamente se da por la relación del sistema de escritura con alguna deficiencia lingüística (pues el alumno que la exhibe, demuestra un conflicto en la decodificación de la escritura, el procesamiento mental de los fonemas, y en subsecuencia, en la automatización de la conversión grafema-fonema)

que afecta al desempeño de los procesos necesarios para lograr esta tarea, no obstante, sus causas difieren entre sí, pues, esta puede esta condición puede aparecer por; un daño neurológico que se manifiesta en la coordinación viso-motriz, en la lateralización y discriminación de formas, por problemas madurativos que perturban la percepción ocular o auditiva y por conductas emocionales que sobresaltan a los escenarios escolares.

Otra de las causas que se atribuyen a este déficit, Málaga y Arias (2010), expusieron que puede heredarse, y que el status sociocultural repercute en la adquisición de esta DA. Esto subraya que la etiología de la dislexia, es compleja y deriva de elementos; biológicos, cognitivos, funcionales, familiares y educativos.

Desde el punto de vista antes puesto, los procedimientos adquiridos en el aprendizaje de la lectura, demuestran una gran extensión teórico-práctica. El supuesto que acaece de la dislexia, consideró la variabilidad que caracteriza a esta DA, ya que su sintomatología, es distinta y dependen del niño.

En este sentido, se enlistan los subtipos que conforman a esta dificultad, esta categorización fue tomada de Thomson (1992), como se cita en Molina (1998);

- **Dislexia Viso-Espacial, Diseidética o Superficial:** Esta primera subcategoría, estriba del léxico visual y responde a los alumnos con dificultades en la decodificación de los signos gráficos. Al momento en que el sujeto lee, realiza ciertas modificaciones en la estructura morfosintáctica de la palabra (cambiado la letra por una parecida en estructura, por ejemplo; labrar, por ladrar), pero que al recodificarlas de manera silábica, consigue realizar la tarea correctamente. Entonces, esto indica que la lectura es lenta, (o sea, deletreante, en pausas y no respeta los signos de puntuación), también se observa que los sujetos, al momento de leer, distorsionan los grafemas que componen a la palabra. En resumen, los sujetos diagnosticados con esta anomalía, pueden leer por la vía fonológica, pero no por la léxica, pues ellos, reconocen a la letra por el sonido, puesto que su composición lectora, estriba en la aproximación visual para lograrlo.
- **Dislexia Auditivo-Temporal, Disfonética, o Fonológica:** A diferencia de la pasada categoría, los disléxicos que integran esta categorización, si alcanzan a acceder a la ruta léxica, pero demuestran ciertos limitantes para desempeñar la lectura por la

vía indirecta. Los sujetos, al ver la estructura morfosintáctica de la palabra, consiguen identificar las letras, pero no logran convertirlas en fonemas y articularlas con sentido y coherencia. Por esta razón, la dificultad, radicó en la traducción de los grafemas y de sus composiciones en un código fonológico, en pocas palabras, el educando, no es capaz de alcanzar a visibilizar las reglas de conversión fonema-grafema. Molina (1998), sostuvo que los alumnos agrupados en esta subclasificación, suelen realizar sustitución de fonemas, omisiones al comienzo o final de una palabra, así como rotaciones que hacen que el sujeto no llegue a comprender el significado de lo que lee. (es decir, el niño tendrá dificultad para atender lo que está leyendo).

- **Dislexia Profunda o Mixta:** Esta tipificación, mora de una combinación entre los anteriores dos subtipos. Debido a que las dos rutas que conforman a la acción lectora, se ven afectadas (la visual y la fonológica), los alumnos disléxicos identificados con esta dificultad, ejecutan una lectura incorrecta y no logran comprender lo que decodifican, ya que no alcanzan a designar un significado a lo que están leyendo. Las causas, si dependen de un desorden fisiológico, o mental.

Aunque los procesos para la lectura y la escritura se configuran a través de destrezas que siguen un desarrollo intelectual y cognitivo similar, su enseñanza, no se da bajo los mismos procedimientos educativos o de instrucción, por lo hay que considerarlas como actividades meramente independientes. De acuerdo con Cuetos (1989), la lectura parte de la recodificación del signo gráfico para llegar a conocer el significado que yace en la palabra, mientras que la escritura, parte del sonido y de la composición gráfica. Bajo esta perspectiva;

- **La Escritura:** Fraca (2003) como se cita en Flores y Martín (2006) prescribió que consiste en una actividad intelectual, en la cual se transfieren, o, describen (con una intención específica y en forma de texto) los mensajes, a través de la familiarización que tiene el sujeto con un sistema de escritura. Pero para Salgado y Espinosa (2009), esta situación se manifiesta cuando el niño ya ha comenzado a comunicarse a partir de garabatos —que para él— tienen cierto significado. Dicho de otra manera, la representación gráfica, será entendida como el conjunto de la organización mental de las praxias manuales (particularmente finas) y el control de las extremidades implicadas en el proceso. Como resultado del dominio, se obtiene; una ordenación

psicomotriz, precisión en el uso de las herramientas y direccionalidad de la escritura (en caso de alfabeto castellano, se da de izquierda a derecho y de arriba hacia abajo). En seguida, el alumno, desarrolla los mecanismos necesarios para un aprendizaje ortográfico, que enriquecerá al proceso antes señalado.

Al encontrar que el desarrollo de estas actividades conlleva procedimientos meramente autónomos y que su dominio depende de distintas actividades cognitivas, motrices e intelectuales, Manjón, Herrera y García (s/f), indicaron que la escritura, se configura a partir de dos rutas; la primera se denominó la “vía indirecta o fonológica”. Esta se compone por la decodificación de los fonemas para transformarlos (en la mente) a símbolos y trazarlos en el papel. De este modo, la acción, guarda cierta similitud con el primer proceso de la lectura, empero, para la escritura conlleva la realización de un análisis fonético, que permitirá al niño descomponer las palabras en grafemas e identificar el sonido que compone a cada uno de ellos, ulteriormente, pondrá en práctica las reglas de conversión “Fonema-Grafema” para reproducir físicamente la unidad morfosintáctica en papel.

Dicha producción gráfica, aparenta poseer una direccionalidad unívoca, ya que se consideró que los sujetos al escribir por esta vía, podrían desempeñar la acción en su complejidad, sin embargo, para aprender los códigos y reglas gramaticales, es necesario adquirir la “vía directa u ortográfica”. En esta ruta, se requiere que el niño tenga dominio de la primera, para poder designar significado a la representación fonológica, que posteriormente, permitirá activar los caracteres ortográficos que van formándose a partir de la experiencia y que quedan en la mente, con la finalidad de poder ser reproducidos. En este sentido, las similitudes fonológicas, que el sujeto produce al momento de escribir —por la ruta directa— perfecciona gradualmente la ejecución de la destreza.

La escritura, como se ha podido observar, es un proceso que requiere cierto perfeccionamiento en la coordinación espacial, viso-motriz, en la percepción gráfica y en la lingüística. En el aprendizaje de esta ejecución motora, interviene la ejecución de ciertas pericias que al no desarrollarse en su totalidad, afectan a la expresión escrita, y por ende, es importante establecer en este análisis los elementos que confluyen en el origen de una Dificultad.

Partiendo de lo antes estipulado, las DA asociadas a la incapacidad de la escritura, reciben el nombre de “Disgrafías”. Citando a Santos (2006); Salgado y Espinosa (2009);

Grande (2009), se definió como aquella dificultad que experimentan algunos alumnos (sin aparente discapacidad física o intelectual) al momento de recordar las reglas de conversión fonema-grafema, o al momento de querer trazar cualquier letra. Esta condición se exterioriza en; una incorrecta planificación de la escritura, lo que recae en una caligrafía defectuosa, con errores gramaticales, lenta, ilegible, donde es posible observar; omisión, distorsión, confusión en el ordenamiento de las letras, rotación e invención silábica.

Insubstancialmente, las causas que dan origen a una disgrafías, son corte funcional, es decir, su etiología no reside en alteraciones cerebrales o físicas, pero si en alguna anomalía que afecta las funciones perceptivo-motrices, la lateralización, el esquema corporal, y que por tanto, incurren en un trastorno de expresión gráfica, como; el copiado, el dictado o la escritura espontánea (Sinués, 1998, pp. 102). Sin embargo, esta dificultad puede ser adquirida por alguna lesión sensorial (auditiva y/o visual) que empeora la capacidad para escribir.

La interacción de aquellos factores funcionales, genera otras causas que dan paso al desarrollo de una dificultad en la escritura. Rivas (2007) como se cita en Grande (2009), agrupó en la siguiente tabla los elementos que constituyen a este retraso en la expresión escrita;

Tabla 3. Causas de la Disgrafías.

CAUSAS DE CARÁCTER MADURATIVO.
<ul style="list-style-type: none"> • Trastornos de la lateralización (mayoritariamente zurdos y ambidiestros contrarios). • Trastornos de eficiencia psicomotriz (motricidad débil, problemas de equilibrio, edad motriz inferior a la cronología, hipercinéticos). • Trastornos de esquema corporal y de las funciones perceptivos-motrices (déficits en organización perceptiva, estructuración y orientación especial, esquema corporal).
CAUSAS CARACTERIALES.
<ul style="list-style-type: none"> • Factores de personalidad (estable/inestable, lento/rápido...) que pueden afectar comportamientos, entre ellos la escritura como acto de conducta. • Factores psico-afectivos: tensiones psicológicas (conflictos emocionales, inmadurez, inseguridad...) que se manifiestan en la escritura.
CAUSAS PEDAGÓGICAS.
<ul style="list-style-type: none"> • Rigidez en el sistema de enseñanza, atención no personalizada. • Procesos de adquisición de destrezas motoras deficiente. • Materiales inadecuados. • Diagnósticos erróneos o imprecisos.

Fuente: Grande (2009). La Cuestión de la Dislexia y la Disgrafía en la Adquisición de Segundas Lenguas. Estudios de Caso en ELE. (pp. 35).

Indiscutiblemente, dentro de esta Dificultad, es posible localizar una serie de consideraciones que diferencia una alteración de otra; Cobo (2011), distinguió dos tipos de disgrafías;

- **Disgrafías Adquiridas:** Son, pues, una malformación neurológica o sensorial. Este tipo de condición, por obviedad, repercutirá en la adquisición de las habilidades para la escritura.
- **Disgrafías Evolutivas o Funcionales:** Difieren de la anterior, puesto que esta aparece en los niños con inteligencia normal, con un desarrollo psicomotor y educativo adecuado, pero que los medios convencionales de enseñanza, han estado por debajo de su capacidad mental. Salgado y Espinosa (2009), realizaron una subclasificación que yació de este tipo de disgrafías:
 - **Disgrafías Fonológicas:** Afecta a la vía fonológica. En los dictados, esta situación se ve reflejada al momento de escribir.
 - **Disgrafías Posturales:** La dificultad se produce porque el sujeto adopta una mala postura al realizar la acción.
 - **Disgrafías de Presión:** Se da cuando el sujeto toma un lápiz de madera con el pulgar y los tres últimos dedos de la mano, lo que provoca que la escritura sea, gráficamente, incorrecta.
 - **Disgrafías de Presión:** Se alcanza a detectar cuando la escritura es endeble, rígida o temblorosa.
 - **Disgrafías de Direccionalidad:** Aquella forma de escritura que desciende o asciende, es decir, gráficamente, no es uniforme e impide su lectura.
 - **Disgrafías de Giro:** Reinciden en el trazo de los grafemas, cuando el sujeto aún no ha alcanzado las destrezas para ejecutar el rasgo gráfico correcto. Como resultado, el sujeto escribe las letras al revés o de forma errónea.
 - **Disgrafías de Enlace:** El sujeto escribe de manera sobre-agregada.
- **Las Disortografías:** En cierto modo, guardan una estrecha relación con el uso de las reglas ortográficas, ya que una disortografía, se origina cuando la disociación entre el léxico visual con la capacidad articuladora y motriz no llega a conformarse.

En este tipo de anomalía, el niño puede discriminar el sonido del grafema, pero al escribirlo, no alcanza a comprender a que letra corresponde por la similitud sonora que tiene con otras letras, por ejemplo: la g/j, b/v y la y/ll.

Manjón, Herrera y García (s/f), terminaron por establecer que la relación que atañe a los procesos, determinan el origen de una DA coligada a la lectura o la escritura. Empero, los autores, no negaron la existencia de buenos lectores con problemas ortográficos, y, escritores expertos cuya lectura es vacilante o presenta alguna otra alteración. Aquí radica, la importancia de analizar a esta habilidad de manera individual, puesto que los procedimientos que la conforman son distintos y diversos entre sí.

Como bien se sabe, la lecto-escritura, tiene cierta imbricación con las demás área que conforman al currículo —como las matemáticas— pues esta habilidad, constituye a otros mecanismos necesarios para que el sujeto pueda construir e interiorizar los aprendizajes elementales que conforman a cualquier sistema de educación formal.

c) Dificultades en el Desarrollo de los Procesos Básicos de la Numeración y el Cálculo Básico.

La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, viene a complementar los procesos anteriores, ya que para los sistemas de educación, el dominio de los procedimientos aritméticos, conforman la base para la comprensión de las demás áreas curriculares. Sin embargo, en la instrucción de las destrezas lógico-matemáticas, se ha registrado un considerable fracaso escolar por parte del alumnado, ya que la operatividad intelectual de las herramientas inmersas en su aprendizaje, demanda —para el individuo— un cierto nivel cognitivo, de ahí que Manjón, Herrera y García (s/f), justificaron que el análisis de los elementos inmersos en el desarrollo de una DA, implica, en gran medida, el estudio de dicha actividad mental y su incidencia en el pensamiento matemático, puesto que el área, funda un modo de ver, explorar, crear y adaptarse a un tiempo y espacio determinado.

Siguiendo esta lógica argumentativa, la capacidad para aprender matemáticas, según Rosselli y Matute (2011) *“Requiere de una serie de destrezas numéricas que están presentes en los niños incluso antes de iniciar su entrenamiento escolar”* (pp.124). Esta situación, se debe a la inexcusable relación que tiene el sujeto con los sistemas básicos de

numeración, simbolización, representación, temporalidad, ordinalidad y cardinalidad en la vida cotidiana.

No obstante, al ingresar a la escuela, los procedimientos adquieren cierta formalidad, ya que las metodologías, terminarán por abrir los procesos cognitivo subyacentes, como: la traducción, integración, planificación y operacionalización de las experiencias educativas que abarcan el dominio de; hechos numéricos, el cálculo elemental, formas y reglas aritméticas. Los alumnos identificados con dificultades específicas en el aprendizaje de las matemáticas, presentan retraso en la adquisición y manejo de dichos procesos. (Romero y Lavigne, 2004).

Ligado al párrafo anterior, y en derivación, con las otras dificultades, el cálculo resaltó por su extensa complejidad, pues en el aprendizaje de las matemáticas se mostraron una serie de nociones y proceso que para Manjón, Herrera y García (s/f), se asientan las bases para alcanzar a desarrollar las representaciones aritméticas formales, tales como; ;

- **Adquisición de las Nociones y Procesos Básicos:** En líneas generales, esta primera categoría, da origen a los mecanismos que activan al pensamiento operatorio. En él, incurre la configuración de los elementos conceptuales y cuantificadores (temporales, espaciales, dimensionales, de conteo y de cantidad) que alcanzaran su aplicabilidad y/o automatización en los conocimientos procedimentales, indispensables para la construcción de aprendizajes matemáticos. (reconocimiento del sistema de numérico, de numeración y el cálculo básico).
Como bien se pudo visibilizar, la acción antes puesta, depende de factores aunados a la experiencia, pero, cuando el sujeto comienza a desempeñar dichos procesos en contextos escolares, su capacidad cognitiva empieza a eximir otras habilidades, tales como; agrupación, clasificación, conservación, seriación, las cuales son necesarias para el cálculo básico.
- **La Noción de Número y el Sistema Numérico:** La representación numérica, el valor posicional en cualquier cifra numeral y el uso de los signos, así como la irrefutable relación entre la discriminación e identificación de los procesos, dependen de esta fase. De primera fuente, la adquisición de la noción del número, fue considerada para Manjón, Herrera y García (s/f), como un asunto progresivo, es

decir, se consideró como el resultado empírico, lo que permitió entender que esta situación se va configurando a través del desarrollo humano, social y cultural.

En términos de la actividad cognitiva, el aprendizaje de la numeración se adhiere al sujeto cuando es capaz de realizar las siguientes consideraciones resumidas en el estudio realizado por; Manjón, Herrera y García (s/f):

- **La Correspondencia uno a uno:** Aquí, el infante coordina —de manera ordenada— la cantidad de los objetos a contar con los elementos recolectados, o sea, el niño, realizará dicha correspondencia, cuando emplea la designación numérica a cierta cantidad de objetos al ser contados.
- **El Orden Estable:** Se consolida cuando el infante logra establecer una secuencia lógica, coherente y estable al momento de realizar la acción anterior. (la enumeración).
- **La Cardinalidad:** Requiere de la concientización de la palabra numérica. Esto quiere decir que al final de cada secuencia, o bien cuando el niño termina de contar, alcanza a visualizar el número total de cierto conjunto.
- **La Abstracción:** Figura un proceso de gran complejidad, puesto que representación física trasciende a la actividad mental, lo que permite ver que la numeración es un proceso simbólico.
- **La Irrelevancia de Orden:** A pesar de la extensiva complejidad de la noción en cuestión, esta situación, termina por separar las actividades, pues el sujeto entiende la diferenciación entre contar y enumerar.

Consecutivamente, el sujeto, estará capacitado para comprender la organización y composición del sistema numérico. Este fue definido, como la reagrupación de unidades matemáticamente secundarias al método de ordenación convencional (1, 2, 3, 4...) lo que más adelante permitirá que el alumno entienda las reglas para el uso del; sistema decimal, fraccional, etc.

Peyorativamente, los aprendizajes antes mencionados, empiezan a establecerse antes de que el niño comienza con su proceso de instrucción primaria, no obstante si estas programaciones mentales no han alcanzado a desarrollarse en gran plenitud, el sujeto puede demostrar ciertas dificultades que atrasaran su aprendizaje en el área de la matemática en la educación primaria y secundaria.

- **El Cálculo Numérico:** Aquí recaen los problemas asociados a la operacionalidad aritmética. Este estadio, inicia en el momento en que el niño comprende las reglas mecánicas que le competen a la; adición, sustracción, multiplicación, división raíz cuadrada etc., con la intención de llegar a un cualquiera.

El cálculo básico, requiere que el alumno, internalice y haga propias las pautas que inciden en las aproximaciones de toda operación lógico-matemática, puesto que son la base para el aprendizaje de otros procedimientos educativos más complejos. Esto quiere decir, que si el sujeto no domina la adición, difícilmente, alcanzará a entender la sustracción, ya que cada una de estas actividades, son el resultado subyacente de la otra. Los errores que yacen de ahí, se ven reflejados en la conceptualización, en el uso de signos, y por obviedad, en la ejecución de las reglas operacionales.
- **La Resolución de Problemas:** En este último constructo, se ven inmersos elementos de diversa idiosincrasia, puesto que no basta con desarrollar las habilidades y destrezas de razonamiento, el conocimiento operaciones matemáticas y de lógica, ya que para el alumnos, el dar solución a una problemática de esta índole, representa una tarea donde pone en práctica aprendizajes; lingüísticos, discriminatorios, secuenciales y por supuestos, matemáticos, que le permitirán crear asaciones coherentes, conceptuales y procedimentales, para proporcionar —partir de una representación aritmética— una, o varias soluciones a dicha acción.

Dada esta naturalidad, las dificultades confederadas al hecho matemático, recayeron en estos cuatro procesamientos cognitivos. Propiamente, y en términos técnicos, dichas anomalías se agrupan en una “Discalculia” o “Acalculia”. Para Deaño (1998); Romero y Lavigne (2004); Málaga y Arias (2010) y Rosselli y Matute (2011), la primera denominación, residió en un desarrollo neuropsicológico evolutivo, es decir que, su etiología estribó de factores instruccionales, o bien, educativos, y no en alguna lesión cerebral o psicomotora. De ahí, fue posible determinar que se da en sujetos con un rango de inteligencia considerable, pero que su capacidad intelectual no alcanza a comprender; las nociones numéricas, y por ende, el uso adecuado de los conceptos cuantificadores, los procedimientos elementales para la realización de cálculo básico y las fases necesarias para la solución de problemas matemáticos.

La segunda consideración, fue utilizada para justificar el cuadro sintomatológico de los individuos que adquirieron dicho desorden, esta refiere a los alumnos que por alguna

situación de corte: psíquica, fisiológica o cerebral, perdieron la habilidad para desempeñar cualquier actividad educativa relacionada con la aritmética básica, pero que a diferencia de la primera, los alumnos catalogados con acalculia, si tuvieron la habilidad para construir cualquier aprendizaje relacionado con el área de las matemáticas. Es preciso mencionar, que esta Dificultad, puede darse en adultos, y no solo en sujetos en proceso de escolarización formal.

Como se ha venido desarrollando esta investigación, para el caso de la discalculia, se hizo énfasis en las DA, de carácter evolutivo. En párrafos antepuestos, se habló de las múltiples fases por las que se configura el aprendizaje aritmético, porque en ellas, residen las dificultades. Cada proceso es distinto y extenso entre sí, y es por ello que, cada problemática se manifiesta de manera diferente. Romero y Lavigne (2004); y Abrate, Pochulu y Vargas (2011); describieron, de manera independiente, pero con cierta similitud, los tópicos afectados en función de la categorización antes plasmada;

- **Dificultades en la Adquisición de las Nociones Básicas y Principios Numéricos:** La dificultad se relacionó con los procesamientos de designio y la tarea de contar objetos, o, *“en el procesamiento de números que se reflejaría en una incapacidad para realizar tareas numéricas muy básicas como contar y comparar magnitudes”* (Butterworth, 2005; Landerl et al., 2004, como se cita en Rosselli y Matute, 2011, pp. 129). En definitiva, el sentido de cardinalidad y abstracción no alcanzan su máxima expresión, ya que los alumnos catalogados con este retraso en el aprendizaje, no agrupan conjuntos numerales de manera coherente y con sentido.

Al momento de enumerar cualquier seriación, es posible identificar una disociación entre el número y las entidades a contar, lo que demuestra la incapacidad de separar en series más pequeñas las cosas, o bien, continuar con sucesiones más largas. De la misma manera, el sujeto, no es capaz de comprender el uso de los conceptos cuantificadores que guardan una inexcusable imbricación con; la temporalidad, con la forma y la cantidad.

- **Dificultades de Numeración:** O Discalculia Viso-Espacial, como Deaño (1998) la nombró. Este problema, se definió a partir de la lectura y/o escritura incorrecta y confusa de los números, así como en su reconocimiento, significado y posicionamiento en cierta cifra numeraria, o, por una omisión, alineación o distorsión de dígitos al momento de realizar cualquier operación aritmética. Otro punto inmerso en esta situación, se vio reflejado por la influencia que ejerce la comprensión e interpretación numérica en otros sistemas de numeración (como los decimales) y otros hechos aritméticos (cálculo).
- **Dificultades en la Escritura Numérica o Discalculia Agráfica:** Con cierta especificidad, Romero y Lavigne (2004), señalaron que la afección aléxica de las representaciones gráficas deriva de la direccionalidad y la operacionalidad. La escritura, dentro de este sistema, se realiza de izquierda a derecha, y, la posición agregada, aumenta de derecha a izquierda (por ejemplo; 3, 30, 300, 3000). Aquí, es posible agregar que para realizar una operación aritmética —como la suma y la resta— conlleva el mismo proceso de ordenación. *“Para los niños con dificultades en las matemáticas es especialmente complicado aprenderse esta distinción, y llegar a comprender el verdadero significado de la posición y el valor que alcanzan los números” (Hécaen, 1962, como se cita en Deaño, 1998, pp. 79).* estableció que el alumno, al verse afectado por esta condición, presenta dificultades para la producción oral y escrita de los números, y en definitiva, en la realización de cualquier procedimiento lógico y matemático.
- **Dificultades en el Cálculo Numérico, Discalculia Disarithmetica u Operacional:** En términos mecánicos, de organización, de comprensión, asimilación de signos matemáticos, y desde luego de las técnicas procedimentales. Esta dificultad, sostuvo una relación con las demás áreas, en específico franqueó con la de nociones básicas, pues es preciso declarar que en ese subgrupo, el sujeto empieza a configurar, previamente y de manera conceptual, los elementos de; unión, adición, sustracción, repartición (Romero y Lavigne, 2004), y que recogen cierta similitud con la; suma, resta, multiplicación y división. Las dificultades que emanan de esta clasificación, radican en; una discrepancia entre las reglas operatorias y su incorrecta utilización al momento de resolver un ejercicio aritmético, lo que implica que el sujeto; opere sin direccionalidad o posición aparente, que cuente con los

dedos, u otros objetos, o bien, de manera verbal y en voz alta. De la misma forma, se puede suscitar confusión en los procesos (sumar en lugar de restar, o viceversa) y errores de combinación.

- **Dificultades en la Resolución de Problemas:** En ella, reposaron los procesos psicológicos superiores, y que involucra la traducción, integración, planificación, la solución y la ejecución. Volviendo con Manjón, Herrera y García (s/f), en cada una de esas actividades se originan una serie de dificultades que impiden a los sujetos llegar a consolidar resultados. De primera mano, se requiere que el alumno realice una traslación verbal a una interna, con el propósito de descomponer al problema, para replantear la tarea matemática a desempeñar, pero si el alumno, al efectuar dicha desfragmentación no comprende los términos y hechos inmiscuidos, no alcanzará a visibilizar que operación-nes requiere utilizar para dar una respuesta correcta.

En definitiva, cada uno de estas DA relacionadas con algún área que conforma a cualquier currículum escolar, respondieron a diversas etiologías, que al ser confrontadas, resaltan la innegable complejidad que existe entre cada una ellas para; el diagnostico, intervención y evaluación directa. Con la puesta en práctica del modelo inclusivo en las escuelas de educación regular, los alumnos con DA (asociadas, o no, a una discapacidad) podrán beneficiarse de los métodos instruccionales convencionales, sin la necesidad de ser reacomodados en aulas de apoyo o programas complementarios. No obstante, la importancia de detectar las anomalías, reside en un trabajo donde distintos profesionales, ponen en práctica sus conocimientos, con el objetivo de normalizar los contextos educativos y ofrecer escenarios de formación en óptimas condiciones.

Conclusiones

Instalando este estudio en la reconstrucción teórico-metodológica de la Educación Especial en México, así como del análisis del aparato de conocimiento que la sostiene, fue posible, realzar —desde la reconvención de las conjeturas existentes— la necesidad de realizar un estudio desde la génesis del campo, para comprender el quehacer profesional del área, y en específico, en la atención de los sujetos identificados con DA. Al mismo tiempo, cabe decir que los elementos inscritos en este documento, son poco tratados en investigaciones de este corte, de ahí la preeminencia de este trabajo, al reestablecer los elementos que han venido reconfigurando a un objeto de estudio.

Recapitulando, fue a partir del siglo XIX, que la EE comenzó a cobrar relevancia dentro del SEM, al atender a los alumnos con alguna discapacidad visual, auditiva o a los infantes infractores, y más adelante, a los educandos con Dificultades de Aprendizaje (DA), y a los talentos sobresalientes en institutos educativos predestinados para este sector poblacional. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, este servicio educativo, fue reconfigurando (a partir de la reorganización del conocimiento y del precepto político y gubernamental), sus formas de intervención.

Estos presupuestos metódicos y conceptuales, han venido transformándose —ya que por su carácter multidisciplinar— el aparato teórico que lo sustenta, se ha visto quebrantado y diseminado, ocasionando el desarrollo de un marco de referencia ambiguo que ha otorgado a la EE una orientación de acción pluridimensional. (Sánchez y Torres, 1997).

Con una articulación inexcusable, las técnicas de intervención y formas de evaluación psicopedagógica⁵⁴ que se emplean con los sujetos identificados con NEE, se encuentran inscritas en fundamentos psicológicos como lo son; el conductismo, el cognositivismo y la

⁵⁴ *Para fines de este análisis, y como se mencionó anteriormente, se entiende por Evaluación Psicopedagógica “como un proceso mediante el cual se recoge y analiza la información relevante de las situaciones de aprendizaje y enseñanza en las que el alumno presenta las Dificultades en el Aprendizaje, atendiendo tanto a lo que no aprende bien o puede aprender; se realiza en colaboración con maestros, familias y cambios necesarios para remediar las dificultades y lograr el objetivo fundamental de todo el proceso: el aprendizaje del alumno en condiciones óptimas”. (Dirección General de la Renovación Pedagógica del MEC, 1996, como se cita en Romero y Lavigne, 2004, pp. 9).*

histórico-cultural. (Miranda, Soriano y Cuenca, 1999). Que si bien, estas dos fases en el tratamiento de los alumnos con DA no son elementos tratados en esta investigación, es menester señalar la importancia que tienen en este estudio, puesto que para el área, estas consignas guardan cierta relación con la acción del pedagogo en la identificación de las DA.

Aunado a lo anterior, esto se ve reflejado en la formación que recibe el alumno de la licenciatura en Pedagogía del actual plan de estudios de la Facultad de Estudios Superiores plantel Aragón (FES-Aragón). La currícula, establece dos Unidades de Conocimiento (*UC*) que aluden al tema central de este proyecto de investigación, las cuales son; Problemas de Aprendizaje y Laboratorio de Educación Especial, la primera que se imparte en el segundo año (cuarto semestre) y la segunda, en el cuarto año (esta última, en séptimo semestre y de carácter optativo), en donde al estudiante se le da un acercamiento limitado, general, fragmentado y disperso, cuya consecuencia se vislumbra en un corpus teórico indisoluble, lo que impide que alcance a comprender el quehacer que asume el pedagogo en el área de la Psicopedagogía.

No obstante, para muchos profesores de la carrera, el hablar de la psicopedagogía, y específicamente de la escuela conductista, les resulta grotesco y con ello, omiten las prácticas destinadas al desarrollo de técnicas de intervención que sustentan los modelos dirigidos a la atención de las NEE en sujetos escolarizados, lo que resulta paradójico, pues actualmente, esta corriente psicológica, sigue teniendo una mayor predominancia en la educabilidad del sujeto con discapacidad o dificultad de aprendizaje.

En palabras de Santos (2006), la relación de la pedagogía con esta modalidad educativa recae en la atención, puesto que reconoce el papel (activo) que tiene el sujeto en un determinado espacio de formación. Con cierta especificidad, en el campo de la EE, el profesional en el área, debe construir entornos flexibles, dinámicos y abiertos a la diversidad, con los que pretenderá incurrir en los modos de actuar y pensar ante la persona con BAP.

Cabe resaltar que uno de los objetivos de esta investigación, estuvo en entender que la EE, ha ido transformado sus bases a partir de espacios y temporalidades. Esto quiere decir, que el planteamiento que sostiene su práctica, ha ido modificando sus principios, a fin de comprender la transición de los cambios de pensamiento, funcionales y de organización.

Pese a la existencia de estudios relacionados con la edificación del campo de la Educación Especial; Morris y Blatt (1986); Sánchez y Torres (1997); Fried y Bursuck (1999); Sánchez, Cantón y Sevilla (2000); La SEP (2000); Sánchez (2001); Aranda y colaboradores (2002); Ibáñez (2002); La SEP (2006); Cano y colaboradores (2003); Verdugo (2003); Sánchez (2010); Tec, Martín y Pérez (2011); Lledó (2012), Lozano (2014), entre otros tantos más, que han cimentado, a partir de distintos ejes de análisis, las bases para el trabajo a desempeñar con sujetos identificados con NEE. Sobre esta situación, es inapelable, que el avance registrado, desde la génesis hasta a la consolidación del campo, otorgaron significado a las prácticas formativas. Las investigaciones en EE, por un lado, han trascendido a los procesos educativos meramente institucionalizados, y por el otro, el marco referencial, se ha organizado en un corpus amplio que posibilita la creación de formas de intervención que favorecen la participación de los alumnos en el SEM.

Precisando en dicha afirmación, la extensión teórica asentada, ha ocasionado vaguedades conceptuales y pragmáticas que reinciden en generalidades, es decir, que los marcos de referencia, al tratar de explicar todo el sustento, recaen en ambigüedades que generalizan al campo. En este discutir, se constituyen ciertas rupturas que dotan de contradicciones y rupturas epistemológicas al precepto.

Asimismo, al investigar los supuestos que devienen de la EE, permitió hablar de la manera en que los conocimientos teóricos redundan en los procedimientos predestinados al diagnóstico, prescripción e intervención de las DA.

A su vez, fue menester hacer una dilucidación sobre las vertientes teóricas que a lo largo del tiempo han sustentado a la EE, ello imprimió la necesidad de realizar un análisis de tres perspectivas educativas que convergen en el proceder del área; la primera, explicó a la asistencia social (más no educativa) de los sujetos impedidos. La segunda, sustentada bajo un enfoque social, consideró que las personas con discapacidad se veían afectadas por las carencias que emanaban del contexto, situación que provocó que este sector de la población fuera discriminado, separado y segregado de toda práctica educativa regular. Desde esta lógica, se diseñó en la década de los ochentas del siglo pasado, un proyecto educativo, político y social, que tenía la idea de integrar al niño con NEE en los diversos escenarios de socialización (especialmente en la escuela). Otra de las consideraciones a revelar, es que si con la evolución de los modelos hubo transformaciones en el trato de los sujetos con discapacidad, o simplemente en su fundamento.

Por último, es ineludible examinar, desde la perspectiva inclusiva, la práctica ejercida en el seno del sistema educativo mexicano, a partir de la noción de la igualdad de las oportunidades. (Arnaiz, 2003; Gerschel, 2003; López-Melero, 2004; Vidal, Manjón y Herrera, 2005; Luque y Luque, 2015; Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016).

Bajo la misma base, es inevitable considerar los postulados teóricos que hacen referencia al término de las DA. Para explicar las diversas connotaciones prácticas utilizadas para establecer la manera en que las alteraciones inciden en el proceso de enseñanza- aprendizaje, concretamente, en el dominio de habilidades relacionadas con; el lenguaje oral o escrito, la lectura y las nociones básicas de aritmética. (Molina y colaboradores, 1998; Suárez, 2002; García, 2003; Aguilera y colaboradores 2004; Romero y Lavigne, 2004; Navarrete, 2008; Salgado y Espinoza, 2009; Manjón, Herrera y García, s/f).

En el capítulo número uno, se pudo encontrar que el trabajo realizado por; Muriel (1990); Huertas y Del Cura (1996); Sánchez, Cantón y Sevilla (2000); Urías (2004); Cruz (2008); Sánchez (2010); Yanes (2010); Lino y colaboradores (2011); Ramírez (2011); Vega (2007); Bernal y Alarcón (2012); Bautista y Brena (2015); Valdespino (2014) sirvió para delimitar el análisis de los acontecimientos que enmarcaron al desarrollo de las actividades desempeñadas por EE, de la época de la Colonia, hasta la primera mitad del siglo XX.

Posteriormente, para comprender el desarrollo de la modalidad durante la segunda mitad del siglo XX —y el periodo donde la EE alcanzó su máxima expresión en terreno político— fue posible, rescatar las líneas del tiempo de Sánchez, Cantón y Sevilla (2000) y Sánchez (2010), lo que permitió definir los hechos más trascendentales en el campo. También, a través de Barraza, López y García (1998); Sánchez (2004); SEP (2006); Hernández (2008); Meza (2009); Tec, Martín y Pérez (2011), sirvieron para explicar la transición de un modelo asistencialista a uno con miras a la integración del niño con discapacidad a escenarios educativos ordinarios. Sin embargo, los avances que refieren los autores, se dieron a notar a partir de la reformación de políticas educativas, así como en la reorganización de los servicios establecidos para formar (en contextos escolarizados) a este sector de la población. Por tal motivo, se introdujeron a la investigación los siguientes documentos; La Educación Especial en México, de la Dirección General de Educación Especial (1981), El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (1992); La Integración Educativa en el Aula Regular: Principios, Finalidades y Estrategias (2000); Orientaciones Generales

para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2002); Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002); Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial (2004); Precepto 170 de Educación Especial (2009), por el cual se fundaron las bases para identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (Transitorias o Definitivas).

En tercera instancia, se obtuvieron de Sánchez (2010), los referentes históricos que dieron paso a la creación de documentos de carácter gubernamental, que regularon la operatividad de los servicios educativos especiales. Ha consideración de esta afirmación, se hizo referencia a: La Declaración del Milenio (2000); La Ley General de Personas con Discapacidad (2005); El Modelo de Atención de los Servicios Educativos Especiales (2011) y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Con todo este aparato crítico, fue posible redefinir el ejercicio de la EE, así como su desarrollo histórico en el país.

En el segundo capítulo, se detectó que a partir de la identificación del postulado que refiere al constructo histórico de la EE en México, los “Modelos de atención” que aparecieron para darle un nuevo sentido a la práctica educativa, con el avance de los años, fueron adquiriendo gran relevancia teórica. Por esa razón, fue necesario realizar un análisis de los acontecimientos de la EE en México. Con ello, se llegó a la conclusión de que esta modalidad, fue transformándose, a la par en que las políticas lo hicieron también, ocasionado que las metodologías fueran modificadas, a fin de satisfacer las necesidades sociales, pero sobre todo educativas.

Para comprender las bases filosóficas, teóricas y prácticas que intervinieron en la traslación de un modelo asistencialista, a uno integrador, fue importante rescatar las desviaciones terminológicas que resultaron de los calificativos utilizados para referirse a una persona con requerimientos especiales. De acuerdo con esta situación, se destacan las ideas de García y colaboradores (2000), al comparar y exponer las diferencias entre la; idocia, deficiencia, discapacidad y minusvalía. Asimismo, se toma en consideración a Zacarías, De la Peña & Saad (2006), pues su aportación, instauró el término de la discapacidad, al explicar que las imitaciones físicas o mentales al tener contacto con el contexto, experimentan una serie de desventajas por las exigencias del ambiente social; las causas que la generan, son muy diversas y se relacionan con lo biológico y lo sociocultural.

Regresando a los Modelos Educativos y de Atención. En un inicio, los sujetos fueron asistidos por caridad en iglesias, casas hogares y hospitales, pero con el paso del tiempo, los procedimientos sustentaron su quehacer en preceptos médicos y clínicos, de ahí que la discapacidad fue concebida como una enfermedad que debía ser erradicada, o bien tratada bajo prescripción médica. Las diversas formas de entender a este principio en la EE, se basaron en textos como; La SEP (2000); Palacios (2008); Lozano (2014). Por otro lado, se recurrió a Gutiérrez y Urgilés (2008) para respaldar las bases teóricas que mantuvieron al modelo. Los autores mencionados, señalaron que las actividades realizadas se dividieron en dos; la primera noción, fue promovida por las clases sociales altas y profesionales socialmente reconocidos –como los médicos y enfermeros-. La segunda consideración, correspondió a los aristócratas, los cuales intentaron humanizar las prácticas, convirtiéndolas en causas benefactoras.

A pesar del alcance obtenido en las distintas áreas del conocimiento, el acceso del niño disminuido a escenarios de formación, se visibilizó tiempo después con la creación de los primeros institutos destinados a la instrucción de personas con deficiencia sensorial. Para dar soporte a este proceso de institucionalización, se acudió a; Vega (1991); Richardson y Parker (1996); Barraza, López y García (1998); la SEP (2000); Lledó (2012); González (s/f).

En México, la situación tuvo lugar en el siglo XIX, en proporción a; Grau (1998); García y colaboradores (2000); Quiroz (2000); explicaron la forma en que el asistencialismo impactó en la prácticas educativas dirigidas a este sector de la población. Relativamente, los procedimientos educativos fueron evolucionando, por esa razón, se tomaron como referencia a; Grau (1998); García y colaboradores (2000); Mora y Martín (2007); Bermeosolo (2005); Valdespino (2014).

Grau (1998), expresó que la acción que supuso la creación de centros especializados para cada tipo de deficiencia, repercutió en una organización segregadista y categórica de los servicios de la EE.

Aunque la tradición, implantó la idea de educar a niños en escenarios de educación formal, estos centros, fueron separados del medio regular, y en consecuencia, de todo plano de interacción. Con el paso de los años, se empezaron a desarrollar fundamentos ideológicos, que dieron como resultado el cambio en los preceptos prácticos.

A razón de ello, las actividades educativas desempeñadas por el modelo, comenzaron a recibir críticas al etiquetar y clasificar a los educandos. Sin embargo, con el paso del tiempo, estas prácticas poco convencionales, condujeron a la transformación de un modelo de atención poco apropiado para la educación, a uno que fortaleciera a las prácticas educativas y que permitiera la incorporación de los sujetos a procesos educativos, evitando así el etiquetado y la segregación.

El siguiente aspecto que se trató fue la integración educativa. A fin de conceptualizar al modelo, se utilizaron autores como; Casanova (1990); Blanco (1999); Gómez-Palacio (2002); Pérez (2003); Cárdenas (2006); Giné (2008); Silva (2008); Borsani y Gallichio (2008), se retoman sus postulados para poder dar esclarecimiento de los fundamentos filosóficos, teóricos y conceptuales. De la misma forma, la mirada integracionista, repercutió, por obviedad, en las prácticas escolares. Esta realidad, representó para los estudiosos, la elaboración de un esquema, con cierta rigurosidad metodológica, que dieran razón del modelo en contextos educativos regulares. Dicha connotación, se fundamentó en este trabajo de investigación en; Kaufman (1975); Sapir (1991); Del Moral (1997); SEP (2000) Gómez-Palacio (2002); UNESCO (2003); Verdugo (2003). A través de Bautista (1993); Fernández (1997); fue permisible constatar los principios de; normalización, individualización y sectorización, conceptos medulares para la creación de experiencias integradoras en escenarios escolares.

Este modelo de atención, estableció en su postura, la importancia de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (*NEE*). Con la intención de sustentar el término, y con ello el proyecto, se hizo referencia a; López (1997); Castejón y Miñano (2011).

A diferencia de perspectiva asistencialista, la integración, buscó tener trascendencia en los demás planos de interacción social, es decir, que su fundamento fue más allá de la educación, sin embargo, con esto no se expresa una contradicción con la expuesto, al contrario, se pretendió enriquecer la idea central, ya que se obtuvo de; Van Steenlandt (1991); Sánchez (1992), el supuesto de extender la mirada a otros escenarios de convivencia como: la familia, la escuela, la vida social y el ambiente laboral, con la intención de defender que los niños con discapacidad podían aprender a vivir y trabajar con infantes regulares.

Bajo la influencia de la integración educativa en la educación especial, surgieron proyectos políticos (varios ejemplos, se vieron reflejados en la creación de la USAER Y CAM) de gran trascendencia. Acorde con este hecho, se consultaron; al Cuadernillo de Integración Educativa. Unidad de Apoyo a la Educación Regular (1999); al Manual de Organización del CAM (1999); Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (2009); de los cuales, se obtuvieron, en términos de operacionalización, las características de trabajo.

Aunque los tres documentos, coinciden en el fundamento que los avaló, fue necesario apoyarse en; Forla (2004); Osnaya (2004); Mares y Lora (2007); García y colaboradores (2009); Pérez (2013), para orientar las formas de ordenación y distribución de los centros dentro de un marco referencia rígido.

Con el análisis de los elementos metodológicos y técnicos, se recurrió a; Bautista (1993); Ainscow (1995); Gómez-Palacio (2002); Arnaiz (2003); Verdugo (2003); Gross (2004); Barraza (2010), para hacer crítica a los supuesto que conformaron al modelo integrador y las causas que se vieron inmersas en romper con el enfoque y fundar otro que pensara a la diversidad en su totalidad.

Hoy en día, esta situación ha predominado en el campo, puesto que los avances registrados en el área, han representado, en gran medida, un plan estratégico en la política educativa, que difícilmente ha repercutido (de manera positiva) la atención de las personas con discapacidad o necesidades especiales no ligadas a una anomalía: psíquica, fisiológica o anatómica.

Finalmente en el capítulo tercero, se habló de las nociones teórico-prácticas que puntualizaron a detalle los elementos que configuraron al modelo Inclusivo en educación, el cual buscó eliminar las barreras sociales que impiden a los grupos socialmente excluidos el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Fue imperioso, revelar un estudio de los hechos que incidieron en la transición de un modelo integrador a uno inclusivo. Al respecto, para comprender dicha evolución, se consiguió de; UNESCO (1994); Gerschel (2003); Blanco (2006); Almeida (2009); Luque y Luque (2015); Muntaner, Resseló y De la Iglesia (2016), las condiciones que se vieron implicadas en la renovación del pensamiento. También la revisión de la DEE (2009), condescendió a elaborar un análisis comparativo entre los supuesto que diferencian a los enfoques en la educación especial.

Consecutivamente al unificar los criterios y definir las bases que han ido construyendo la idea de la inclusión, se utilizaron a; Stainback, Stainback y Jackson (1999); Arnaiz y Ortiz (1997); Gardea y Colaboradores (2002); González (2002); Gerschel (2003); Solla (2013); Navarrete (2005); Blanco (2006); Zacarías, De la Peña y Saad (2006); González (2008); Muntaner, Rosselló y De la Iglesia (2016).

Estas investigaciones, al explicar la necesidad de incluir a todo sujeto (sin importar su condición física o mental, las creencias ideológicas, el origen étnico y las preferencias sexuales) a escenarios escolares, se propuso eliminar el término de las NEE y plantar el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (*BAP*). De este modo, bajo la mirada de la inclusión, al etiquetar a un alumno con NEE, las acciones, seguía siendo un acto que continuaba categorizando al alumnado por sus deficiencias en el aprendizaje.

Con ello, la perspectiva, puso en práctica algunas otras formas de intervención, pues más que el diagnóstico y prescripción de las NEE, se planteó la importancia de detectar y eliminar los factores que ocasionaban las Barreras para el Aprendizaje. De autores como; Booth y Ainscow (2000); Puigdelívol (2009); y la SEP (2011).

Por otro lado, el pensamiento de la inclusión, aspiró a una nueva cultura institucional, en la que, las diferencias y las peculiaridades humanas, se entendieron como un valor y no como una limitación que retrasaba el desarrollo de las actividades escolares, de tal modo que la escuela ahora tendrá que cumplir con su cometido principal (brindar un espacio de formación y en óptimas condiciones para el alumnado).

En este sentido, la idea se sostuvo en; Mata y Gallego (1999); UNESCO (2009), quienes explicaron el papel de la educación especial en el modelo. Posteriormente de; Alegre (2000); Shea y Bouer (2000); Vega (2000); Del Carmen (2002); López-Melero (2004); Parrilla (2004); Porter (2004); Vidal, Manjón y Herrera (2005); Gallego y Rodríguez (2007); Borsani y Gallichio (2008), se obtuvieron los elementos que conformaron la noción metodológica del modelo.

Hoy en día, la noción de la inclusión prevalece dentro del sistema educativo mexicano, es por eso que, se analizaron los textos de; Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC (2010); SEP (2012); El Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación (2012-2018), y con el cual

se estableció la necesidad de erradicar las desigualdades sociales), el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASSE), el documento titulado las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, la Guía para Facilitar la Inclusión de Alumnos y Alumnas con Discapacidad en Escuelas que Participan en el Programa de Escuelas de Calidad, el Acuerdo número 21//12/15, el cual enlistó las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, el número 492, donde se estipuló el plan de estudios para la formación del maestro de educación primaria intercultural bilingüe y el número 573, por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, así como los de; Zacarías, De la Peña y Saad (2006); Guajardo (2009); La DEE (2009); Cárdenas (2010); la SEP (2011); Romero y García (2013).

Dentro del sustento de la inclusión, se halló que el modelo no solo estaría dirigido a las personas con Necesidades Especiales asociadas a una discapacidad, sino también a las no ligadas a una deficiencia. De ahí, fue importante rescatar el término de las DA, a fin de sostener y delimitar la idea principal de la inclusión; brindar prácticas formativas, con calidad y equidad de género.

Con la implantación del modelo de la inclusión, los institutos de educación regular, comenzaron a distribuir a los alumnos (sin importar sus condiciones físicas, mentales o sociales) dentro de los colectivos heterogéneos de enseñanza. Al explicar que una DA, yace de la relación del niño con los medios de formación escolar, se logró identificar a infantes que no logran visibilizar las reglas básicas para la construcción de aprendizajes básicos.

Sin embargo, los medios educativos, más allá de fomentar un pensamiento inclusivo, buscaron generar estrategias políticas, que difícilmente han podido ser aterrizadas a la realidad de los sujetos. Con esto, los planes y programas, así como las metodologías de enseñanza, siguieron ofreciendo prácticas descontextualizadas que no apostaron por la igualdad en las oportunidades.

Esta posible aseveración, fue viable relacionarla con el estudio de las DA, a establecer en esta investigación, que las dificultades también emanan de la relación extrínseca de los alumnos con el medio educativo y social que lo rodea.

Aunque las DA se asocian a factores más complejos (síndromes, o discapacidades moderadas), para esta investigación, se hizo referencia a los sujetos —sin algún cuadro aparentemente patológico que incurra en el desarrollo cognitivo— que al momento de interiorizar y hacer propias las reglas para; el habla la lecto-escritura y calculo básico, presentan dificultades para atender dichos procesos

Esto se debe a que los educadores de un aula ordinaria, por su formación técnica y procedimental, son capaces de identificar a niños con problemas para poner en práctica cualquier regla gramatical, para la lectura o para realizar cálculos matemáticos.

Al considerar al profesor como uno de los elementos más importantes en la EE, y por lógica en el quehacer que el pedagogo desempeña en el área, se podrá comenzar a cimentar las bases para la realización de; un diagnóstico de intervención y evaluación, pues hay que recordar que para el modelo de la inclusión, el trabajo colegiado, representa un pilar para la edificación de prácticas abiertas a la diversidad.

Para llegar plantear todas estas realidades, fue necesario analizar a la conformación del campo de estudio de las Dificultades de Aprendizaje desde las aportaciones de; Tarnopol (1976); Miles (1991); Miranda, Soriano y Cuenca (1999); quienes sustentaron la relación y evolución conceptual existente las Dificultades y los paradigmas en educación (conductismo, cognositivismo y la teoría sociocultural); De Suárez (2002); García (2003); Paricio y Colaboradores (2003); Romero y Lavigne (2004); Aguilera y Colaboradores (2004); Bermeosolo (2005); Veiga (2006); Navas y Castejón (2011); Fernández y colaboradores (2011); Fuiza y Fernández (2014), Sánchez (s/f), para reconstruir el panorama histórico, teórico, conceptual y práctico de las DA.

Posteriormente, se hizo referencia a; DSM-IV (1995), de la America Psychiatric Association (APA); Molina y colaboradores (1998); Escobar (2005); Chadwick, (2003); Cabello (2007); Salgado y Espinoza, (2009); Manjón, Herrera y García, s/f), para relacionar el fundamento que ocasiona una Dificultad, con respecto a las áreas del; lenguaje, la lectoescritura y las matemáticas, respectivamente. Cada una de estas dificultades, conllevó el desarrollo de un análisis exhaustivo sobre su incidencia en los procesos de aprendizaje.

Es por ello, que en este estudio, se esquematizaron, de manera general, pero, sin dejar de lado el uso del lenguaje técnico y necesario para el área, las condiciones sociales, psicológicas, o patológicas envueltas en las DA.

Dichos elementos al articularse, inciden, de manera negativa, en los procedimientos de enseñanza. Esta situación se reafirmó cuando se entendió la inexcusable relación que existe entre el fundamento central y la esencia misma de las DA, ya que dichas diferencias, al asociarse con los planes y programas de estudios, con la praxis de maestro y con el resto de sus iguales, generan retraso en la construcción del aprendizaje.

En definitiva, esta indagación teórica, permite que los interesados en el área (especialistas, estudiantes, padres y madres de familia, etc.), tengan un acercamiento, dinámico, pero con cierto grado de especificidad, sobre los elementos que forman parte de los insumos primordiales que han derivado de esta especialidad, a través de reflexiones en torno a la edificación de esta modalidad educativa, y su relación con el campo de las DA dentro del contexto mexicano.

Bibliografía

- Ainscow, M. (1995). Necesidades Especiales en el Aula: Guía para la Formación del Profesorado. Madrid, España: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Alegre, O. (2000). Diversidad humana y educación. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Aguilera, A. (coord.), García, I., Moreno, R., Rodríguez., Saldaña., D. (2004). Introducción a las dificultades de aprendizaje. España: Mc.Graw-Hill.
- Almeida, F. (2009). Inclusión y exclusión en la educación: hacia los próximos cinco años en una Europa globalizada, en López, M., López, M., LLorent V., La Discapacidad: Aspectos Educativos y sociales. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Aranda, R. (coord.) (2002). Educación Especial; Áreas curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid, España: Pearson Educación.
- Arnáiz, S, P. (2003). La educación inclusiva; una escuela para todos. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Arnáiz, S, P. y Ortiz M. (1997). El derecho a una educación inclusiva, en Sánchez, A. y Torres, J. A. (coord.) Educación Especial I: una perspectiva curricular y profesional. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Bautista, J, R. (1993). Necesidades Educativas Especiales. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Bermeosolo, J. (2005). Psicopedagogía de la diversidad en el aula; Desafíos a las barreras en el aprendizaje y la participación. México: Ediciones Alfaomega.
- Bautista, G. y Brena, B, T. (2015). Análisis del Trabajo Psicopedagógico del SOIPYM y PSS de la Facultad de Estudios Superiores ARAGÓN: Un Estudio de Caso. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, FES Aragón: México.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Gran Bretaña: CSIE.
- Borsani, M.J. y Gallicchio, M.C. (2008). Integración o exclusión; la escuela común y los niños con necesidades especiales. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

- Buisán, C. y Marín, M. (2002). *Cómo realizar un Diagnóstico Pedagógico*. México, D.F: Alfaomega Grupo Editor.
- Cano, R. (2003). Concepto, evolución histórica y desarrollo de la educación especial, en Cano, R., (coord.), García, N., Parrilla, A., Pérez, P. Sánchez, E., Susinos, T. *Bases Pedagógicas de la Educación Especial: Manual para la Formación del Profesorado*. España: Biblioteca Nueva.
- Casanova, M. (1990). *Educación Especial hacia la Integración*. Madrid, España: Editorial Escuela Española.
- Chadwick, W. (2003). Consideraciones Especiales para Apoyar a los niños con Problemas Específicos en el Aprendizaje, en Lucchini, G. (coord.) *Niños con Necesidades Educativas Especiales; Como enfrentar el Trabajo en el aula*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- De Quirós, J. y Schragger, L. (2001). *Lenguaje, Aprendizaje y Psicomotricidad*. México. D.F: Editorial Medica Panamericana.
- Del Carmen, L. (2002). La Atención a la Diversidad: una cuestión de valores, en, L. Ardanaz, et al. (Coord.) (2004). *La Escuela Inclusiva: Prácticas y Reflexiones*. Barcelona: GRAÓ.
- Deaño, M. (1998). La Discalculia. en Molina, S. Sinués, A., Deaño, M., Puyuelo, M., Rabassa, O. (Coord), (1998). *El Fracaso en el Aprendizaje Escolar; Dificultades Específicas de tipo Neuropsicológico*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Durán, R.M. (2006). *La evaluación psicopedagógica en la Educación Especial*. México, Guanajuato: SEP.
- DGEE. (1981). *La Educación Especial en México*. México, D.F. SEP.
- Del Moral, M., Talotti, B., Dalmolin, M. (1997). Una Manera de Integrar, en Thevenet, C. *Integración escolar: un desafío y una realidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Escobar, R. (2005). *Logopedia; Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades de Lenguaje*. Vigo, España; Ideas Propias.
- Fernández, G. (1993). *Teoría y Análisis Práctico de la Integración*. Madrid, España: Editorial Escuela Española.
- Fernández, J. (1997). *Teoría y Práctica de la Integración Educativa*, en Sánchez, A. y Torres, J. A. *Educación Especial I: Una Perspectiva Curricular Organizativa y Profesional*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

- Fernández, C., Arjona, P., Arjona, V., Cisneros., L. (2011). Determinación de las Necesidades Educativas Especiales. México, D.F: Editorial Trillas.
- Forla, P. (2004). Un niño especial en mi aula: Hacia las escuelas incluyentes, conceptos y actividades para niños y maestros. México, D.F: Editorial Trillas.
- Fried, M. y Bursuck. (1999). Alumnos con Dificultades; Guía Práctica para su Detección e Integración. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S.A.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Puga, I., y Mustri, T. (2000). La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, finalidades y estrategias. México-España: SEP-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.
- García, N. (2000). Necesidades Educativas Especiales en alumnos con Dificultades de Aprendizaje, en Cano, R., (coord.), García, N., Parrilla, A., Pérez, P. Sánchez, E., Susinos, T. Bases Pedagógicas de la Educación Especial: Manual para la Formación del Profesorado. España: Biblioteca Nueva.
- García, I., Fletcher y Romero, S. (2009). Avances y retos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica, en Casanova, M, y Rodriguez, H. (Coords). La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades. Editorial Muralla: México.
- Gerschel, L. (2003). Igualdad de Oportunidades y Necesidades Educativas Especiales. Equidad e Inclusión, en, C. Tilstone, L., Florian y R. Rose., (Coord.). Promoción y Desarrollo de Prácticas Inclusivas. Madrid, España: EOS.
- Gómez-Palacio, M. y Moreno. S. (2002). La Educación Especial. Integración de los Niños Excepcionales en la Familia, en Sociedad y en la Escuela. México, D.F: Fondo de Cultura Económico.
- Gutiérrez, I. (1997). Introducción a la Historia de la Logopedia. Madrid, España: Ediciones Narcea.
- Gross, J. (2004). Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria; una Guía Práctica. Madrid, España: Ministerio General Técnica.
- Ibáñez, P. (2002). Las Discapacidades, Orientación e Intervención Educativa. Madrid, España: Edición Dykynson.
- Hernández, G. Paradigmas en Psicología de la Educación. México: Editorial Paidós.
- Hernández-Sampieri. R. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc. Graw-Hill.
- Juárez, A. y Monfort. (2001). Estimulación del Lenguaje Oral: Un Modelo Interactivo para Niños con Dificultades. México, D.F: Editorial Santillana.

- Kaufman, R. (1975). Planificación de Sistemas Educativos: Ideas Básicas Concretas. México: Editorial Trillas.
- López, N. (1997). Orientación Educativa y Diversidad, en Sánchez, A. y Torres, J. A. (Coord.) Educación Especial I: una perspectiva curricular y profesional. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- López-Melero, M. (2004). Construyendo una Escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga, España. Aljibe.
- Lledó, A. (2012). Luces y Sombras en la Educación Especial; Hacia una Educación Inclusiva. Becerril de la Sierra, Madrid: Editorial-CCS.
- Macotela, S., y Romay, M. (2008). Inventario de las Habilidades Básicas. Un Modelo Diagnostico- Prescriptivo para el Manejo de Problemas Asociados al Retardo en el Desarrollo. México, D.F: Editorial Trillas.
- Molina, S. (1998). La Dislexia, en Molina, S. Sinués, A., Deaño, M., Puyuelo, M., Rabassa, O. (Coord), (1998). El Fracaso en el Aprendizaje Escolar; Dificultades Especificas de tipo Neuropsicológico. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Morris, R. y Blatt, B. (1986). Educación Especial; Investigaciones y Tendencias. Buenos Aires, Argentina. Editorial Médica Panamericana.
- Miles, C. (1990). Educación Especial para Alumnos con Deficiencia Mental. México: Editorial Pax.
- Navarrete, M. (2005). Diversidad en el Aula: Necesidades Educativas Especiales. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Euroméxico.
- Nieto, M. (1998). Retardo del lenguaje: Guía para el Maestro.
- Nieto, M. (2005). Exploración del Nivel Lingüístico en Edad Escolar: Prueba de Lenguaje Oral. México, DF: Méndez Editores.
- Parrilla, A. (2004). La voz de la experiencia, la colaboración como estrategia de Inclusión, en Ardanaz, et al., (Coord.) (2004). La Escuela Inclusiva: Prácticas y Reflexiones. Barcelona: GRAÓ.
- Pérez, R. (2003). Educación Especial, atención a la Diversidad y LOCE: un Enfoque teórico y Comprensivo. Málaga, España. Aljibe.
- Puigdemívol, I. (2000). Apoyo escolar y necesidades educativas especiales, en Ardanaz, et al. (2004). La Escuela Inclusiva; Prácticas y reflexiones. Barcelona: GRAÓ.

- Richardson, G. y Parker, T. (1996). Génesis Institucional de la Educación Especial: el caso de Estados Unidos, en Franklin, B (coord.) Interpretación de la Discapacidad. Barcelona: Ediciones Parames-corredor.
- Rodríguez H. (2009). La Inclusión Educativa y la formación de profesores de Educación Especial, en Casanova, M, y Rodriguez, H. (Coords). La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades. Editorial Muralla: México.
- Sánchez, E. (1992). Introducción a la Educación Especial. Madrid, España: Editorial Complutense.
- Sánchez, A. y Torres, J. A. (1997). Educación Especial I: Una Perspectiva Curricular Organizativa y Profesional. Madrid, España. Ediciones Pirámide.
- Sánchez, P., Cantón, M., Sevilla, D. (2000). Compendio de Educación Especial. México: Manual Moderno.
- Sánchez, E. (2001). Principios de Educación Especial. Madrid, España: Editorial CCS.
- Salgado, M. y Espinoza, N. (2009). Dificultades Infantiles de Aprendizaje: Detección de Estrategias de Ayuda. Perú: Grupo Cultural.
- Sapis, S. (1991). El Modelo de Enseñanza Clínica: para Niños con Problemas de Aprendizaje: México: Editorial Trillas.
- SEP. (1994). Cuaderno de Integración Educativa. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. México, D.F: SEP.
- SEP. (1999). Manual de Organización de CAM. México, D.F: SEP.
- Silva, S. (2008). Atención a la Diversidad en Educación Infantil: Necesidades Educativas; Guía de Actuación para Docentes. Vigo, España: Ideas Propias.
- Suárez, A. (2002). Dificultades en el Aprendizaje: un Modelo de Diagnóstico e Intervención. España: Grupo Santillana de Ediciones.
- Sinués, A. (1998). La Disortografía, en Molina, S. Sinués, A., Deaño, M., Puyuelo, M., Rabassa, O. (Coord), (1998). El Fracaso en el Aprendizaje Escolar; Dificultades Específicas de tipo Neuropsicológico. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Shea, T. y Bauer, A. (2000). Educación Especial: Un Enfoque Ecológico: México: McGraw-Hill.
- Schunk, D. (1997). Condicionamiento Operante. En Teorías del Aprendizaje. México. Pearson Educación.

- Stainback, S., Stainback, W, y Jackson, J. (1999). *Hacia las Aulas Inclusivas*, en Stainback, S. y Stainback W. (Coord.) *Aulas Inclusivas*. Madrid, España: Narcea.
- Taylor, R., Smiley, L. Stephen, R. (2009). *Estudiantes Excepcionales: Formación de Maestros para el Siglo XXI*. México: McGraw-Hill, Editores.
- Tarnapol, L. (1976). *Dificultades para el Aprendizaje; Guía Médica y Pedagógica*. México, D.F: Prensa Médica Mexicana.
- Tec, M., Martín S., Pérez., M. (2011). *Educación Especial en México y América Latina*. México. Editorial Trillas.
- UPN. (1994). *Educación e Integración; Licenciatura en Educación, Plan 1994*. México: UPN.
- Vega, A. (1991). *Pedagogía de Inadaptados Sociales; la Educación del Menor Inadaptado*. Madrid, España: Narcea.
- Vega, A. (2000). *La Educación ante la Discapacidad: Hacia una respuesta social de la escuela*. Valencia, España: Nau Llibres.
- Velasco, M.L. (2010). *¿Cómo enfrentar el Fracaso Escolar?* México: Editorial Trillas.
- Veiga, M. (2006). *Dificultades de Aprendizaje; Detección, Prevención y Tratamiento*. Vigo, España: Ideas Propias.
- Vidal, J., Manjón, D., Herrera., A. (2005). *Guía para la Programación e Intervención en Educación Especial*. Madrid: España. Editorial EOS.
- Zacarías, J., De la Peña, A. y Saad, E. (2006). *Conceptos y definiciones del trabajo De Inclusión Educativa*. México: Aula Nueva, SM.

MESOGRAFÍA

- Abrate, R., Pochulu, M. y Vargas, J. (2006). *Errores y Dificultades en Matemáticas: análisis de Causas Y Sugerencias de Trabajo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de: <http://unvm.galeon.com/Libro1.pdf>.
- APA. (1995). *DSM-IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Recuperado de: <https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/manual-diagnoc3b3stico-y-estadc3adstico-de-los-trastornos-mentales-dsm-iv.pdf>.

- Barraza, A., López, G., García, R. (1998). Cuarenta Años de Educación Especial en Durango (1958-1998). Durango, México: Secretaria de Educación del Estado de Durango. Recuperado de: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Varios/Cuarenta.pdf>.
- Barraza, A. (2010). De la Educación Integradora a la Educación inclusiva. La Transición Necesaria, en, Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. Vol. 2, Núm. 3. Noviembre 2010. Recuperado de: redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxiseduc03.doc.
- Bernal, D. y Alarcón, M. (2012). Primeros Acontecimientos en torno a la Educación Especial en México (1774-1936), en Revista Iberoamericana sobre la Niñez y Juventud en Lucha de sus Derechos. Núm. 3. Recuperado de: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/Art.%20Daniel%20Bernal%20Gonz%C3%A1lez%20y%20Martha%20Elba%20Alarc%C3%B3n%20Armend%C3%A1riz.pdf>.
- Berger, D.L., y Luckmann, T., (1976). La Construcción Social de la Realidad. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu. Editores. Recuperado de: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>.
- Blanco. R. (1999). Hacia una Escuela para Todos con todos, en Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cld=504&aid=742>
- Blanco. R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela de hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, Núm. 3. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.
- Cabello. M. (2007). Discapacidad y Dificultades de Aprendizaje: Una Distinción Necesaria, en Revista de Investigación Núm. 62. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512156>.
- Campos, A., y Campos, L. (2014). Patologías de la Comunicación. Proyecto Docente para la Enfermería Infantil. Dislalias, en, Revista Electrónica Trimestral de Enfermería, Núm. 34, Algeciras, Cádiz. España: Hospital Universitario Virgen de la Victoria. Recuperado de: <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/164041/160821>.

- Cárdenas, T. J. (2010). México: Integración/Inclusión, en, Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. Vol. 2, Núm. 3. Noviembre 2010. Recuperado de: redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxiseduc03.doc.
- Cuetos., F. (1989).Lectura y Escritura de Palabras a través de la Ruta Fonológica. En Infancia y Aprendizaje, Núm. 0210-3702. Oviedo, España: Universidad de Oviedo. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48321.pdf>.
- Cruz, Y. (2008). Diagnóstico de los Servicios Bibliotecarios para Ciegos en el Distrito Federal: El Caso de la Biblioteca de México “José Vasconcelos” la Biblioteca de la Escuela Nacional para Ciegos “Ignacio Trigueros” y la Biblioteca Nacional de México. (Tesis de Licenciatura). Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía. SEP. México. Recuperado de: <http://www.bibliotecaenba.sep.gob.mx/tesis/162.pdf>.
- Durán. D. (2004). Tutorías entre Iguales; la diversidad en Positivo. En, Revista Ala de Innovación Educativa, España: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/monografi_coaula.pdf.
- ----- (2000). Declaración del Milenio. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>.
- DEE. (2009). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. México: SEP. Recuperado de: <http://comisioniberoamericana.org/gallery/modelo%20de%20atencion%20de%20los%20servicios%20de%20educacion%20especial.pdf>.
- ----- (2009). Decreto 170. Por el que se regulan los requisitos para identificar a los alumnos con NEE. Ministerio de Educación: Santiago de Chile. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201502131253220.Decreto170.pdf>.
- Esquivel, A. y Aguilar, M. (2015). Análisis del Proceso de Inclusión Educativa en una Escuela Primaria Pública del Distrito Federal. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. México. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2016/febrero/079611008/Index.html>.
- Fuzia, M., y Fernández, M.P. (2014). Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo: Manual Didáctico. Madrid, España: Ediciones Pirámide. Recuperado de:

<https://mmhaler.files.wordpress.com/2012/08/fuiza-y-fernandez-dificultades-de-aprendizaje-y-trastornos-del-desarrollo.pdf>.

- Flores, C. y Martín, M. (2006). El Aprendizaje y la Escritura en Educación Inicial. En Revista Universitaria de Investigación, Vol. 7, Núm 1. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070106.pdf>.
- García, I., Romero, S., Motilla, K., Zapata, C.I. (2009). La Reforma Fallida de los Centros de Atención Múltiple en México, en Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones en Educación. Vol. 9, Núm. 2. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado de: revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/9533/17890
- Gardea y Colaboradores. (2002). Línea de Educación Inclusiva. Licenciatura en Intervención Educativa, en Nava, M. y Flores, J.L. (comp.) Necesidades Educativas Específicas: Principios y Fundamentos. Hidalgo, México: UPN. Recuperado de: http://www.upn303.com/files/lie/semestre3/necesidades_educativas_principios_fundamentos.pdf.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Especial. Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, Núm. 3. Madrid, España: REICE. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130509.pdf>.
- Grande, G. (2009). La Cuestión de la Dislexia y la Disgrafía en la Adquisición de Segundas Lenguas. Estudios de Caso en ELE. (Tesis de Maestría). Universidad Nebrija. Facultad de Lenguas Aplicadas y Humanidades: Madrid, España. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_13Grande.pdf?documentId=0901e72b80e193c4.
- Granados, E. (2010). Abordaje de las Necesidades Educativas Especiales en el Aula de Preescolar. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de: http://www.mep.go.cr/sites/default/files/recursos/archivo/antologia_necesidades_educativas_especiales_preescolar.pdf.
- Grau, C. (1998). Educación Especial: De la Integración a la Escuela Inclusiva. Valencia. España: Promolibro. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41421/DE%20%20ESCUELA%20INCLUSIVA%20definitivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- González, E. (s/f). Evaluación de la Educación Especial: del Modelo del Déficit al Modelo de la Escuela Inclusiva. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962665.pdf>.
- González, M. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre Liderazgo en el Centro Escolar, en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 6, Núm. 2. España: REICE. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>.
- Guajardo, E. (2009). La Integración y la Inclusión de Alumnos con Discapacidad en América Latina y el Caribe, en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 3. Núm.1. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>.
- Hernández, G. (2008). Saberes y Quehaceres de los Maestros de Apoyo: Reflexiones en torno a la Discapacidad Intelectual y a la Escuela Inclusiva. Aguascalientes, México: Instituto de Educación de Aguascalientes. Recuperado de: http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/educacion_especial/libro_saberes_modif.pdf.
- Herrera, J.A., Harb, S., Jubiz, N.S., y Salcedo, G.P. (2007). Fundamentos Neuropsicológicos de la Dislexia Evolutiva. En Psicología desde el Caribe, Núm. 19, Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301910.pdf>,
- Huerta. R y Del Cura, M. (1996). La Categoría “Infancia Anormal” en la Construcción de una Taxonomía Social en el Primer Tercio del Siglo XX, en, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Vol. XLVIII. Núm. 2. Madrid, España: CSIC. Recuperado de: <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/viewFile/400/398>.
- Jiménez J. E y, O’shanahan, I. (2008). Enseñanza de la Lectura: de la Teoría y la Investigación a la Práctica Educativa. En Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 45/5-25. Laguna, España: Universidad de la Laguna.
- Lino-González., L. Mercado I., Castañeda, U., Arch, E. (2012). La Hipoacusia. Educación y Atención Sanitaria a través de la Historia de México, en, Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniología. 1(2). Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/audiologia/fon-2012/fon122j.pdf>.
- Lozano, J. (2014). Análisis Comparativo entre el Modelo de Integración y el de la Inclusión en la Educación Especial en México. (Tesina de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología: México. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2014/febrero/087198409/Index.html>.

- Luque, D., y Luque., M. (2015). Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo. Aspectos Psicopedagógicos en un Marco Inclusivo, en Perspectiva Educativa. Formación de Profesores. Vol. 54. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/educacional/article/viewFile/333/164>.
- Málaga, I. y Arias, J. (2010). Los Trastornos del Aprendizaje. Definición de los Distintos Tipos y sus Bases Neurobiológicas. En Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León, Núm. 43-17. Recuperado de: https://www.sccalp.org/documents/0000/1526/BolPediatr2010_50_043-047.pdf.
- Mares, A. y Lora, E. (2007). Los Centros de Atención Múltiple: una Mirada desde sus Docentes, en XIX Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala: UNAM. Recuperado de: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1305.pdf.
- Mata, S.F., y Gallego, J.L. (1999). Dilemas sobre los Profesores de Educación Especial. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118039.pdf>.
- Meza, L. (coord.) (2009). Diagnóstico de los Servicios de Educación Especial del Estado de Oaxaca. Oaxaca, México: Fondo Editorial Identidades de la Unidad de Proyectos Estratégicos del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/10Binder_diagnostico_oax.pdf.
- Mora, J.A. y Martín, M.L. (2007). La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905) su Recuperación por la Psicología Posterior, en Revista de Historia de la Psicología, Vol. 28, Núm. 2. Recuperado de: http://www.rua.unam.mx/repo_rua/licenciatura_en_psicologia/facultad_de_psicologia_plan_2008/primer_semestre/5082.877.
- Muntaner, J. (s/f). De la Integración a la Inclusión: Un Nuevo Modelo Educativo. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>.
- Muntaner, J., Rossellón, R., Dela Iglesia, B., (2016). Buenas Prácticas en Educación Inclusiva, en Educativo Siglo XXI. Vol.34, Núm. 1. España. Recuperado de: <http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia de Buenas Practicas en Educacion Inclusiva vOK.pdf>.

- Muriel, J. (2015). Hospitales de la Nueva España. Tomo I. Fundaciones del Siglo XVI. México, D.F: UNAM/ Instituto de Investigaciones Históricas/ Cruz Roja. Recuperado de: http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/hospitales/HNET_1005.pdf.
- McGinn. N., Rivera., E., Castellanos, A., (2014). El Sistema Educativo Mexicano (un Modelo de Simulación de Escenarios) en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México). Vol. XLIV, Núm. 2. México: Centro de Estudios Educativos. A.C. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27031268006.pdf>.
- Osnaya, F. (2003). Las Representaciones Sociales de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. (Tesis Doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: http://www.tdx.cat/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0702104-151817//foa1de1.pdf.
- Palacios, A. (2008). El Modelo Social de la Discapacidad: Orígenes, Caracterización y plasmación en la Convención Institucional sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad. España: Cinca. Recuperado de: <http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialde discapacidad.pdf>.
- Paricio. R., Sánchez. M. Sánchez, R., y Torices. E (2003). La Influencia de la Lateralidad en los Problemas de Aprendizaje. Recuperado de: <http://www.fundacionvisioncoi.es/TRABAJOS%20INVESTIGACION%20COI/2/lateralidad%20y%20aprendizaje.pdf>.
- Pérez, Y. (2013). El Maestro de la U.S.A.E.R. en la Construcción de los Procesos de Atención basado en la Colaboración con el Docente de Educación Regular. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. México: UPN. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/29941.pdf>.
- Pedraza, P. y Salmerón. L. Desarrollo de la Comunicación y del Lenguaje: indicadores de preocupación. En Revista Pediatría de Atención Primaria, Vo. VIII. Núm. 32.
- ----- (2013). Programa Sectorial de Educación (2013-2018). México. Recuperado de: http://www.itesa.edu.mx/pdf/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf.

- Puigdellivol, I. (2009). Escuela Inclusiva: ¿necesidades educativas especiales? Recuperado de: http://g02.berritzeguneak.net/eu/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee%5B1%5D.doc.
- Quiroz, M. A. (2014). El Acontecer Histórico de la Educación Especial en México, en Revista Electrónica de Educación Especial y Familia, Núm. 1. Chihuahua. México. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Recuperado de: http://www.academia.edu/24370404/El_Acontecer_Hist%C3%B3rico_de_la_Educaci%C3%B3n_Especial_en_M%C3%A9xico.
- Ramírez, G. (2011). Educar el Cuerpo en el Porfiriato (1990-1910 c.a.) una mirada a través de las Revistas Pedagógicas. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras: México. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2012/marzo/0677781/Index.html>.
- Redondo, A.M. y, Lorente. J. (2004). Trastornos del Lenguaje. En Logopedia. Servicios Psicopedagógico Escolar. Alicante, España. Centro de Salud Cabo Huertas
- Romero, S y García, I. (2013). Educación Especial en México. Desafíos de la Educación Inclusiva, en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 7. Núm. 1. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.pdf>.
- Romero, J., y Lavigne, R. (2004). Dificultades de Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos I: Definición, Características y Tipos. España: Junta Andalucía. Recuperado de: http://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf.
- Romero, J. y Lavigne, R. (2004). Dificultades de Aprendizaje: Unificación y Criterios Diagnósticos II: Procedimientos de Evaluación y Diagnostico. España: Junta Andalucía. Recuperado de: http://www.uma.es/media/files/LIBRO_II.pdf.
- Rosselli, M. y Matute, E. (2011). La Neuropsicología del Desarrollo Típico y Atípico de las Habilidades Numéricas. En Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias. Vol. 11, Núm. 1. Florida, EE.UU: Departamento de Psicología, Florida Atlantic University. Recuperado de: http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_vol11_num1_12.pdf.
- Sánchez, P. (2004). La Transformación de los Servicios de Educación Especial en México. México: DEE. Recuperado de: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Educacion_especial_Mexico_SEP-DF.pdf.

- Sánchez, P. (2010). Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México: Una Visión Histórica de sus Modelos de Atención. México: Dirección de Educación Especial. Recuperado de: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/historia/docs/HistEduEspWeb.pdf>.
- Sánchez, P. (s/f). Trastornos de Aprendizaje. Recuperado de: <http://milugark.bligoo.com.ar/media/users/10/502836/files/44955/aprendizaje.pdf>.
- Santos, M.C. (2006). Prevención de las Disgrafías Escolares: Necesidad de la Escuela Actual para la Atención a la Diversidad: Una Mirada desde Cuba. En Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, vol. 15, Núm. 29. Ciudad de Juárez, México: Instituto de Ciencias Sociales y Administración. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/859/85902906.pdf>.
- SEP, (2000). La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias. México: SEP. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/2Integracion_Educativa_aula_regular.pdf.
- SEP, (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: SEP. Recuperado de: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>.
- SEP, (2006a). Atención Educativa de Alumnos con Discapacidad Intelectual. Programa y Materiales de Apoyo para el Estudio. (Licenciatura en Educación Especial, Tercer Semestre). México: SEP. Recuperado de: <http://benmac.edu.mx/aspirantes/programas-educativos/img/intelectual.pdf>.
- SEP, (2006b). Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial. México: SEP. Recuperado de: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>.
- SEP, (2010). Guía para Facilitar la Inclusión de los Alumnos y Alumnas con Discapacidad en Escuelas que Pertenecen en el PEC. México: SEP. Recuperado: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/5/d2/p1/4%20Gu%C3%ACa%20para%20facilitar%20la%20inclusi%C3%B3n%20de%20alumnos%20y%20alumnas%20con%20discapacidad%20en%20escuelas%20que%20participen%20en%20el%20PEC.pdf>.
- SEP, (2011). Orientaciones para la Intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las Escuelas de Educación Básica. México:

- SEP. Recuperado de: http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/usaer_web.pdf.
- SEP, (2012). Educación Inclusiva y Recursos para la Enseñanza. Estrategias Específicas para la Atención Educativa de Alumnos y Alumnas con Discapacidad. México: SEP. Recuperado de: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/estrategias-especificas-diversificadas-atencion-educativa.pdf>.
 - Segura, L. (2005). La Educación de los Sordos en México: Controversia entre los Métodos Educativos, 1867-1902. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México: Cultura Sorda. Recuperado de: http://dione.cuaed.unam.mx:3003/nramirez/respaldo2015/JSJ/checlarjorge/CUESTION_LSM/Segura_Educacion_Sordos_Mexico.pdf.
 - Soriano, L., García. J., Huesca. E., Rodríguez. S. (s/f). Integración Educativa en México y “Enciclomedia”. Recuperado de: <http://capacidad.es/ciiee07/Mexico.pdf>.
 - Urgilés, G. y Gutiérrez, C. (2008). Historia y Perspectivas de la Educación Especial en Latinoamérica, en, Samaniego, P. (2008). Personas con Discapacidad y Acceso a Servicios Educativos en Latinoamérica. Ecuador: Ediciones CINCA. Recuperado en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/9b18b5d4-671b-463b-bb33-9f785124cc2a/personas-con-discap--compl-pdf.pdf>.
 - Soriano. M., Miranda. A., Cuenca, I. (1999). Intervención Psicopedagógica en las Dificultades de Aprendizaje, en Departamento de Psicología Evolutiva y de Educación. Facultad de Psicología. España: Universidad de Valencia. Recuperado de: http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/tdah/documentos/Intervencion_PP_en_DA_escolar_Ana_Miranda_Casas.pdf.
 - Solla. C. (2013). Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. España: Save the Children España. Recuperado de: http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf.
 - UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción. Para las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF,

- UNESCO. (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>.
- UNESCO. (2009). Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>.
- Urías, B. (2004). Degeneracionismo e Higiene Mental en el México Posrevolucionario (1920-1940), en Agostoni. C. y Speckan. Normas y Transgresiones: Discursos, Prácticas y Sanciones. Ensayos de Historia Social: México, Argentina y Brasil 1830-1950. Vol. IV. Núm. 2. México: Instituto de Investigaciones Históricas. Recuperado de: <http://revistaaen.es/index.php/frenia/article/viewFile/16409/16255>.
- Valdespino, E. (2014). La Educación Especial en México y la Atención a la Diversidad, en Cárdenas. T, J. y Barraza. A. (coord.) Marco Conceptual y Experiencias de la Educación Especial en México. México: Instituto Universitario Anglo Español. Recuperado de: <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/educesp3.pdf>.
- Van Steenladt. (1991). La Integración de Niños Discapacitados a la Educación Común. Santiago de Chile: OREALC. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088454so.pdf>.
- Vega, M.I. (2007). La Escuela Normal para Profesores de Sordomudos en el Siglo XIX: Una Experiencia Suigeneris dentro de la Escuela Nacional de Sordomudos, en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Estado de México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/2434.pdf
- Verdugo, M.A. (2003). De la Segregación a la Inclusión Escolar. Salamanca, España. Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf>.