

UNIVERSIDAD LATINA S.C.



UNILA
Universidad Latina

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

3344-23

**LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

JIMENA GONZÁLEZ GALLEGOS

ASESOR:

DR. RENÉ ESTRADA CERVANTES

CIUDAD DE MÉXICO,

ABRIL, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

CONTENIDO

Introducción	1
Capítulo I. Metodología de la investigación	5
1.1. Planteamiento del problema.....	6
1.2. Hipótesis	9
1.3. Justificación	10
1.4. Objetivo General.....	12
1.4.2. Específicos	12
1.5. Universo.....	12
1.6. Metodología	13
1.6.1. Método.....	13
1.6.2. Técnicas	14
1.7. Tipo de investigación.....	16
1.8. Nivel de investigación	16
Análisis e interpretación de resultados	16
Capítulo 2. La educación inclusiva para los estudiantes con necesidades educativas especiales (nee) en el marco de las sociedades contemporáneas	38
2.1. Retos y aproximaciones educativas del siglo XXI	39
2.2. El enfoque de la educación inclusiva.....	46
2.3. La inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales.....	55
Capítulo 3. La educación inclusiva para estudiantes con necesidades educativas	

especiales en México y la universidad latina campus sur	65
3.1 Antecedentes internacionales sobre la educación inclusiva.....	66
3.2. Estado actual de la educación inclusiva para estudiantes con NEE en México.....	70
Capítulo 4. Percepción de la comunidad estudiantil de la universidad latina campus sur sobre la inclusión de estudiantes con nee	75
4.1 La percepción de la comunidad escolar respecto a la inclusión de personas con NNE por discapacidad	76
4.2. La Universidad Latina Campus Sur y la educación inclusiva para estudiantes con necesidades educativas especiales	79
4.3. El grado de aceptación de los estudiantes de la Universidad Latina Campus Sur de la educación inclusiva para los estudiantes con NEE.....	82
Propuesta de un programa institucional para favorecer la inclusión en educación superior	89
1. Presentación	91
1.1. Fundamento metodológico	92
1.2. Dirigido a:	93
2. Objetivo general.....	94
3. Procedimiento	94
4.Contenido temático	95
5.Cartas descriptivas	95
5.1.Curso-taller para concientizar al estudiante sobre las necesidades e importancia de reconocer a las personas con discapacidad y/o trastornos mentales	95
5.2.Curso-taller dirigido a docentes para la sensibilización y el diseño de estrategias pedagógicas para estudiantes con discapacidad.....	101
5.3.Campañas permanentes de sensibilización para ayudar, respetar y colaborar con las	

personas con discapacidad	104
5.4.4. Evaluación	107
Conclusiones.....	108
Referencias	111

Figuras

Figura 1. Antecedentes de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.....	68
--	----

Tablas

Tabla 1. Claves interculturales por nivel de los centros educativos	53
Tabla 2. Planteamientos de la UNESCO sobre acciones que requiere una política de educación inclusiva.....	61
Tabla 3. Principios para la inclusión de estudiantes con NEE por discapacidad motora.	63

INTRODUCCIÓN

Si bien la inclusión educativa es un concepto que se ha estudiado, así como un modelo y proceso que se ha dado a conocer de forma amplia en las últimas décadas, es necesario explorar todas sus perspectivas, aspectos y variantes para desarrollarla de acuerdo con las exigencias de las sociedades contemporáneas.

La práctica cotidiana de la inclusión en el ámbito educativo requiere como fundamento cierto reconocimiento sobre la diversidad, con el fin de trabajar específicamente las características y necesidades de la comunidad escolar en cuestión; de otra manera, se corre el riesgo de implementar estrategias distractoras o poco eficientes. La información se debe obtener de la propia comunidad, pues así se tendrá una perspectiva amplia de las generalidades y diferencias que se presentan en el ámbito escolar.

Así, el problema de esta investigación consiste en la relación entre el conocimiento, la percepción y la aplicación de la inclusión educativa en la comunidad escolar. Frente a este, se plantea como objetivo diferenciar lo que se sabe acerca de la inclusión educativa de lo que se ejerce en la convivencia cotidiana e identificar el grado de aceptación que los estudiantes de la Universidad Latina Campus Sur tienen sobre la educación inclusiva para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Para lograr tal objetivo, esta tesis cuenta con cuatro capítulos. El primero plantea los criterios metodológicos y el protocolo de investigación. El segundo desarrolla, en términos teóricos, los retos y cambios que la educación contemporánea enfrenta en el siglo XXI, así como el enfoque de la educación inclusiva, sus características, fundamentos, claves y principios. En un segundo bloque dentro del mismo capítulo, se incluye el

concepto y tipificación de la discapacidad y su relación con las necesidades educativas temporales y permanentes. Finalmente, se configuran las directrices y recomendaciones que la UNESCO ha emitido respecto al tema.

En el tercer capítulo se exponen los principales modelos que la sociedad ha utilizado para acercarse y tratar a las personas con discapacidad. A fin de fortalecer la explicación de este punto, además de revisar dichos modelos se abordan brevemente los principales documentos internacionales que han configurado la garantía a los derechos de las personas con discapacidad. Posteriormente, se tratan las leyes mexicanas que determinan las condiciones, los requisitos y la forma en la que debe darse la inclusión de las personas con discapacidad, tanto en el ámbito educativo como en el social.

Hacia el final del capítulo, se establecen, a manera de antecedentes, algunos estudios que han mostrado intereses semejantes a los de esta investigación, con el fin de tener datos para reflexionar su finalidad.

Por último, en el cuarto capítulo se describe el contexto en el que se desarrolla este trabajo; en específico, esta investigación se enfoca en la comunidad escolar de la Universidad Latina (UNILA) Campus Sur. A lo largo de este apartado se realiza un análisis a cerca de la educación inclusiva dentro de la universidad con respecto a los estudiantes con necesidades educativas especiales. También se plantean algunas recomendaciones para solventar las dificultades encontradas respecto a la inclusión educativa, se define el grado de percepción y aceptación que tienen los estudiantes hacia las personas con discapacidad dentro del plantel.

Esta investigación representa un esfuerzo por brindar un panorama general acerca de la percepción que los estudiantes de la UNILA Campus Sur tienen sobre la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales. En un momento histórico en el que toda decisión debe basarse en el conocimiento del medio donde se aplicarán las decisiones tomadas, es pertinente esclarecer la percepción actual que se tiene respecto a este tema. Asimismo, se espera despertar el interés por otros proyectos que recaben la información que ha quedado fuera de esta investigación.

CAPITULO I.
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Las transformaciones ocurridas durante el siglo XXI han conllevado al planteamiento de nuevas necesidades en diversas esferas sociales, entre ellas la educación. El proceso formativo del ser humano en sus diferentes etapas precisa de cambios y actualizaciones que respondan a los retos de la sociedad contemporánea. En este contexto, adquieren importancia temas como el uso de estrategias pedagógicas que incentiven la participación de los alumnos en el aula, la incorporación de herramientas digitales en el proceso de enseñanza y el fortalecimiento de los mecanismos para la inclusión de estudiantes que enfrentan obstáculos en el acceso a servicios educativos.

En México, una de las principales críticas que ha recibido el sistema tradicional de educación a lo largo de los años es su falta de dinamismo y capacidad de adaptación. Según refiere Larrañaga Otal, en su texto *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje* (2012), las características del sistema tradicional de educación han permanecido sin cambios significativos desde el siglo XIX; su atributo central continúa siendo la jerarquización y el desarrollo de competencias orientadas a la industrialización.

El entorno contemporáneo, marcado por las necesidades de una sociedad diversa, precisa del desarrollo de competencias orientadas a la creatividad, la innovación y la cooperación; habilidades que carecen de incentivos en el sistema de educación tradicional, porque los estudiantes son educados de manera homogénea, sin un reconocimiento de las diferencias. En este sentido, se advierte que uno de los retos relevantes a los que se enfrenta el modelo educativo tradicional es la falta de identificación de las necesidades específicas que presentan los estudiantes.

Un antecedente relevante acerca del desfase al que se enfrenta el modelo tradicional de educación respecto de las necesidades de los estudiantes se puede encontrar en el cuestionamiento realizado, durante la década del 2000, a los límites en el esquema formativo donde los maestros transmiten sus conocimientos al grupo de alumnos que permanece en actitud pasiva. Los fundamentos que sostienen este modelo educativo tradicional se encuentran sujetos a un replanteamiento profundo, en el que un número creciente de especialistas ha coincidido en el fracaso mostrado por el sistema educativo para responder a los requerimientos de la sociedad contemporánea.

Algunas de las principales necesidades que plantea el contexto del siglo XXI para la educación a nivel global son las siguientes:

- La vinculación de la escuela con el aparato productivo, el sector público y sus diferentes programas, así como con la solución de los problemas que afectan socialmente.
- La construcción de un aprendizaje de tipo participativo, cooperativo, práctico y por transferencia.
- La promoción de espacios de sana convivencia; la concientización sobre los valores culturales, históricos y el cuidado del medio ambiente; además de la inserción en el entorno global.
- La necesidad de reconocer la existencia de aptitudes y capacidades diferentes en el contexto educativo y avanzar hacia un modelo educativo cuyo principio sea la inclusión.

Este último punto es esencial en la presente investigación, que se plantea la necesidad de contar con mecanismos para ampliar la cobertura y la calidad del sistema educativo para los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Esto implica un incremento de la inversión pública destinada al desarrollo del sector; el diseño de programas susceptibles de evaluación por medio de indicadores adecuados; la profesionalización del personal docente orientada a atender a este tipo de estudiantes, entre otras medidas.

En suma, desde diferentes perspectivas teóricas se ha destacado la necesidad de contar con un modelo educativo que haga frente a los retos de las sociedades del siglo XXI, entre los que se encuentra la inclusión de los estudiantes con NEE. En esencia, este reto supone no sólo la atención particular a sus necesidades, sino también su incorporación en los centros escolares, desde los grados básicos hasta la educación superior, sin la reproducción de las ideas sobre la existencia de diferencias que limitan su aprendizaje.

Ante este reto, la educación inclusiva se ha vuelto un concepto fundamental. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) la define como un proceso que responde a las necesidades diversas de todos los individuos, a través de la inclusión a sus culturas y comunidades; esto con el fin de reducir la exclusión dentro y desde la educación.

De igual modo, el concepto de educación inclusiva destaca el hecho de que la inclusión y la enseñanza no sólo son responsabilidad de las autoridades educativas, pues el resto de los miembros de la comunidad escolar también tienen un papel que jugar. De tal suerte, los alumnos son una pieza clave para lograr la inclusión de aquellos que tienen NEE. En la presente investigación se considera que es necesario conocer el fenómeno de

la aceptación de la inclusión educativa por parte de la comunidad escolar en un contexto muy específico para así identificar qué tanto se ha avanzado en la construcción de una comunidad inclusiva y qué hace falta por hacer para conseguirlo.

Por ello, a continuación, se presenta la siguiente pregunta de investigación:

- ❖ ¿Qué grado de aceptación tienen los estudiantes de la Universidad Latina Campus Sur sobre la educación inclusiva para los estudiantes con necesidades educativas especiales de la universidad, a través del estudio de percepción en sus estudiantes?

1.2. Hipótesis

Hipótesis (H_1): la percepción de los estudiantes de la Universidad Latina Campus Sur sobre la educación inclusiva para los estudiantes con necesidades educativas especiales influye positivamente en el grado de aceptación para la inclusión de este tipo de estudiantes.

Hipótesis nula (H_0): la percepción de los estudiantes de la Universidad Latina Campus Sur sobre la educación inclusiva para los estudiantes con necesidades educativas especiales no influye ni positiva ni negativamente en el grado de aceptación para la inclusión de este tipo de estudiantes.

Hipótesis alterna (H_2): la percepción de los estudiantes de la Universidad Latina Campus Sur sobre la educación inclusiva para los estudiantes con necesidades educativas especiales no influye positivamente en el grado de aceptación para la inclusión de este tipo de estudiantes.

1.3. Justificación

La presente investigación se justifica en términos de relevancia, pertinencia y actualidad. En el primer caso, la educación inclusiva representa una de las principales necesidades en la configuración de los sistemas educativos contemporáneos; sin embargo, también tiene implicaciones sociales. Por esta razón, los alcances de la investigación van más allá del ámbito educativo y sus premisas, resultados y recomendaciones pueden ser ocupados para el estudio general de los procesos educativos y del fenómeno de la inclusión.

En cuanto a su pertinencia dentro del campo de estudio, esta investigación plantea un enfoque que ha sido poco explorado en los procesos educativos: la percepción de la comunidad escolar como factor para la educación inclusiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Si bien el análisis de la inclusión contempla una dimensión estructural (adaptaciones en la infraestructura escolar y en los currículos), es necesario abordarla desde una dimensión no estructural, es decir, a partir de las representaciones, creencias y actitudes de los diferentes actores de la comunidad escolar. Lo anterior fundamenta una de las principales innovaciones de este trabajo.

Por último, la presente investigación es actual porque desarrolla un tema cuyo contexto es propio de las sociedades contemporáneas. Uno de los principales retos de la educación en el siglo XXI es no sólo ser un reflejo del sistema social, sino también responder a sus exigencias. Una de esas exigencias es la de crear las condiciones para el reconocimiento e inclusión de la diversidad.

1.4. Objetivos

1.4.1 General

- ❖ Identificar el grado de aceptación que los estudiantes de la Universidad Latina Campus Sur tienen sobre la educación inclusiva para los estudiantes con necesidades educativas especiales de la universidad, a través del estudio de percepción en sus estudiantes para diseñar una propuesta de programa institucional para favorecer la inclusión en Educación Superior.

1.4.2. Específicos

- I. Conocer el grado de aceptación de los estudiantes universitarios hacia los estudiantes con NEE.
- II. Analizar el conocimiento que tienen los universitarios acerca de los problemas educativos que tienen los alumnos con NEE.
- III. Analizar la percepción que los estudiantes de la Universidad Latina Campus Sur tienen sobre la educación inclusiva para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

1.5. Universo

La Universidad Latina Campus Sur, ubicada en la delegación Coyoacán dentro de la Ciudad de México, cuenta con un universo de 2,148 estudiantes, de diversas licenciaturas, grados y turno tanto matutino como vespertino.

1.5.1. Muestra: la muestra que se integró es de 70 estudiantes, considerándola representativa del universo seleccionado.

1.5.2. Muestreo: es no probabilístico y de tipo opinático, ya que fue a juicio del investigador que integró la muestra.

1.6. Metodología

1.6.1. Método

Para realizar la investigación, se ha optado por una metodología con enfoque analítico, la cual permite cuantificar y analizar la percepción de los alumnos acerca de la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas diferentes. Asimismo, permite identificar la relación que guarda la percepción de los alumnos de la UNILA con el grado de aceptación de la inclusión de dichos estudiantes.

De igual forma, esta investigación nos permitirá identificar y disociar las diferentes partes involucradas en el objeto de estudio con el fin de ubicar causas y finalmente, proponer soluciones al problema relacionado con él.

El método analítico (Lerner y Gil 2006), implica la descomposición de un discurso en elementos significantes, con el fin de acceder a su articulación. En el ámbito educativo, este método se emplea en el establecimiento de procesos de intervención a

nivel dialógico, que lleven al estudiante a plantear sus puntos de vista y enriquezcan la estructura simbólica a nivel grupal.

1.6.2. Técnicas

La investigación se realizará a partir de la aplicación de la encuesta, como técnica de recopilación de información. Después de procesar los datos, se aplicará la estadística descriptiva para registrar las frecuencias simples de las respuestas obtenidas por la encuesta. La presentación de la información se realizará a partir de tablas y gráficas.

A continuación se presenta el cuestionario diseñado para tal efecto.

CUESTIONARIO

- 1.- Si hay personas con discapacidad en tu salón, tú:
a) lo molestarías b) lo ignorarías c) lo ayudarías d) lo respetarías
- 2.- Consideras que una persona con discapacidad aprende:
a) excelente b) muy bien c) bien d) regular e) deficiente
- 3.- Consideras que la inclusión en la escuela es:
a) muy importante b) importante c) poco importante d) nada importante
4. A una persona con necesidades educativas especiales:
a) lo acepto b) lo reprimo c) lo ignoro d) no me interesa
- 5.- Si tuvieras que trabajar con una persona con discapacidad tú:
a) me sentiría muy mal b) me desagradaría c) me daría gusto d) me sentiría afortunado
- 6.- Si vieras que un niño con necesidades educativas especiales no puede hacer algo, tu:
a) lo molestaría b) lo ignoraría c) lo agredo d) lo ayudaría
- 7.- ¿Cuál sería tu disposición de aprender para auxiliar a una persona con discapacidad?
a) bastante b) mucha c) poca d) no me interesa
- 8.- Para ayudar a una persona discapacitada, necesito:
a) demasiada capacitación b) mucha capacitación c) poca capacitación d) no me interesa

9.- ¿Has sido testigo de algún tipo de discriminación?

- a) siempre b) casi siempre c) a veces d) nunca

10.- Consideras que los espacios para personas discapacitadas en tu escuela son

- a) muy adecuadas b) adecuadas c) inadecuadas d) no hay

11.-Consideras que las instalaciones y servicios para personas con necesidades educativas especiales en la escuela son:

- a) muy adecuadas b) adecuadas c) inadecuadas d) no hay

12.- Consideras que el trato que la población escolar brinda a las personas con discapacidad es:

- a) indiferente b) de apoyo c) de respeto d) no lo sé

13.- Consideras que a las personas con discapacidad se les debe tratar con:

- a) delicadeza b) respeto c) normal d) no lo sé

14.- Consideras que una escuela especial para ellos (personas con discapacidad) es:

- a) muy importante b) importante c) poco importante d) no es necesaria

15.- Consideras que las rampas que hay en la escuela son:

- a) demasiadas b) suficientes c) insuficientes d) no hay

16.- Las adecuaciones curriculares para incluir a personas con necesidades educativas especiales son:

- a) muy importantes b) importantes c) poco importantes d) irrelevantes

17.- Consideras que la equidad en educación con la que cuentan las personas con discapacidad es:

- a) suficiente b) insuficiente c) es igual d) no hay

18.-¿Consideras que las personas discapacitadas son tomadas en cuenta?

- a) siempre b) casi siempre c) a veces d) nunca

19.- Consideras que las oportunidades para las personas con discapacidad son:

- a) suficientes b) muchas c) casi nada d) ninguna

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

1.7. Tipo de investigación

La presente investigación adopta un enfoque de campo. Para Ezequiel Ander-Egg (2011), ya que este tipo de investigación posibilita al investigador una relación directa con el problema, permitiéndolo una mejor aproximación con la situación real y así obtener los conocimientos para poder ofrecer una solución a los problemas detectados. En la presente investigación, se retoman los conocimientos sobre la educación inclusiva para estudiar el grado de aceptación que los estudiantes de la UNILA tienen sobre los estudiantes con necesidades educativas diferentes.

1.8. Nivel de investigación

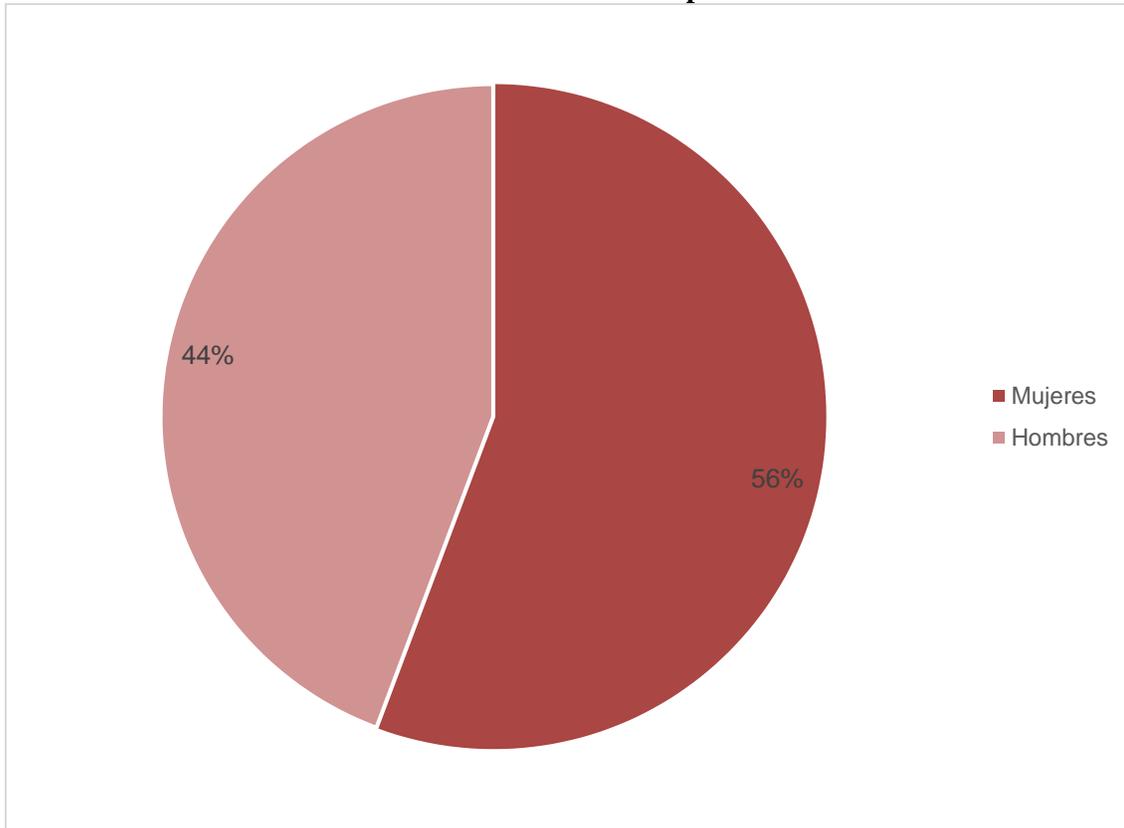
A su vez, el nivel aplicado es descriptivo, debido a la profundización empleada en la investigación. De acuerdo con Ezequiel Ander-Egg (2011), el fin de toda investigación en este nivel es caracterizar un fenómeno, problemática o situación en concreto, y busca destacar sus rasgos esenciales, es decir, aquellos que los distinguen de otros fenómenos. En el presente caso, se persigue exponer las propiedades de la percepción de los estudiantes de la Universidad Latina Campus Sur sobre la educación inclusiva para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Análisis e interpretación de resultados

A continuación se presentan en gráficas los hallazgos obtenidos y la interpretación de estas basadas en un cuestionario aplicado a la muestra de alumnos de la UNILA Campus Sur,

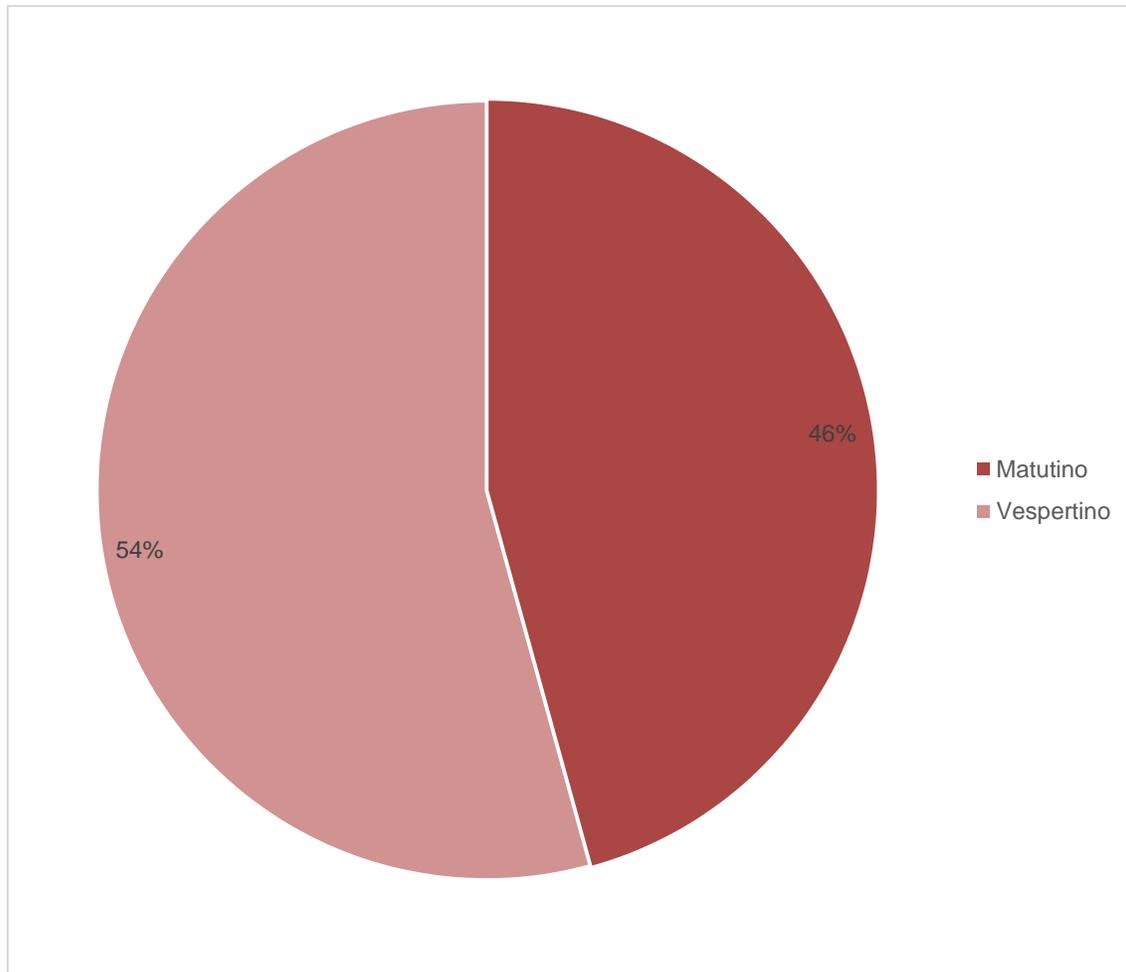
con el propósito de saber su percepción sobre la educación inclusiva para los estudiantes con NEE.

Distribución de la muestra por sexo



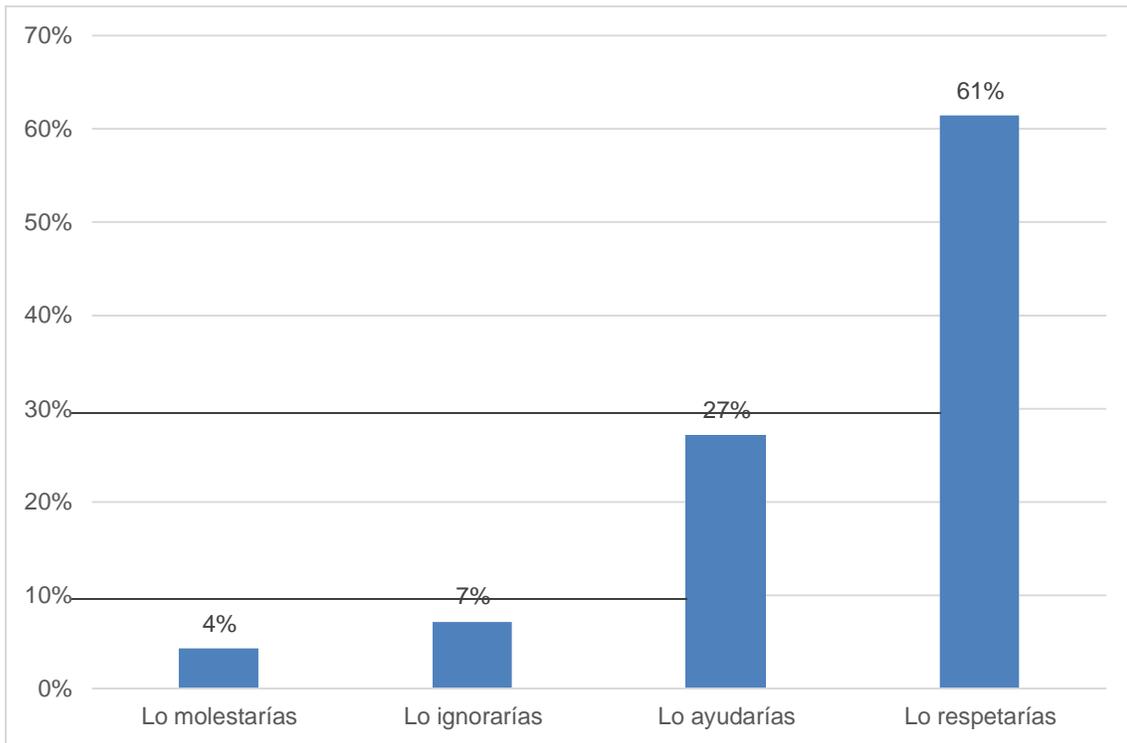
Dicho cuestionario se aplicó a 70 alumnos, tomándolo como la muestra, donde el 56% correspondió al género femenino, mientras que el 44% perteneció al masculino (40 y 30 personas respectivamente) (Gráfica 1).

Distribución de la muestra por turno



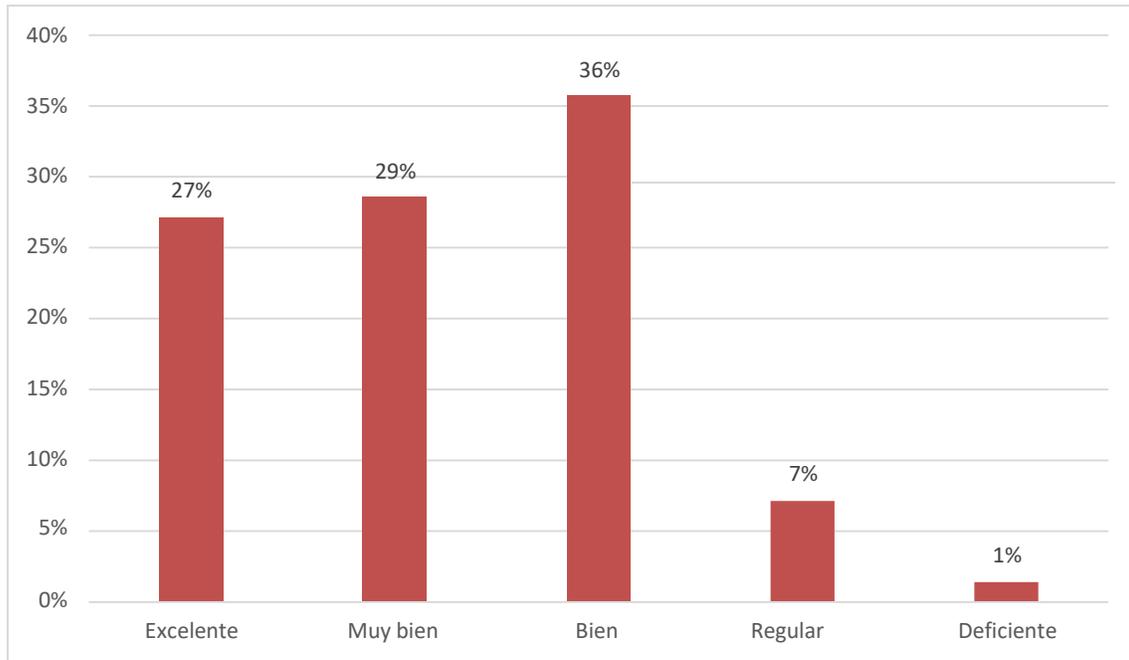
Respecto al horario en el que asisten los alumnos a realizar sus estudios, el 54% de la muestra lo hace en el turno vespertino, mientras que el 46% en el turno matutino (32 y 38 personas respectivamente). (Gráfica 2)

“Si hay personas con discapacidad en tu salón, tú...”



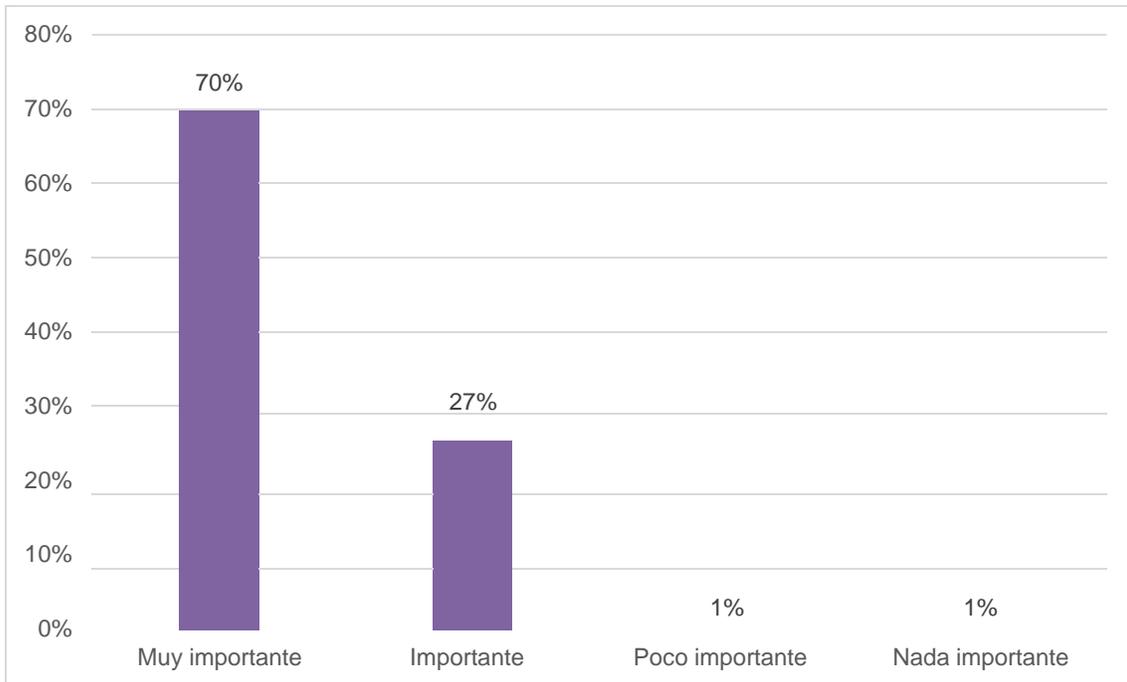
La primera pregunta, relacionada con qué harían los entrevistados si en su salón hay personas con discapacidad, el 61% contestó que las respetarían pues más allá de tener una discapacidad son personas y deben ser consideradas. (Gráfica 3)

“Consideras que una persona con discapacidad aprende...”



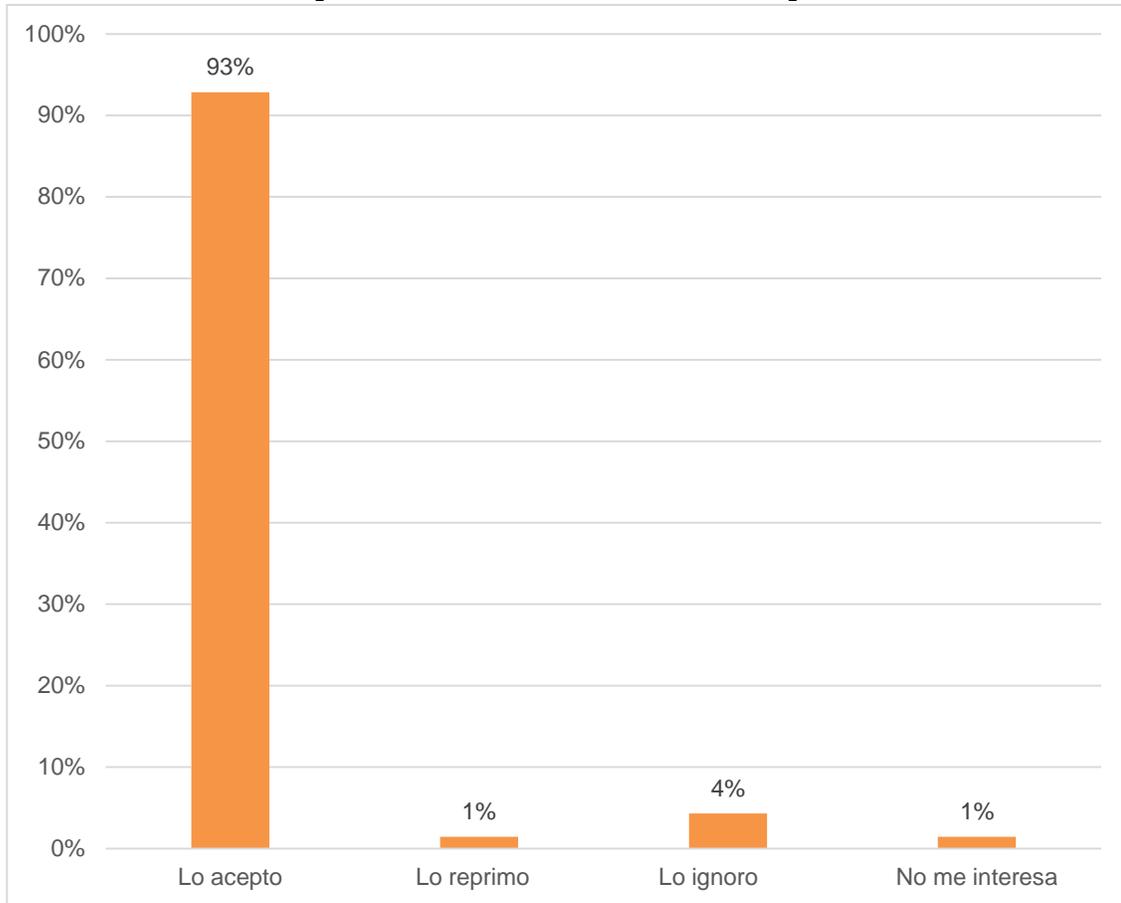
De acuerdo a lo expuesto, la mayoría de los alumnos que representa el 36% de los encuestados, considera que una persona con discapacidad aprende “bien”, aunque opinan que aun así ellos no logran aprender en su totalidad como una persona que no cuenta con alguna discapacidad.(Gráfica 4).

"Consideras que la inclusión en la escuela es..."



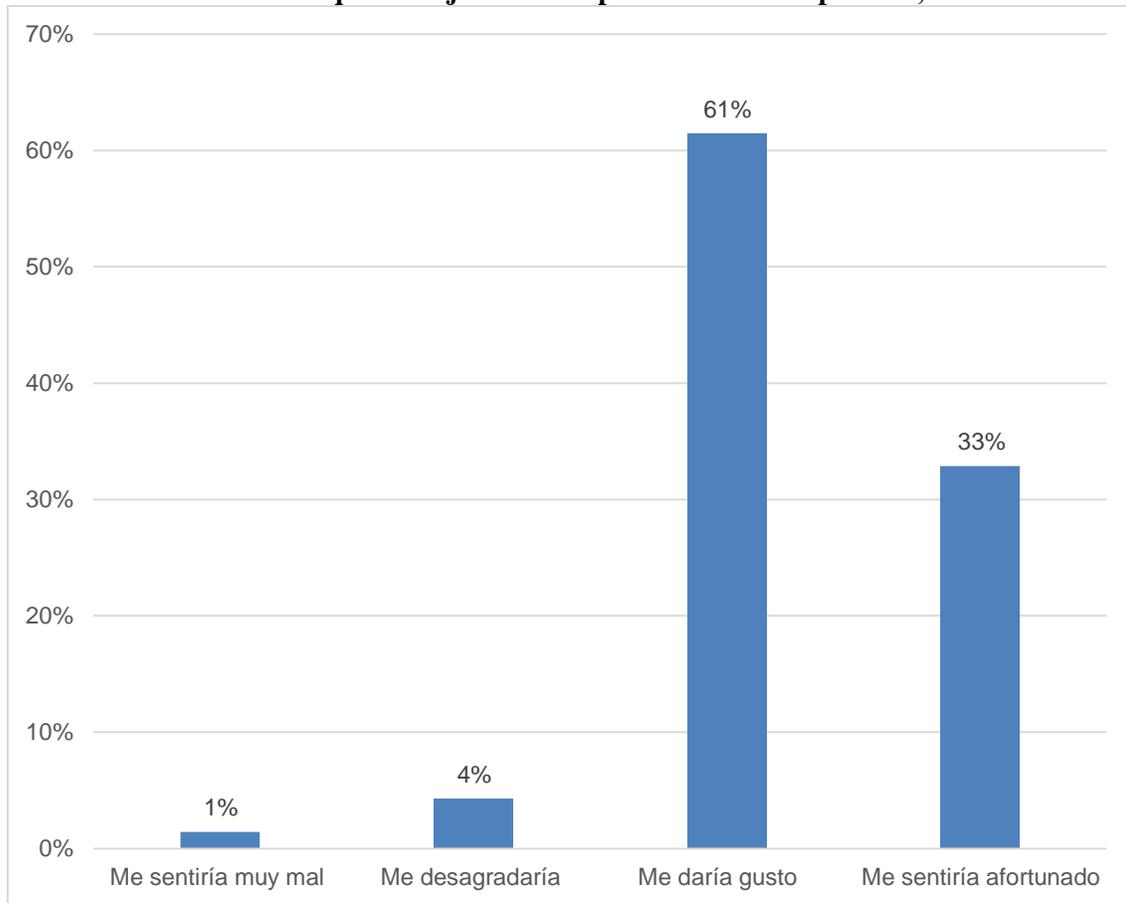
En la pregunta 3 se trató la importancia que los entrevistados le atribuyen a la inclusión en ambientes educativos. En este rubro, 70% consideró que la inclusión es muy importante ya que las aulas deben contar con la flexibilidad necesaria para poder brindar una mejor atención a cada uno de los estudiantes aunque tengan necesidades diferentes. (Gráfica 5).

"A una persona con necesidades educativas especiales..."



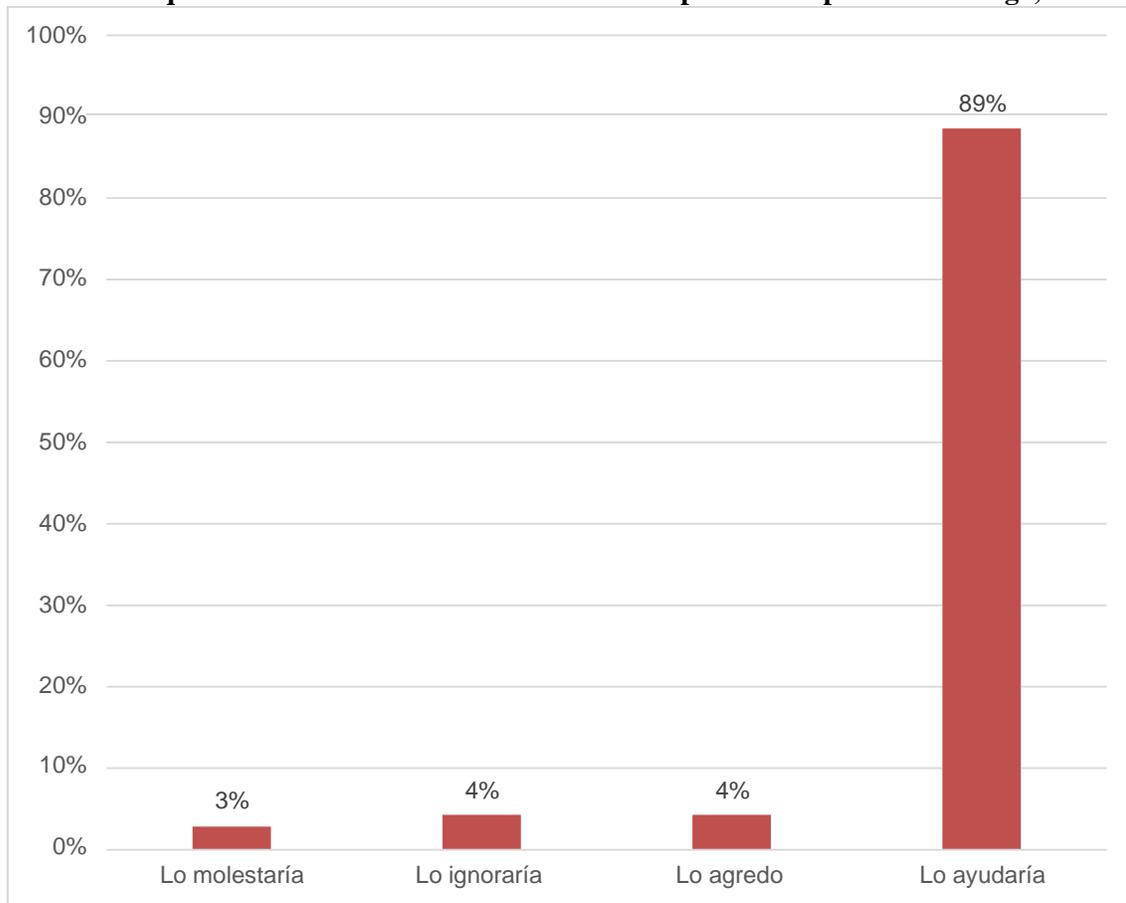
El 93% de la muestra expresó que aceptaría a las personas con discapacidad pues también es necesario mantener una convivencia con ellos para poder entender su condición para poder brindar mayor apoyo aunque el 4% menciona que lo ignora porque no saben cómo es su situación. (Gráfica 6).

"Si tuvieras que trabajar con una persona con discapacidad, tú..."



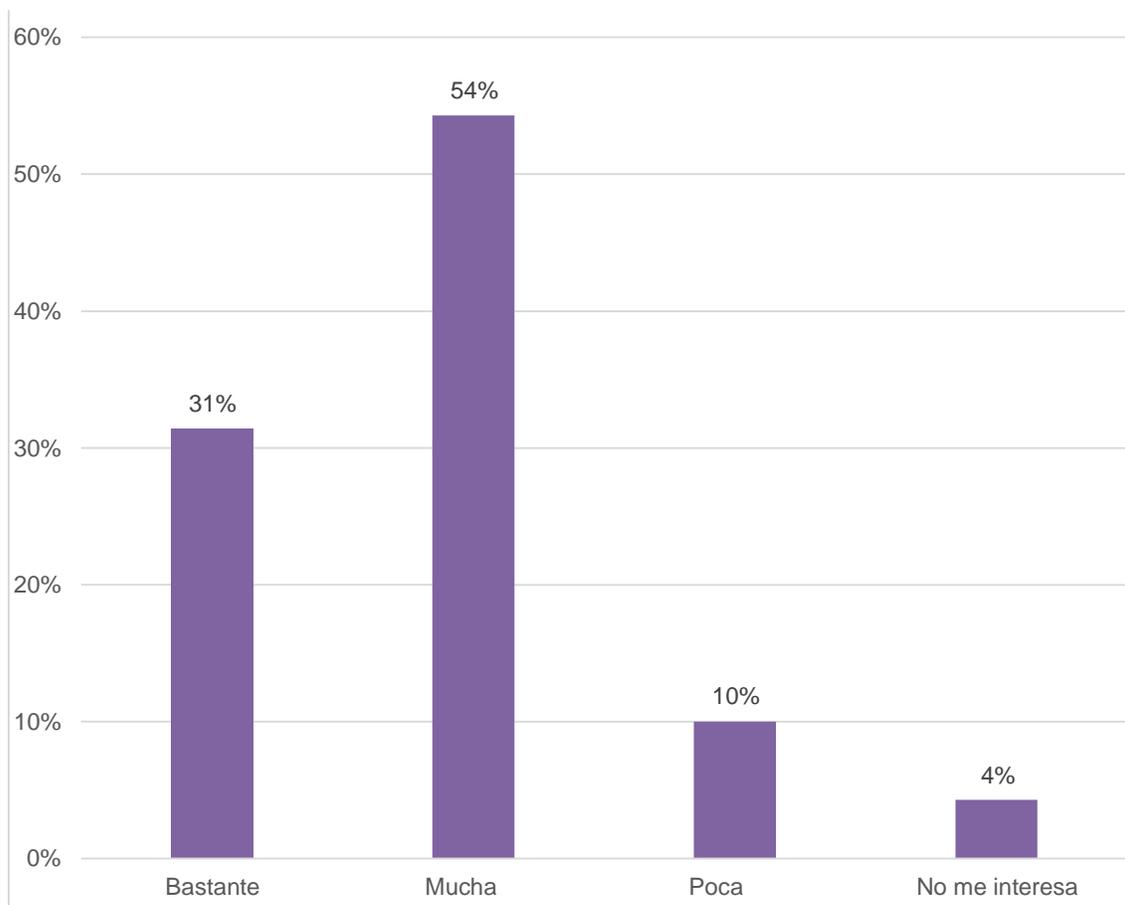
La mayoría de estudiantes que corresponde al 61% contestó que les agradaría dicha experiencia para poder entender también su forma de trabajar y de aprender. (Gráfica 7).

"Si vieras que un niño con necesidades educativas especiales no puede hacer algo, tú..."



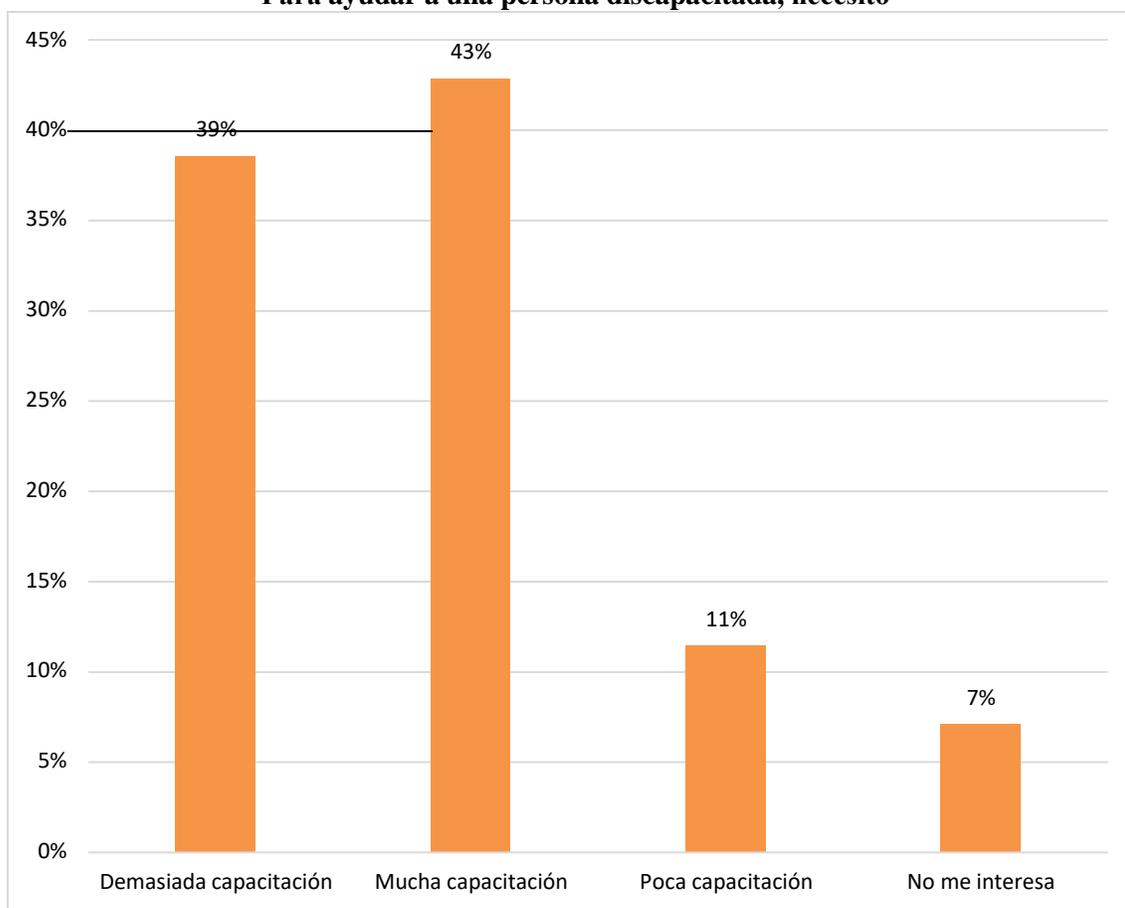
En esta pregunta, el 89% de la muestra aseguró que ayudaría al niño, aunque el 4% menciona que lo ignoraría porque no posee conocimientos sobre discapacidad y preferiría no participar para no entorpecer su proceso o hacer algo contraproducente. (Gráfica 8).

“¿Cuál sería tu disposición de aprender para auxiliar a una persona con discapacidad?”



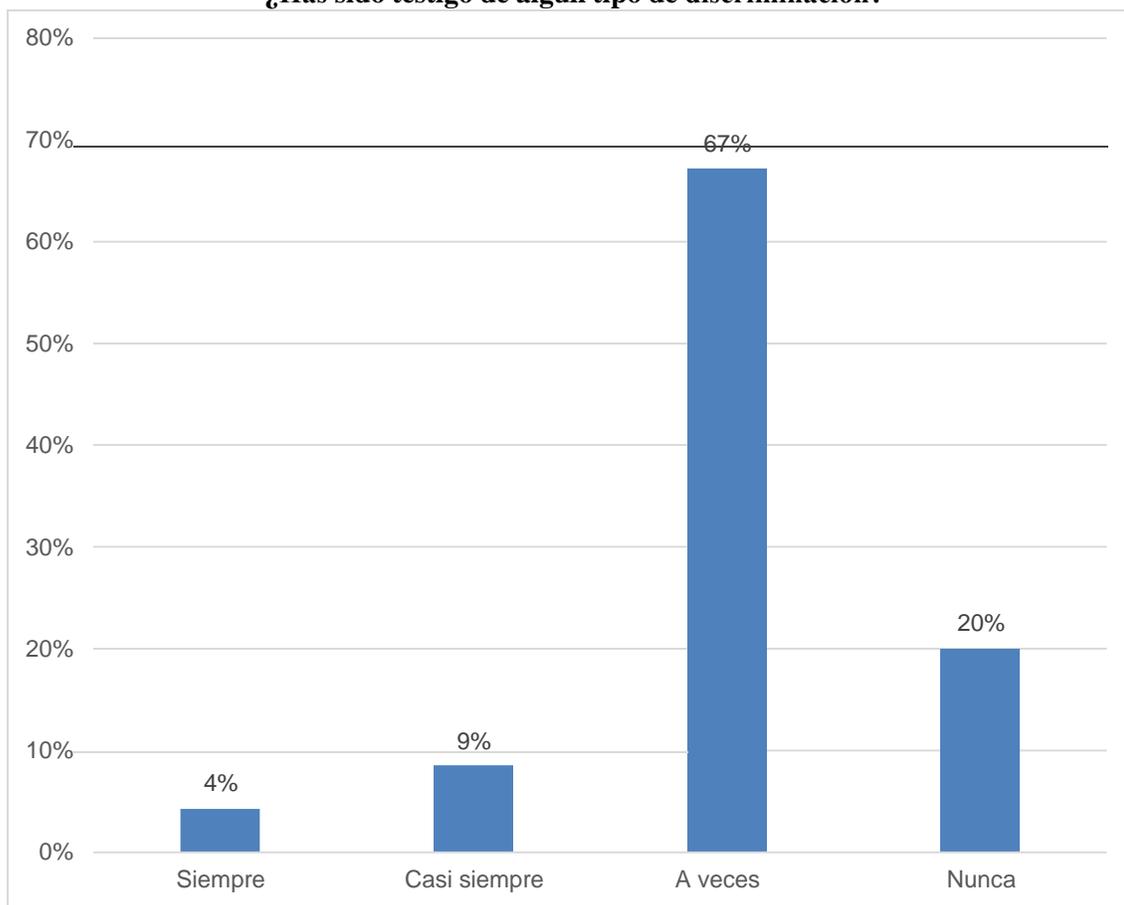
En general, las respuestas fueron positivas dando como resultado que el 54% aseguró tener mucha disposición para ayudar y 31% que tendrían bastante disposición, situación que no solamente es necesaria en los alumnos sino también en los docentes y en el personal de la universidad. (Gráfica 9).

“Para ayudar a una persona discapacitada, necesito”



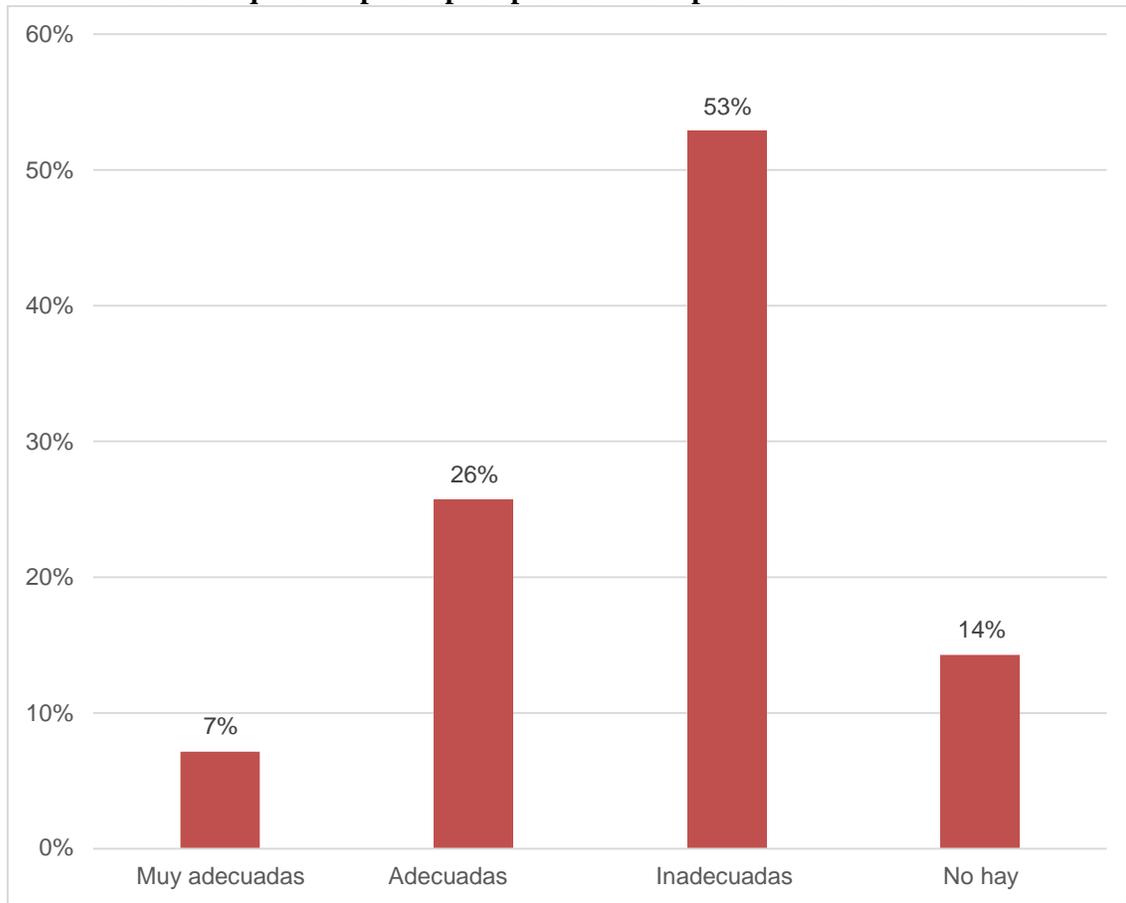
Los resultados reflejados en esta gráfica son reconfortantes pues el 82% de los estudiantes consideró que se requiere demasiada o mucha capacitación (39% y 43%, respectivamente) para ayudar a personas con discapacidad porque no saben de qué manera pueden ayudarlos a lograr sus objetivos en el ámbito escolar. (Gráfica 10).

“¿Has sido testigo de algún tipo de discriminación?”



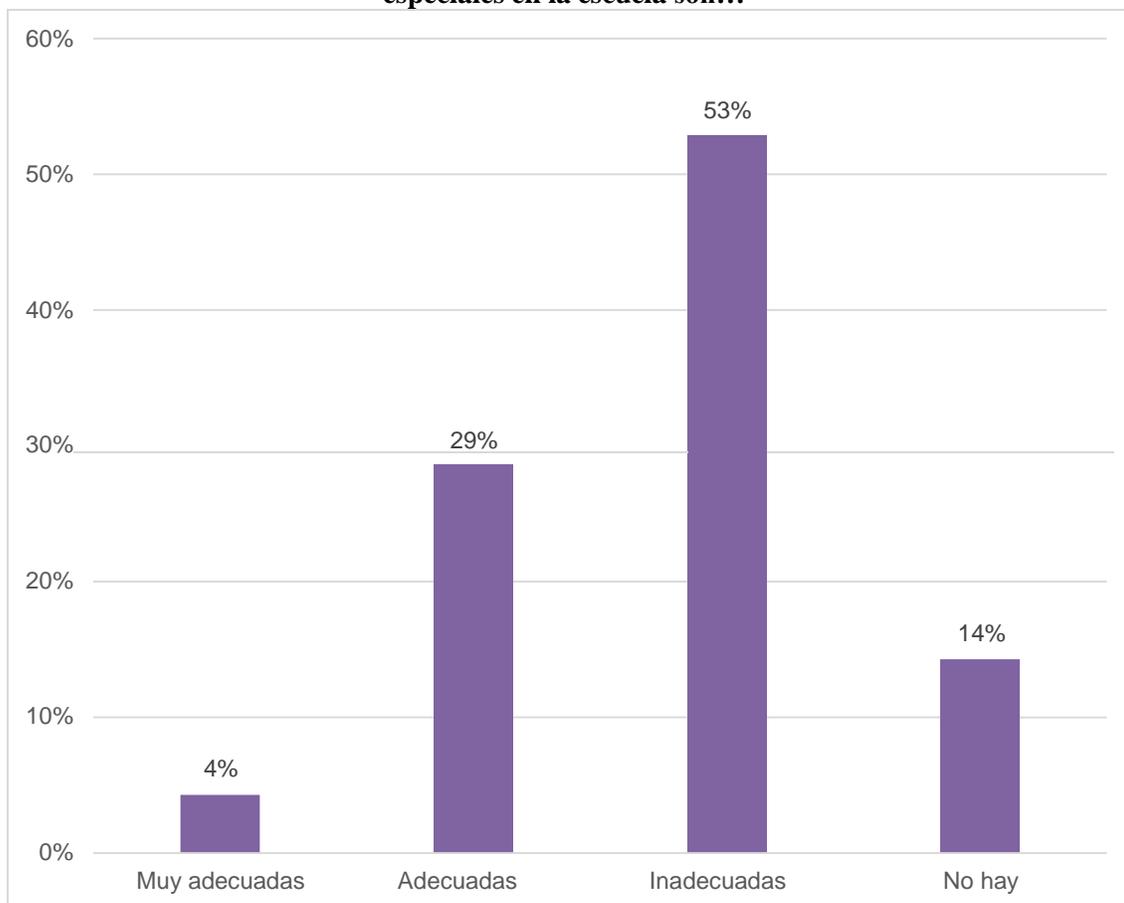
En respuesta, el 67% de los estudiantes respondió que a veces pues en el día a día nos encontramos con diversas situaciones y que con pequeñas acciones pasamos por alto. Cabe mencionar que esta pregunta no consideró actos discriminatorios exclusivos de ámbitos académicos (Gráfica 11).

"Consideras que los espacios para personas discapacitadas en tu escuela son..."



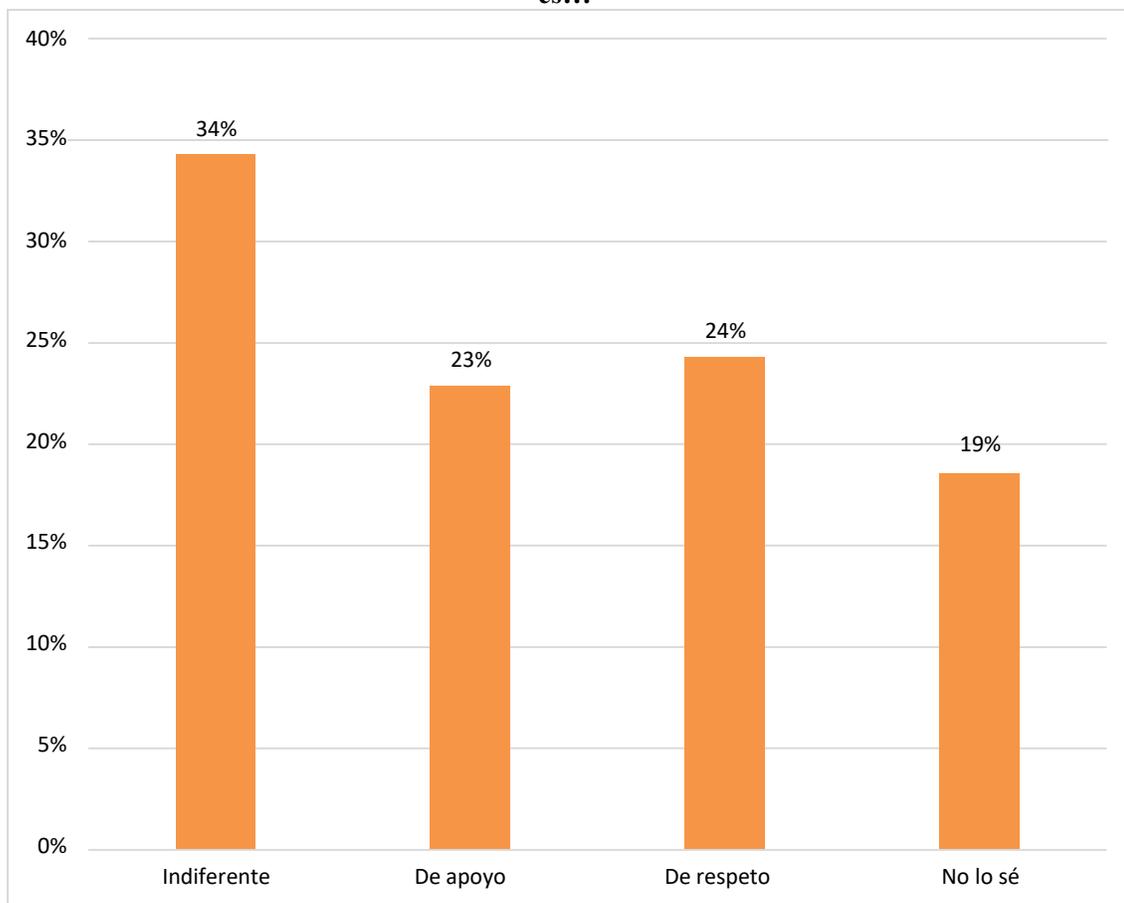
En relación con esto, el 53% mencionó que resultaban inadecuadas para la inclusión de dichas personas e incluso el 14% menciona que no hay adecuación, lo cual imposibilita el acceso y movimiento dentro de la institución. (Gráfica 12).

“Consideras que las instalaciones y servicios para personas con necesidades educativas especiales en la escuela son...”



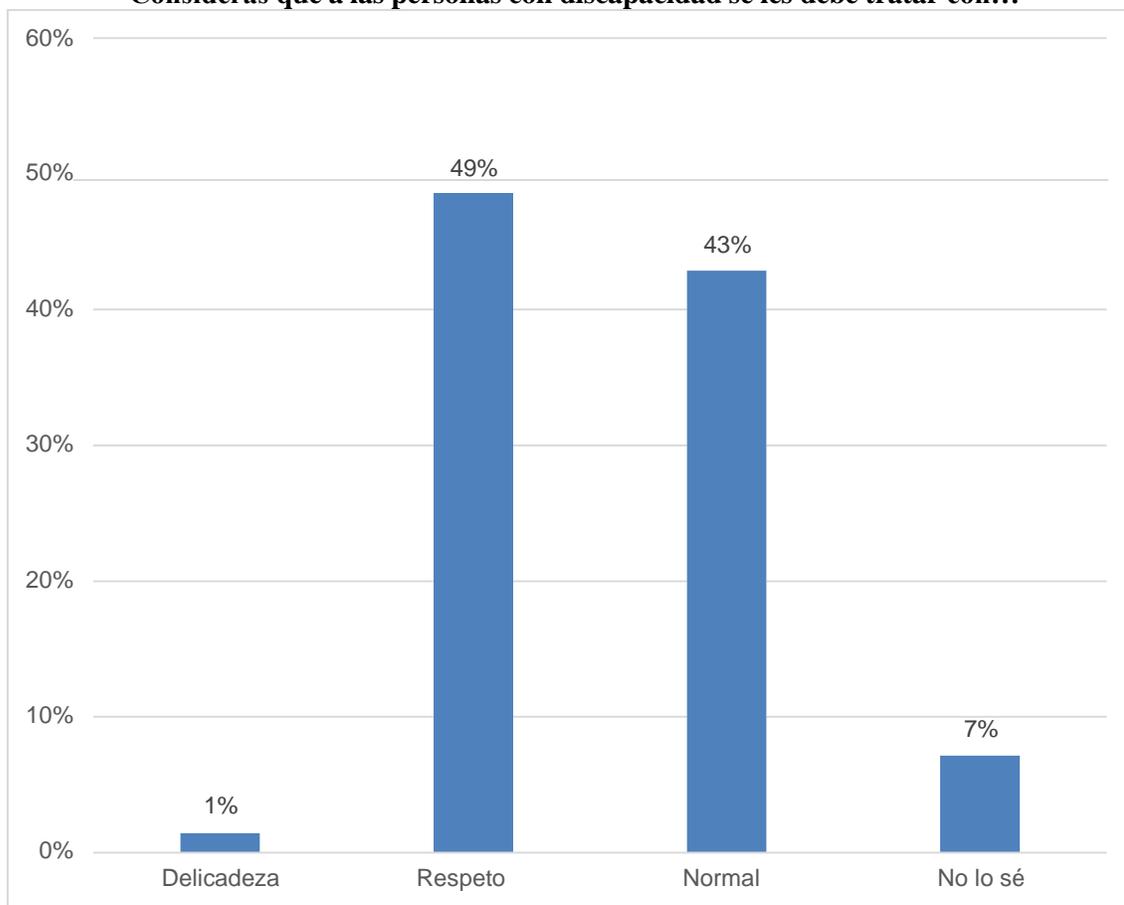
En este aspecto, el 53% considera que las instalaciones y servicios son inadecuados o inexistentes dificultando la atención que requiere cada uno de estos estudiantes con necesidades especiales pues se debe crear un ambiente que sea útil para todos. (Gráfica 13).

“Consideras que el trato que la población escolar brinda a las personas con discapacidad es...”



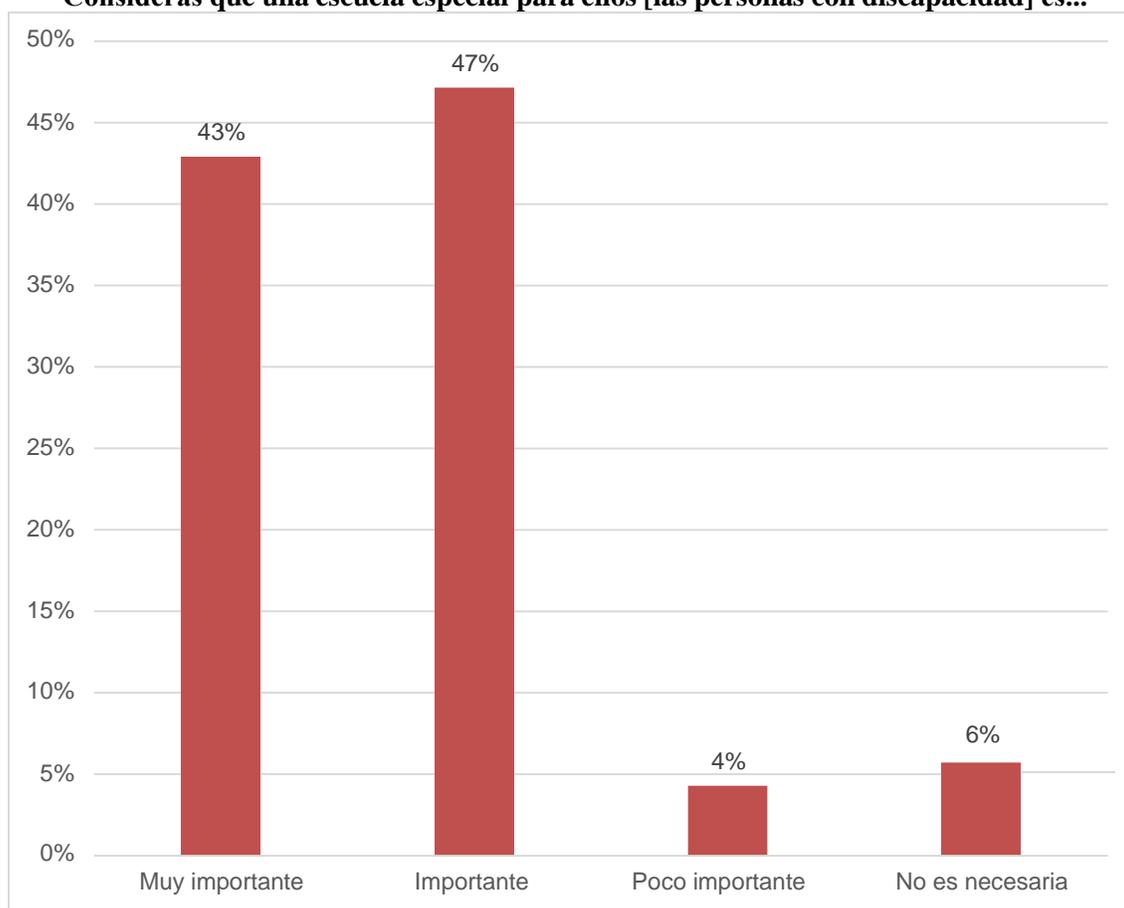
Sobre el trato que la población escolar brinda a las personas con discapacidad, el 47% expresó que existen actitudes de apoyo y respeto (23% y 24%, respectivamente), aunque el 34% considera que es una actitud de indiferencia, siendo así una limitante pues con frecuencia se suelen ignorar las necesidades que presenten. (Gráfica 14).

“Consideras que a las personas con discapacidad se les debe tratar con...”



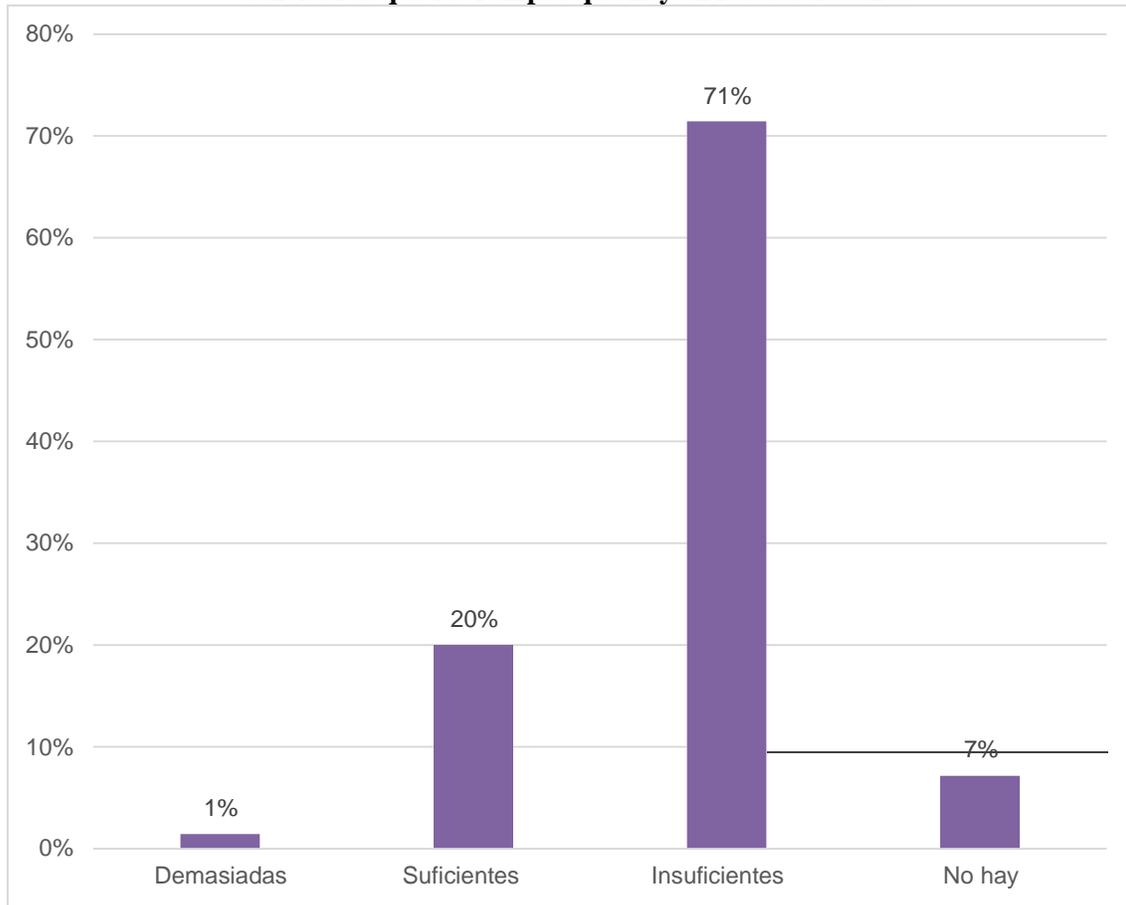
Por otra parte, 49% de los estudiantes declaró que debería tratarse a las personas con discapacidad con respeto y el 43% menciona que se les debe tratar de una manera normal. De esta manera contribuimos a su desarrollo sin limitar sus capacidades. (Gráfica 15).

“Consideras que una escuela especial para ellos [las personas con discapacidad] es...”



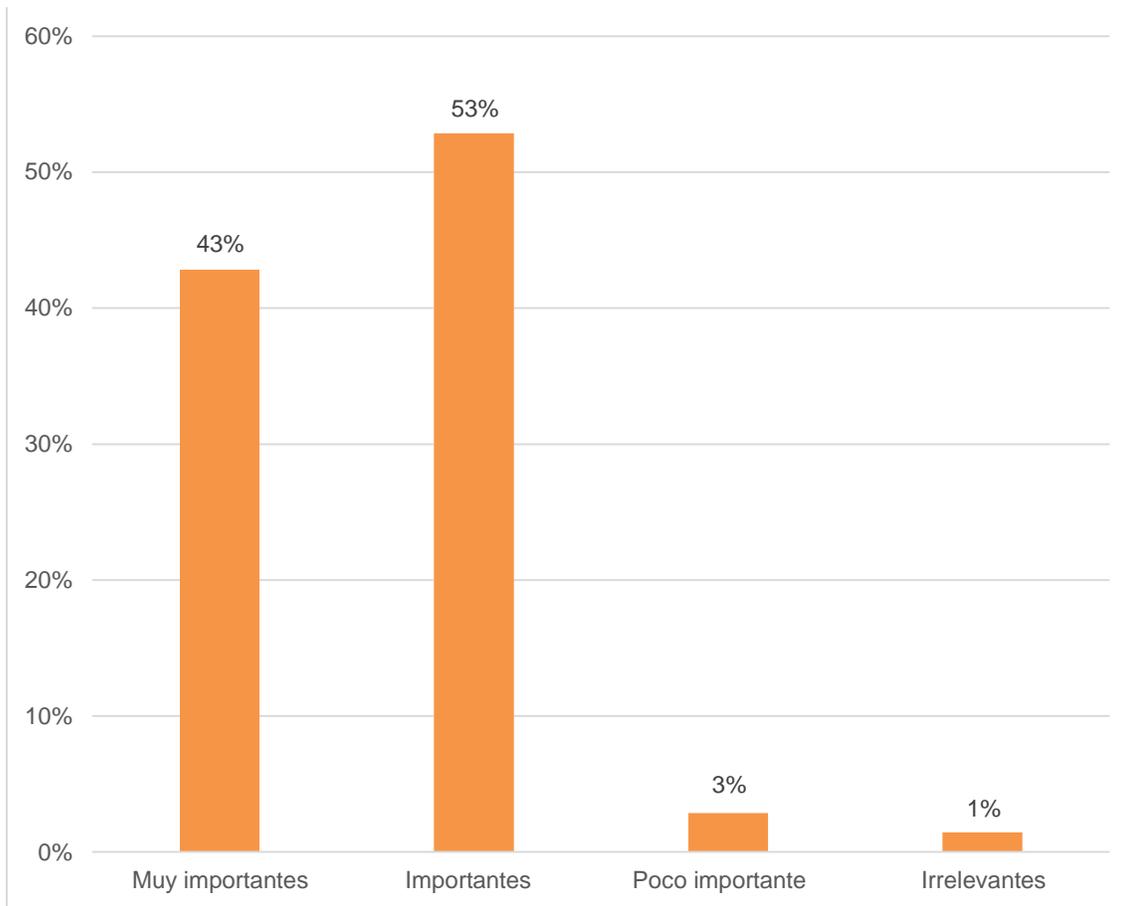
En respuesta a la pregunta 14 del cuestionario a cerca que una escuela especial para personas con discapacidad, un total de 90% atribuyó que es de mucha importancia (43%) o una relativa importancia (47%), aunque actualmente contamos con información que nos ayuda para poder guiar a un alumno con necesidades educativas especiales, una escuela especial es la mejor opción para que los alumnos logren un desarrollo óptimo. (Gráfica 16).

“Consideras que las rampas que hay en la escuela son...”



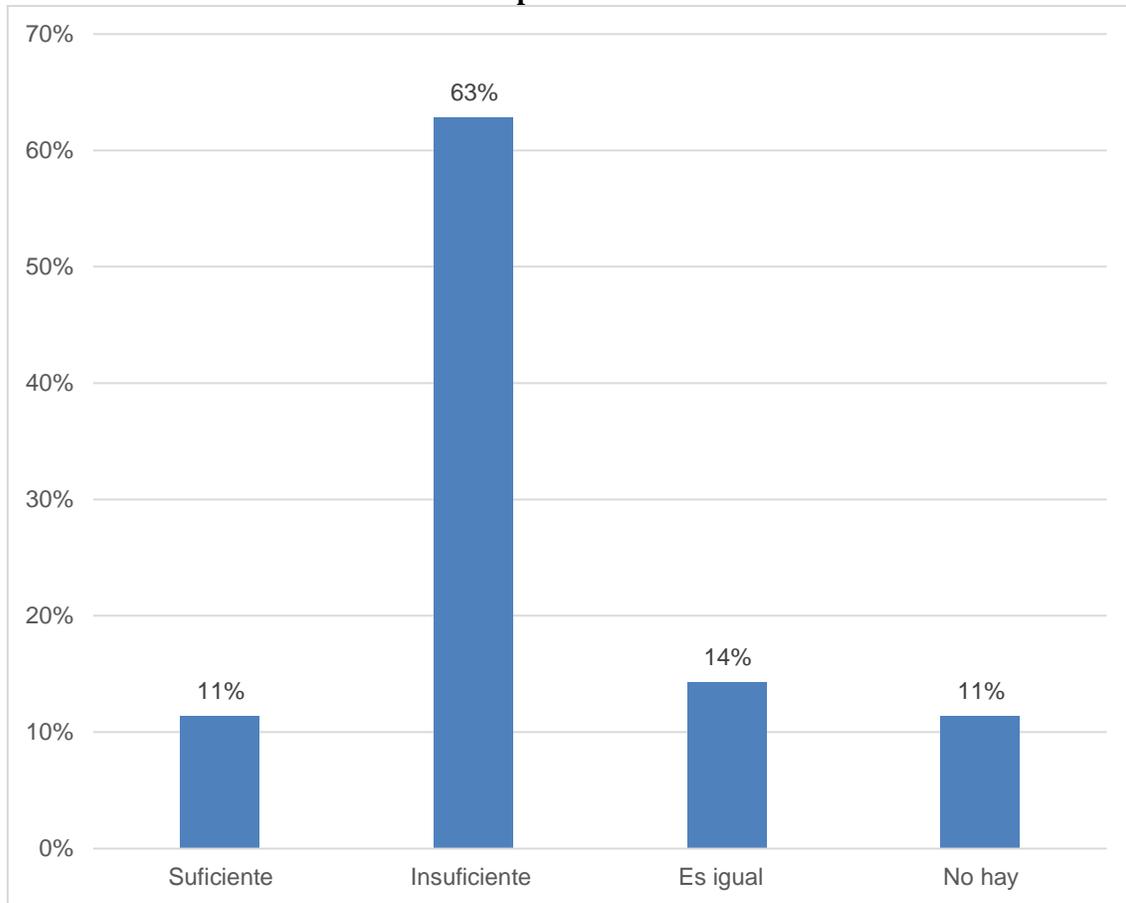
Siguiendo la tendencia de las respuestas relacionadas con la infraestructura escolar para las personas con discapacidad, 71% de los estudiantes expresó que las rampas son insuficientes. Esto hace imposible el movimiento para las personas con discapacidad e incluso puede tomarse también como un tipo de discriminación dentro de un centro escolar. (Gráfica 17).

“Las adecuaciones curriculares para incluir a personas con necesidades educativas especiales...”



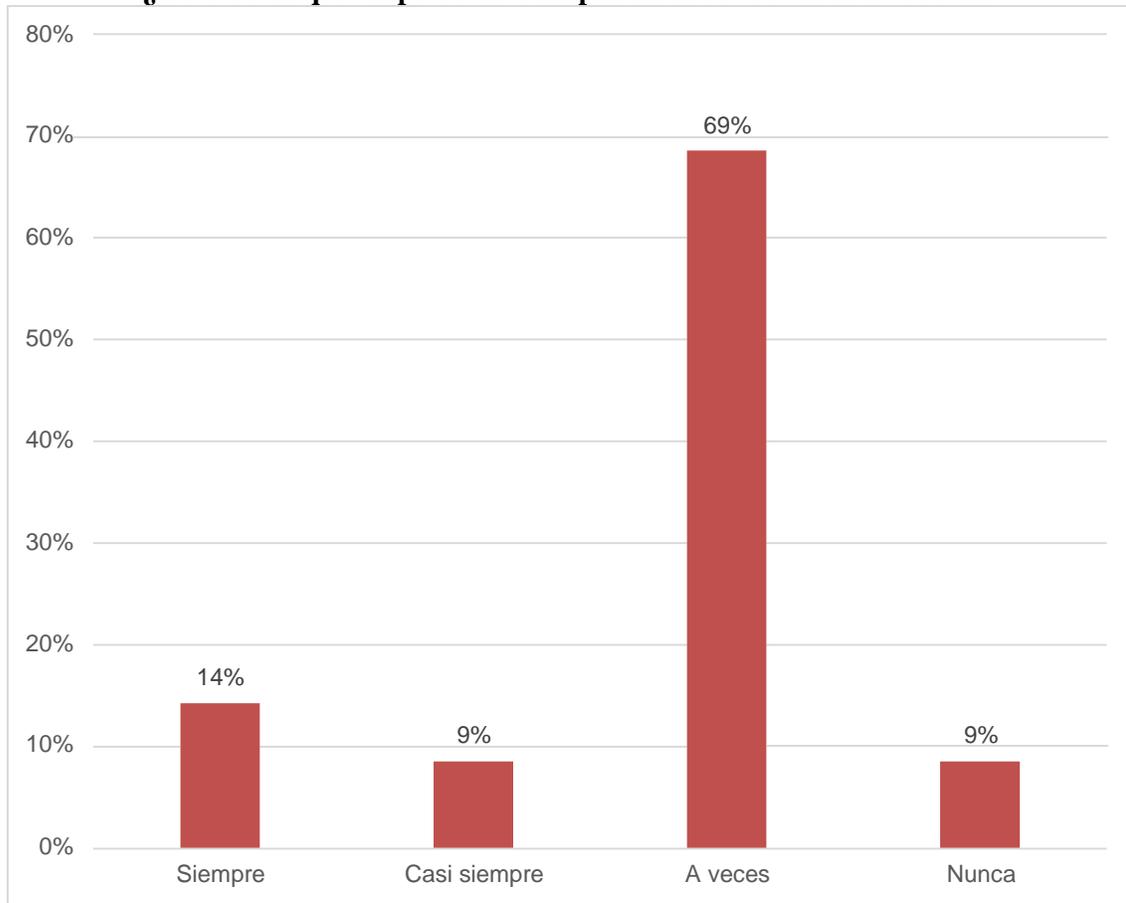
En respuesta al cuestionamiento sobre cuán importantes son las adecuaciones curriculares, el 53% de los estudiantes consideró que son importantes mientras que el 43% les atribuyó mayor importancia pues es fundamental una adecuación de los materiales y recursos para poder lograr la inclusión de los alumnos especiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Gráfica 18).

“Consideras que la equidad en educación con la que cuentan las personas con discapacidad es...”



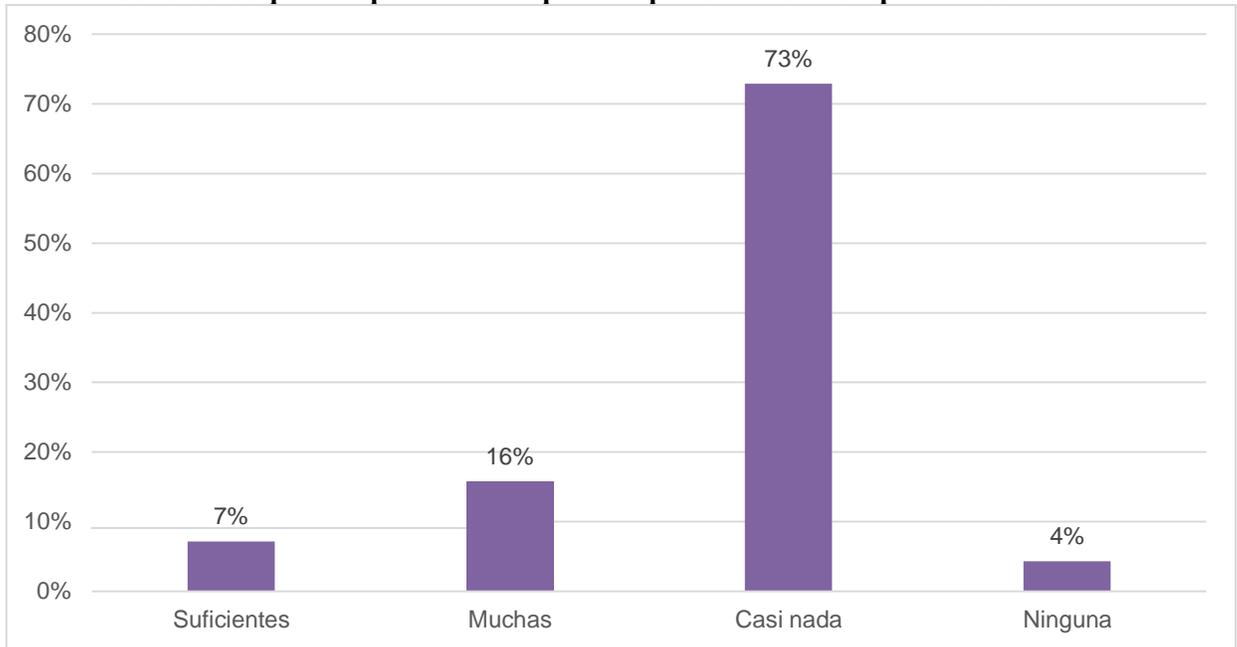
La igualdad es un principio fundamental dentro de una institución pues a todos nos ofrece las mismas oportunidades. Pero la equidad es de suma importancia para las personas con discapacidad ya que cada una de ellas tiene necesidades específicas y es por ello que al respecto, el 63% declaró que la equidad dentro del plantel es de manera insuficiente. (Gráfica 19).

“¿Consideras que las personas discapacitadas son tomadas en cuenta?”



A la pregunta sobre si las personas con discapacidad son tomadas en cuenta, la mayoría (69%) declaró que sí lo son, pero en algunas ocasiones ya que como lo hemos visto anteriormente, se refleja en el caso de las adecuaciones curriculares y en la infraestructura pues no están en condiciones óptimas para lograr la inclusión de esta población. (Gráfica 20).

“Consideras que las oportunidades para las personas con discapacidad son”



Por último, al cuestionamiento sobre las oportunidades para las personas con discapacidad, la mayoría de la muestra expresó que, aunque dichas personas reciben algunas oportunidades, son escasas (73%) pues pocas personas cuentan con la capacitación y los conocimientos necesarios para brindar el apoyo y así lograr una educación de calidad para los alumnos con necesidades educativas especiales. (Gráfica 21).

CAPÍTULO 2.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) EN EL MARCO DE LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS

2.1. Retos y aproximaciones educativas del siglo XXI

En una conferencia ofrecida por Ken Robinson (2015), experto en educación y creatividad, se expusieron algunos problemas que la educación actual enfrenta. En comparación con la educación iniciada durante la Ilustración, Robinson detalla que el modelo educativo contemporáneo tiene ante sí cuatro problemas. En principio, la educación debe preparar a una persona para que se enfrente a una economía en constante cambio, a diferencia de los grandes fenómenos industriales anteriores, que, de alguna forma, regularizaban la economía. Como segundo problema, el autor advierte que la educación se desarrolla en el contexto del proceso de globalización, bajo el cual se busca respetar la diversidad de culturas y personalidades, a la vez que asegurar el sano desarrollo de cada estudiante.

Asimismo, Robinson (2015) señala que la educación se enfrenta con situaciones económicas y laborales contrarias al supuesto de que el grado educativo asegura una mejor calidad de vida. Por último, el cuarto problema es que se busca que la formación educativa sea un derecho independiente a las condiciones y capacidades individuales y del que se cuente con apoyo para obtenerla.

Así, la globalización, los constantes cambios económicos y las necesidades específicas de los estudiantes, han diversificado los propósitos de la educación. Por ejemplo, Ojeda (2001, p. 1) describe los propósitos que se le han atribuido a la educación en la actualidad. En opinión de este autor, algunas de las necesidades que plantea el siglo XXI para la educación a nivel global son las siguientes:

- La vinculación de la escuela con los sectores privado y público, sus diferentes programas, y la solución de los problemas que afectan a la sociedad.
- La construcción de un aprendizaje de tipo participativo, cooperativo, práctico y por transferencia.
- La promoción de espacios de sana convivencia; la concientización sobre los valores culturales, históricos y del cuidado del medio ambiente; además de la inserción en el entorno global (Ojeda (2001, p. 1).

En suma, las problemáticas enunciadas por los autores evidencian que la escuela, en tanto institución, requiere cambiar sus prácticas para enfrentar dichos problemas. Dentro de ellas, se puede mencionar la graduación por edades, los horarios fijos y estrictos, el sistema de calificaciones, evaluaciones y pruebas estandarizadas —para el alumno, en tanto receptor del conocimiento, y para el maestro, como fuente de conocimientos—.

Con el propósito de identificar los retos que la educación tiene en la actualidad de forma más específica, Fundación Telefónica (2013) realizó el Encuentro Internacional de Educación 2012/2013, el cual contó con la participación de más de 50 mil docentes de nueve países. Sobre los grandes cambios que necesita la educación para satisfacer las necesidades de la sociedad actual y de los estudiantes, la Fundación reportó 20 propuestas que se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Orientar la educación a la formación de ciudadanos del siglo XXI. La sociedad actual y su desarrollo requieren individuos emprendedores,

- críticos, comprometidos socialmente y competentes en el mundo digital. Todo esto debe configurar el perfil de egreso de los estudiantes que, más que profesionales, serán ciudadanos —capaces de formar aprendizajes colaborativos y que aseguren la gestación de una sociedad saludable—.
- Tecnología, sociedad y educación. Dada la expansión de la cultura digital en las sociedades, es necesario apropiarse de los recursos digitales por medio del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). La principal ventaja de las TIC es que trabajan en la creación de conocimiento, sino también en la evaluación de la calidad de los aprendizajes adquiridos. Para lograr esto, hay dos condiciones: contar con una gran cobertura para poner la tecnología al servicio de todos —pues su apoyo a la educación configura una nueva forma de aprender y conocer el entorno— y reconocer que no todos los individuos tienen contacto con la tecnología desde edades tempranas, por lo que necesitan ayuda para adaptarse.
- El nuevo profesor y el nuevo alumnado. El primero deberá fungir como una guía que acompañe y apoye a los estudiantes durante la formación de conocimientos y aprendizajes, para lo que se necesita valoración, compromiso y preparación. En tanto, los estudiantes deben aprovechar las habilidades que están a su alcance en la sociedad digital, con el propósito de construir una inteligencia colectiva. Esta última debe tomar en cuenta los conocimientos previos y los intereses de cada estudiante para conducir un aprendizaje voluntario y natural.
- Los nuevos elementos de la educación. A diferencia del modelo educativo anterior, y de habilidades alternativas al método clásico

- que constituían una dificultad para la formación plenamente académica, se debe plantear la evolución del control del conocimiento hacia el empoderamiento. En otras palabras, la educación debe dar espacio al desarrollo de la creatividad, que corresponda con un acercamiento fresco y personal al conocimiento. Además, debe contemplar el bienestar total del alumno, relacionado con su desarrollo pleno en la sociedad; por ello es necesario introducir la inteligencia emocional en el aula. Por último, las unidades didácticas deben aproximarse a las competencias útiles para la inserción social, de manera que la autonomía, la investigación y la adaptación tomen un lugar protagónico.
- Familia, escuela y comunidad. Ante el hecho de que la educación no es un proceso único de las instituciones escolares, es necesario mantener una buena comunicación, así como una relación de apoyo y colaboración entre los diferentes ámbitos sociales que rodean a los estudiantes.
- La diversidad de los ámbitos escolares. Dado que el aprendizaje se da en todo ambiente, hay que avanzar al aprovechamiento de los beneficios que cada uno ofrece.
- Inclusión social. La educación debe ser un pilar para el desarrollo social en las políticas públicas regionales. Actualmente, existe una brecha entre la posibilidad de asistir a una escuela y la probabilidad de que su sistema, programa, profesores y los propios alumnos estén preparados para recibir a cualquiera que esté interesado en completar su formación académica, de forma independiente a sus condiciones o capacidades (Fundación Telefónica, 2013, p. 45-46).

Estas recomendaciones muestran que las necesidades de la sociedad y de los estudiantes del siglo XXI no corresponden con aquellas sobre las que se formó el sistema educativo vigente al día de hoy. En la actualidad, es necesario que los diferentes entornos en los que el alumno se desarrolla sean incluidos en una educación y formación personalizada, de acuerdo con las competencias, habilidades e intereses que le serán útiles para fines más allá de lo académico. A su vez, se deben igualar las oportunidades a las que cada estudiante tiene acceso, ya sea respecto a lo económico, tecnológico o los antecedentes individuales (Fundación Telefónica, 2013, p. 45-46).

En términos ideales, los programas educativos y las perspectivas pedagógicas que los dirigen se reforman con la mira puesta en un proceso en el que se debe respetar la forma en que cada alumno *aprende a aprender*. Se requiere, pues, “revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad” (De Lors, 1999, p. 13).

Para dar solución a todos los planteamientos anteriores, se requiere la integración de las TIC y la garantía necesaria de calidad educativa en cada aula. Además, otros recursos imprescindibles son la distribución de recursos, la no *burocratización* las instituciones académicas y el aprovechamiento de las herramientas con las que se cuentan (INEE, 2018).

No obstante, para avanzar al escenario descrito, es necesario enfrentarse a problemas relacionados con la base de la enseñanza. Por ejemplo, puede destacarse la adecuación de los programas educativos a las características particulares de los alumnos. Al respecto, el Informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

(INEE, 2018) da cuenta de la actual desvinculación entre las necesidades específicas de los alumnos y la manera en la que se enseña en las aulas.

Aunque los resultados de las pruebas registradas por el INEE (2018, párr. 6) muestran progresos en asignaturas como Matemáticas y Formación Cívica y Ética, no son suficientes para representar una verdadera mejora y, en cambio, atestiguan el bajo nivel de aprendizaje que se tiene con el modelo educativo actual. Particularmente, el Instituto refiere que tanto en Lengua y Comunicación como en Matemáticas los resultados son, por mucho, deficientes y empeoran conforme los alumnos progresan en el nivel escolar (INEE, 2018, párr. 3).

Aunado a lo anterior, los resultados más bajos a nivel nacional se encuentran en las regiones con poblaciones vulnerables: marginadas, con estudiantes hablantes de lenguas indígenas (HLI), de escasos recursos o con discapacidad. Sobre ello, el INEE (2018, párr. 7) refiere que:

Las brechas no han disminuido, lo que indica que no han sido suficientes ni del todo eficaces los esfuerzos de política pública desplegados para lograr una mayor equidad en la dotación de recursos y un adecuado funcionamiento de las escuelas en las zonas y en poblaciones con desventajas sociales [...] se hace evidente que no se puede esperar una mayor equidad en los resultados de aprendizaje cuando no la hay en la calidad de los insumos con los que se dota a las escuelas y en los procesos cotidianos que en ellas ocurren.

De acuerdo con lo anterior, la desigualdad en la distribución de recursos para desarrollar los procesos de enseñanza es causa de la desigualdad en los procesos de aprendizaje, lo que genera buena parte de los problemas educativos de México. Acerca de esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016, p. 7) sostiene que “las desigualdades, la estigmatización y las discriminaciones relacionadas con el nivel de ingresos, el género, la etnia, el idioma, el lugar de residencia y la discapacidad están retrasando los progresos hacia una Educación para Todos”.

La falta de atención a estas necesidades específicas de los alumnos en las estrategias pedagógicas disminuye los resultados individuales y generales que se obtienen, tal como lo evidencia el INEE en su Informe de. 2018. Este problema reduce la calidad educativa y las capacidades que los estudiantes pueden desarrollar y poner en práctica, tanto dentro como fuera del aula.

En este contexto, la educación inclusiva toma un lugar protagónico frente a los retos que el siglo XXI presenta. Su estudio en todo nivel educativo resulta esencial para asegurar el desarrollo de los alumnos, el aprovechamiento de sus habilidades y su crecimiento como ciudadanos. Por lo tanto, es relevante que, tal como se hará en esta investigación, se analice la situación actual de la educación inclusiva en las aulas, de manera que se identifiquen sus fortalezas y debilidades, y se avance hacia una educación más justa y de mayor calidad.

2.2. El enfoque de la educación inclusiva

Para entender el enfoque de la educación inclusiva, es necesario revisar los conceptos básicos que la componen. Desde la perspectiva de Constantino Láscaris, la educación es el proceso que se da entre el educador y el educando y que se basa en la idea de la perfectibilidad humana. Específicamente, consiste en la adquisición de hábitos y la asimilación de la cultura, mismas que preparan al educando para la vida (Láscaris, 1955, p. 174). Con la cita anterior se puede afirmar que la educación implica la apropiación de la cultura y los hábitos establecidos en un grupo social, que más adelante tendrán una función extraescolar.

En este sentido, es importante considerar las necesidades y perspectivas de la sociedad actual, a fin de brindar una educación que corresponda con la realidad en la que tiene lugar.

En nuestro tiempo, a la perfectibilidad humana referida por Láscaris se debe agregar la formación de ciudadanos del siglo XXI, por medio de la inclusión de la diversidad cultural y las herramientas tecnológicas a todos los entornos de desarrollo posibles del estudiante. Lo anterior requiere el apoyo de docentes que colaboren con la inclusión social y el desarrollo pleno del alumno, así como el combate a cualquier tipo de discriminación.

La inclusión “no sólo postula el derecho de las personas a ser diferentes como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad y promueve el trato equitativo” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 20-21). Desde esta

visión, la inclusión contempla el reconocimiento del derecho a la diferencia, pero también el fomento de condiciones de equidad entre las personas.

En el ámbito educativo, la inclusión se relaciona con la equidad en dos sentidos. En primer lugar, la inclusión consiste en hacer “efectivo para todos y todas, el derecho fundamental a la educación” (SEP, 2017, p. 8), lo cual implica una idea sobre el acceso universal. En específico, la inclusión implica el fomento de la equidad en tres niveles:

1. La *equidad en el acceso* o la oportunidad de inscripción e ingreso a los niveles educativos, sin que sea considerada ninguna distinción. Con este propósito, el Estado debe ofrecer escuelas accesibles y asequibles para cada estudiante.
2. La *equidad en los recursos y la calidad del proceso educativo*, que significa que todos los alumnos puedan acceder a los mismos recursos materiales, pedagógicos y humanos, sin importar a qué escuela asistan. Además, implica la disposición de materiales y currículos pertinentes para el desarrollo de las competencias escolares.
3. La *equidad en los resultados*, que se traduce en el logro de aprendizajes equiparables en todos los alumnos, sin importar el contexto ni las características de cada individuo. Esto exige que los estudiantes, por su parte, definan y desarrollen sus propias capacidades y talentos (SEP, 2017, p. 18).

Estos aspectos ponen en relieve que la equidad debe ir más allá de lo material: no se trata de ofrecer *lo mismo* a todos, sino *lo necesario*, de forma específica. Esta postura conduce al segundo sentido de la relación entre equidad e inclusión en el ámbito educativo: el del respeto por las diferencias en el entorno escolar.

El reconocimiento y respeto de la diversidad en el entorno escolar, más allá de la equidad en el acceso a la educación, se expresan con claridad en el concepto educación inclusiva. De acuerdo con la UNESCO, la educación inclusiva es “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje [...] y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (UNESCO, 2008a, p. 8). En términos amplios, es un enfoque sobre la transformación del sistema educativo en función de la diversidad de los estudiantes, el cual considera las diferencias individuales como oportunidades y no como problemas.

Respecto a este enfoque en el ámbito escolar, Booth, Ainscow Y Kingston señalan algunos conceptos e ideas relacionados, que contribuyen a crear una perspectiva coherente y consistente sobre dicho tema:

- a. El proceso. Se trata de un plan en constante cambio, de acuerdo con las necesidades que surgen y aquellas que quedan satisfechas. En este sentido, la inclusión no es un logro que se obtenga al terminar un periodo o una determinada acción, sino un proceso que se adapta a los alumnos y a su percepción de aceptación e integración (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, p. 5).
- b. La participación. Primero debe reconocerse que todo individuo dentro de una institución educativa tiene derecho a pertenecer a la comunidad escolar. De esto tendría que desprenderse una organización y una cultura que permitan la participación de los estudiantes en todas las actividades cotidianas (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, p. 3).

- c. Los elementos en riesgo de exclusión. Se debe prestar atención a los grupos o personas susceptibles de exclusión o discriminación, cuyos rasgos pueden relacionarse con sus orígenes o su condición actual (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, p. 3).
- d. El cambio de culturas. La inclusión —vista como un proceso continuo y no como un objetivo estático— requiere el cambio y adaptación de la forma en la que se piensa y se habla del *otro*. Así, la diversidad debe observarse como un elemento más de la realidad y reflejarse en las políticas escolares y prácticas cotidianas que, poco a poco, moldeen y formen a los estudiantes respecto a la sociedad en la que se desarrollarán. Este cambio se puede llevar a la práctica si se incentiva el diálogo y el intercambio de ideas, experiencias, conocimientos y recursos (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, p. 5).
- e. Escuela y sociedad. Resulta imprescindible abrir las puertas de la escuela a la comunidad y de la sociedad a los alumnos, para fortalecer las relaciones y la capacidad de empatía y respeto (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, p. 4-5).

Con base en lo anterior, se puede concluir que el enfoque de la educación inclusiva en el ámbito escolar es un proceso que nunca se termina o alcanza, pues responde a nuevas circunstancias constantemente. Este proceso requiere del reconocimiento de cada individuo como parte de una misma comunidad, a pesar de la diversidad cultural que se presenta en las instituciones educativas. Además, este enfoque sale de la escuela y cubre a las familias y comunidades en el fortalecimiento de relaciones saludables (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, p. 3-5).

Los principios enlistados delimitan los fines que persigue la educación inclusiva. Blanco (2006) señala que el primero de éstos es el ejercicio de los derechos humanos, el cual implica un proceso de reconocimiento y práctica. El primer proceso consiste en entender y aceptar que existen personas con tantas diferencias como características, y que esto no afecta en absoluto su derecho a una vida digna y al desarrollo pleno. Posterior al reconocimiento, la práctica consiste en la creación de garantías para el respeto de estos derechos, desde el acceso hasta la igualdad de oportunidades (Blanco, 2006, pp. 7-8).

En segundo lugar, la educación es un medio para alcanzar una sociedad inclusiva. Como una de las más importantes instituciones sociales donde empieza el desarrollo del alumno, la escuela reproduce las prácticas sociales que se viven en otros entornos. En este sentido, la identidad configurada en el contexto escolar afecta las experiencias extraescolares si se complementa con otros contextos. Además, la educación inclusiva debe acompañarse de políticas económicas y sociales que hagan valer los propósitos y principios de la inclusión más allá de las paredes de la escuela (Blanco, 2006, pp. 8-9).

Como tercer fin, la educación inclusiva aspira a ofrecer servicios de calidad que respondan a necesidades específicas. La educación inclusiva plantea que la calidad educativa se logra con la atención especializada a las necesidades del alumnado. Por esta razón, se propone transitar de una educación homogénea a una común que atienda la heterogeneidad. La propuesta está sustentada en el equilibrio en la atención a lo que el alumno es, siente y sabe, de forma que los conocimientos, habilidades y necesidades de los alumnos se conjuguen en un sistema de apoyo, participación y aprendizaje (Blanco, 2006, pp. 9-11).

Por último, el cuarto fin atribuido a la educación inclusiva es convertirla en un medio para que los estudiantes aprendan a vivir juntos. Por ello, se necesita que esta educación incentive la aceptación y desarrollo de la identidad de los alumnos, misma que les brinde seguridad en la sociedad.

Por una parte, esto impulsaría el autoconocimiento y la valoración; por otra, la autonomía, la construcción de un proyecto de vida propio y el control de sí (Blanco, 2006, pp. 12-13).

De acuerdo con Blanco, los fines de la educación inclusiva consisten en el reconocimiento de todos como seres iguales, a fin de brindar servicios educativos de calidad, que contribuyan al desarrollo conjunto y armonioso de los estudiantes (Blanco, 7-11).

Como puede advertirse, la identidad es un concepto central en la educación inclusiva. Para que cada alumno pueda definir su identidad, se requiere de “un conjunto de atributos, de cualidades, tanto de carácter biológico como los referidos a la personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad. Atributos que facilitan decir que cada uno es el que es y no otro” (Comisión de expertos de educación especial del gobierno de Chile, 2004, p. 23). Sin embargo, definir la propia identidad no es suficiente, pues el reconocimiento de la individualidad de las personas no significa el respeto del otro. Por esta razón, también es necesario que aprendan a convivir juntas.

Al asumir que la educación inclusiva reconoce las diferencias, este enfoque pedagógico contempla la participación y convivencia de personas que tienen características específicas con respecto de la sociedad a la que pertenecen, su cultura, condición económica, raza, lengua, sexo, religión, al igual que necesidades especiales. En este sentido, se reconoce que el diseño y aplicación de políticas enfocadas en la educación inclusiva requiere de múltiples esfuerzos políticos y sociales en todo el mundo, lo cual representa un reto (UNESCO, 2008a, p. 3).

En suma, a partir de los fines referidos anteriormente, se puede señalar que “el sentido de la educación inclusiva es asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, cualquiera sean sus características o dificultades individuales, a fin de construir una sociedad más justa” (UNESCO, 2004, p. 31). Como se advierte, la educación inclusiva propone un proceso de enseñanza que asegura el aprendizaje de todos los estudiantes, lo cual supone la integración, participación y permanencia en los programas educativos de estudiantes sin importar sus características particulares. Este proceso contempla las necesidades de los alumnos, las barreras que dificultan su desarrollo y los apoyos que requieren para superarlas.

Para llevar a la práctica la educación inclusiva, es necesario reconocer que ésta tiene lugar en distintos niveles de los centros educativos y que, por lo tanto, cada uno tiene sus propias claves para la inclusión. Al respecto, Barrio de la Puente (2008, pp. 25-28) identifica tres niveles: externo al centro, interno del centro e interno del aula (véase Tabla 1).

Tabla 1. Claves interculturales por nivel de los centros educativos

Nivel	Claves inclusivas
Externo al centro	<ul style="list-style-type: none"> • Las políticas educativas deben ser coherentes con el verdadero significado de la inclusión. • Las sociedades democráticas tienen una mayor respuesta a la educación inclusiva, pues incentivan la participación de todos. • Si los servicios educativos se desarrollan desde la perspectiva de la inclusión, se aprovechan mejor los recursos y se potencian los resultados de las buenas prácticas. • Los recursos económicos son mejor invertidos en una localidad cuando ésta toma en serio la educación inclusiva.
Interno del centro	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el contexto del centro, principalmente prioridades y necesidades, con el fin de apropiarse del cambio sobre la educación inclusiva. • Se debe definir una visión del centro, de forma que permita un liderazgo consensuado y compartido. • Para desarrollar la educación inclusiva, se necesita el apoyo de los padres, docentes y alumnos. • El diseño de estrategias y la evaluación del progreso e impacto de las acciones requieren la participación del profesorado.
Interno del aula	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un programa curricular común para el alumnado. En él se deben diversificar los objetivos, contenidos, actividades, metodologías, etcétera. • El profesorado debe participar en el desarrollo de actividades que abarquen a todos los departamentos, grupos y disciplinas de la institución y, posteriormente, llegar a otras instituciones. • Si se tiene una enseñanza cooperativa, con grupos flexibles de apoyo, se motiva la participación, el respeto y las relaciones sociales.

Fuente: elaboración propia, con información de Barrio de la Puente (2008, pp. 25-28).

En conjunto, las claves inclusivas requieren esfuerzos para que todos los servicios, contenidos, actividades, dinámicas y relaciones sociales se den en un ambiente consciente de las necesidades de cada estudiante, por medio de la participación de la mayor cantidad de estudiantes posible; de esta manera, la inclusión será una parte natural de sus procesos de aprendizaje.

Por último, la educación inclusiva sólo es posible si se resuelven los grandes problemas que, de acuerdo con la UNESCO (2004, p. 23), interfieren con su desarrollo y aplicación. Uno de estos problemas es la voluntad política débil, la cual provoca que los cambios no sean considerados, no se lleven a la práctica o no se les dé seguimiento. El segundo problema, relacionado con el anterior, es la falta de compromiso para superar la desigualdad de género, pues este punto requiere la disposición para reflexionar sobre las prácticas cotidianas, por lo que puede ser difícil de llevar a cabo (UNESCO, 2004, p. 23).

El tercer problema que la UNESCO advierte se relaciona con los recursos financieros insuficientes y su uso poco eficiente, ya sea por desviación o por desperdicio en estrategias que han resultado insatisfactorias. De éste, se desprende el cuarto problema: las deudas que no permiten atender otros problemas ni plantear soluciones nuevas. El quinto problema es la atención inadecuada a las necesidades de aprendizaje, que puede darse por problemas de entendimiento, aplicación o negligencia. Lo anterior desemboca en el sexto y último problema: la poca calidad de aprendizaje (UNESCO, 2004, p. 23).

Varios de los problemas encontrados por la UNESCO se relacionan con el desconocimiento o el no reconocimiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales y sus características y valor como personas, por lo que las políticas y las

relaciones no se dan de manera adecuada. Dado que el compromiso y el uso eficiente de recursos se relacionan con las políticas y las medidas desarrolladas para garantizar el buen funcionamiento de la administración de una institución, su cuidado resulta vital. Tomando en cuenta esto, en apartados posteriores se revisarán las propuestas que, en el ámbito de la política, han planteado los organismos internacionales para acercarse al tema de la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales.

2.3. La inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales

Hasta finales de la década de 1980 se consideraba que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) eran aquellos que tenían algún tipo de discapacidad. Para la década siguiente se estableció una clara distinción entre las NEE y el sector de la población escolar al que hacían referencia, sin que fueran excluyentes entre sí (UNESCO, 1994, p. 15).

A raíz de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en 1994, la UNESCO reconoció que “el concepto de necesidades educativas especiales debía ampliarse a fin de incluir a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se benefician de la enseñanza escolar” (UNESCO, 1994, p. 15). En este sentido, se empezó a considerar a las NEE como todos los requerimientos que un alumno presenta, ya sea de forma eventual o continua, para llevar a cabo el proceso de aprendizaje con los resultados esperados, ya que existe algún factor o característica que lo limita para dicho propósito (López y Valenzuela, 2015, p. 43).

Dado que hay factores que afectan de manera temporal o permanente al alumno, se considera la existencia de NEE transitorias y permanentes. López y Valenzuela (2015, p. 43) señalan que cada una responde a diferentes causas:

Necesidades educativas especiales transitorias (NEEt)

- Trastorno específico del lenguaje.
- Deficiencias económicas.
- Situaciones de violencia familiar.
- Embarazos prematuros.
- Problemas de adicción.
- Trastornos emocionales, como depresión o ansiedad.

Necesidades educativas especiales permanentes (NEEp)

- Trastorno del espectro autista.
- Discapacidades.

Aunque estos factores tienen en común el desarrollo de una limitación para el proceso de aprendizaje, presentan características que los hacen independientes entre sí. Se debe reconocer, principalmente, que las NEEt requieren atención mediante protocolos y estrategias focales, mientras que las NEEp implican un esfuerzo permanente para apoyar a cada estudiante que las presente. Por ello, requieren atención especializada para ser atendidos dentro del aula.

La presente investigación tiene por objetivo conocer el grado de aceptación que tienen las personas con NEEp relacionadas con discapacidades en la comunidad escolar de la Universidad Latina campus Sur. Antes de abordar el caso específico del centro escolar, se desarrollará información acerca de estas NEEp y su vinculación con la inclusión educativa.

2.3.1. Las NEEp relacionadas con discapacidades

Para empezar, se debe distinguir entre una *deficiencia*, que es la insuficiencia de un órgano o de una parte del cuerpo —por ejemplo, las lesiones cerebrales— y una *discapacidad*, que es la consecuencia que tiene la deficiencia sobre la persona que la padece —por ejemplo, la dificultad para aprender o moverse— (INEGI, s.f., p. 5).

Dentro de la categoría de discapacidad, el INEGI elaboró un primer nivel de clasificación, que se corresponde a las siguientes condiciones:

- Discapacidades sensoriales y de comunicación. Incluyen las limitaciones oculares, auditivas y de habla, como la sordera, la ceguera, o la pérdida parcial de la capacidad auditiva.
- Discapacidades motrices. Incluyen las complicaciones para caminar, coordinar movimientos y utilizar las extremidades para realizar acciones determinadas con objetos. Se caracterizan por incluir el apoyo de un instrumento para solventar los problemas (silla de ruedas, muletas, etc.).

- Discapacidades mentales. Consisten en las limitaciones del aprendizaje y del modo en el que se conduce una persona, de manera que ocasiona problemas de relación con su entorno y el correcto desempeño de sus actividades.
- Discapacidades múltiples y otras. Esta categoría incluye la combinación de algunas o todas las anteriores, de forma que se producen consecuencias variadas que limitan en mayor medida a la persona. También incluyen discapacidades relacionadas con las fallas de algún órgano, como los riñones y los pulmones, o con enfermedades crónicas o degenerativas, como el cáncer o la diabetes grave (INEGI, s.f., p. 6).

Las discapacidades descritas se relacionan con alguna enfermedad o condición restrictiva, por lo que su combinación, severidad y detalle pueden variar de acuerdo con las personas que las desarrollan. En general, sus manifestaciones abarcan desde la limitación de los sentidos, la capacidad de movilidad, y las capacidades cognitivas.

En función del tipo de discapacidad que tenga una persona, corresponda o no con la clasificación presentada, la UNESCO reconoce diversos ámbitos en los que las personas quedan excluidas; quizá el principal de éstos sea el de los servicios de salud. Al tener menores posibilidades de atención, las enfermedades primarias y secundarias son mayores en estas personas y representan un gran riesgo para, incluso, su esperanza de vida (UNESCO, 2018, párr. 11). Aunado a lo anterior, las personas con discapacidad tienen barreras físicas, curriculares y sociales que les impiden integrarse a su entorno, así como desarrollarse plenamente.

En el siguiente apartado se plantearán las directrices y políticas generales que ha emitido la UNESCO para la inclusión en ámbitos educativos de las personas con NEEp relacionadas con discapacidades.

2.3.2. La educación inclusiva para las personas con NEEp relacionadas con discapacidades

A nivel internacional, la educación inclusiva ha sido un concepto que se ha desarrollado ampliamente. Particularmente, desde algunos organismos internacionales, como la UNESCO, se han desarrollado lineamientos que las políticas orientadas a la educación inclusiva deben cumplir. Particularmente, se encuentran los siguientes (UNESCO, 2009, pp. 23-26):

- El análisis y diagnóstico de las necesidades que antecederán a las políticas.
- La forma en la que se recolectarán los datos necesarios para orientar las políticas.
- La inclusión está basada en los derechos y debe incluir a los pobres.
- La educación inclusiva se concentra en las discapacidades y las NEE.
- La asignación de fondos para la educación inclusiva plantea un desafío.
- La educación inclusiva constituye intervenciones independientes en cada grupo de estudiantes.
- El sistema educativo debe permitir la circulación de información entre profesionales, comunidad educativa y familia.
- El acceso a los edificios escolares, planes y programas de estudios debe ser sencillo.

- La atención debe estar en la calidad de la educación, más que en las tasas de escolarización.
- Los cambios en planes y programas de estudio deben hacerse con la participación de los interesados en el proyecto.
- Además de la formación docente, se debe trabajar el contexto de la promoción de la diversidad.
- Se debe aumentar la capacidad de ingreso en todos los niveles educativos.
- Es necesario dar seguimiento y evaluación a las acciones para mejorarlas.

Estos lineamientos se recomiendan para orientar la creación de políticas y estrategias que permitan la inclusión de todas las personas que se encuentran en condiciones difíciles, sin embargo, se han concentrado en las personas con NEEt y NEEp.

Sin embargo, se debe recordar que estas cuestiones deben relacionarse y seleccionarse de acuerdo con el contexto en el que se utilizan, pues la educación inclusiva responde a necesidades específicas de la población. Entre los planteamientos principales que requieren acciones, la UNESCO reconoce los siguientes cuatro:

Tabla 2. Planteamientos de la UNESCO sobre acciones que requiere una política de educación inclusiva

Cambios de actitud y en la formulación de las políticas
<ul style="list-style-type: none"> • Se requiere definir el concepto de educación inclusiva a fin de que se adopte con más claridad y sencillez. • Es necesario trabajar la falta de compromiso, sensibilidad y apoyo por parte de la sociedad, en el establecimiento de diálogos nacionales y regionales. • La educación inclusiva debe formar parte de las políticas de desarrollo social y económico. • El diálogo nacional y regional debe colaborar para generar comprensión, sensibilidad y apoyo respecto a las políticas adoptadas.
La inclusión desde la primera infancia
<ul style="list-style-type: none"> • Se trata de una forma sustentable que garantiza el derecho a la educación, solucionando los problemas desde el principio.
Los planes y programas de estudios inclusivos
<ul style="list-style-type: none"> • Se debe cuidar que los planes y programas de estudio sean coherentes y articulados, para una buena transición de la primera infancia, a la primaria y a la secundaria. • Los aprendizajes y evaluaciones deben ser flexibles. • Los planes y programas deben considerar la educación indirecta y no formal. • Se deben evitar programas y planes muy académicos o sobrecargados. • Se debe incentivar la participación de todos los interesados en el desarrollo de planes y programas.

Los docentes y su formación

- La formación de los docentes se debe orientar a planteamientos de educación inclusiva, los cuales los preparen en una visión de la diversidad tanto dentro como fuera del aula.
- Es necesario que todos los participantes de la comunidad educativa tengan una formación inclusiva.
- La comunicación, la posición social y la calidad de vida de los docentes deben contribuir con la profesionalización de sus funciones.

Los recursos y la legislación

- Los conceptos de la educación inclusiva deben estar presentes en la legislación nacional.
- Las convenciones internacionales deben aceptarse y aplicarse.
- El presupuesto para la educación inclusiva debe ser equitativo, responsable y eficiente.

Fuente: elaboración propia con información de UNESCO (2009, p. 17).

Las acciones planteadas por la UNESCO abarcan la infancia del estudiante, su desarrollo educativo en tanto a contenidos como a su relación con los docentes y la forma en la que se administran los recursos y se ejecutan las políticas que pueden contribuir con la educación inclusiva; de esta manera, restan trabajos de investigación para conocer las necesidades específicas del lugar donde se aplicarán estas acciones.

La aplicación de estos principios deriva en modelos de inclusión de estudiantes con NEE. Uno de los más conocidos es el considerado para estudiantes con discapacidad

motora. Guzmán (s.f., pp. 9-17), describe brevemente los principios que contempla este modelo para procurar el desarrollo pleno de los estudiantes (véase Tabla 3).

Cabe destacar que en estos principios no se privilegia la condescendencia, sino la adaptación de todas las actividades cotidianas, de tal manera que, si bien existen alumnos que tienen ventajas debido a sus habilidades, ninguno tenga desventajas debido a sus condiciones.

Tabla 3. Principios para la inclusión de estudiantes con NEE por discapacidad motora

Aspectos	Descripción
<p>La adaptación del espacio (accesibilidad en la institución y el aula)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el acceso a todos los servicios de la institución (baños, agua, laboratorios, salas de computación, etc.). • Considerar las barreras arquitectónicas que deben adaptarse, por medio de rampas, pasamanos, elevadores, tamaños de las entradas. • Si no se pueden modificar las características arquitectónicas, se puede intercambiar el aula donde el grupo tomará clase, por ejemplo, en planta baja. • Acomodar el mobiliario en el aula de manera que el alumno pueda desplazarse en ella. • Considerar la altura a la que se encuentran los elementos del aula: pizarrones, plumones, tomas de corriente).

Aspectos	Descripción
La adaptación de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar el tiempo y los momentos en los que se llevará a cabo la evaluación. • Adaptar la forma de comunicación utilizada para las evaluaciones (oral, escrita, de práctica). • Redistribuir el valor de cada ítem utilizado. • Cuidar la claridad en la expresión de los planteamientos de la evaluación. • Recordar que el objetivo de la evaluación es comprobar la adquisición de aprendizajes y conocimientos.
La adaptación de la metodología y de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Darle más valor a la experiencia directa. • Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo. • Aplicar actividades que se solucionen con la participación de cada miembro. • Programar actividades con diferentes grados de dificultad.
La adaptación de objetivos y contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar este rubro lo menos posible, pues las discapacidades motoras no equivalen a las intelectuales. • Elevar el tiempo previsto para el logro de objetivos. • Reordenar la prioridad que se le da a los objetivos, con base en las evaluaciones realizadas. • Reformular la presentación de los contenidos, manteniendo los objetivos.

Fuente: elaboración propia, con información de Guzmán (s/f, pp. 9-17).

CAPÍTULO 3.
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA
ESTUDIANTES CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN MÉXICO Y
LA UNIVERSIDAD LATINA
CAMPUS SUR

3.1 Antecedentes internacionales sobre la educación inclusiva

La perspectiva sobre la educación para las personas con discapacidad es un reflejo del modelo que la sociedad, los servicios médicos y los representantes políticos mantienen. Es decir, con el transcurrir del tiempo la perspectiva de la sociedad sobre la discapacidad ha cambiado. Particularmente, Toboso y Arnau proponen cuatro modelos históricos de acercamiento a las personas con discapacidad (Toboso y Arnau, 2008, p. 2), los cuales se han desarrollado al mismo tiempo que las sociedades. Éstos han sido la base para el establecimiento de políticas para la inclusión (o exclusión) de las personas con discapacidad.

El primer modelo fue el de la *prescindencia*, en el que las causas de la discapacidad tenían un componente religioso, y sus consecuencias representaban una desventaja personal y social. Bajo éste, la educación no tenía lugar para las personas con discapacidad, pues eran excluidas por miedo, odio, incomodidad o desdén; de hecho, en algunas culturas se practicó el infanticidio, a fin de eliminar a las personas cuya vida “no valía la pena ser vivida” (Toboso y Arnau, 2008, pp. 2-3).

Luego de la Primera Guerra Mundial, el modelo de prescindencia quedó atrás para dar paso a la tendencia médico-científica, que introdujo el modelo *rehabilitador* tomando como base dos ideas. La primera idea es que la discapacidad no es una condición que tenga causas religiosas, sino que se trata de una enfermedad o *ausencia de salud*; la segunda es que las discapacidades se deben tratar para integrar al individuo a la sociedad (Toboso y Arnau, 2008, p. 3).

Aunque se reconocía que las personas con discapacidad son miembros que contribuyen al funcionamiento de la sociedad, en el segundo modelo se consideró que esto sólo era posible si se normalizaba al individuo y éste era capaz de llevar a cabo las mismas actividades que el resto. Además, el trato a las personas con discapacidad se concentraba en

las habilidades y debilidades que provocaba su condición, pues no eran consideradas *aptas* en la misma medida que la gente y se les trataba de forma caritativa y paternalista (Toboso y Arnau, 2008, p. 3).

Este segundo modelo, también llamado *rehabilitador*, ha contribuido en la inclusión social de las personas con discapacidad. Sin embargo, al día de hoy su desventaja es pensar en ellas como un objeto de estudio; por esta razón, sus espacios, interacción y oportunidades se limitan a medida que se considera que no son capaces de hacer más (Toboso y Arnau, 2008, p. 3).

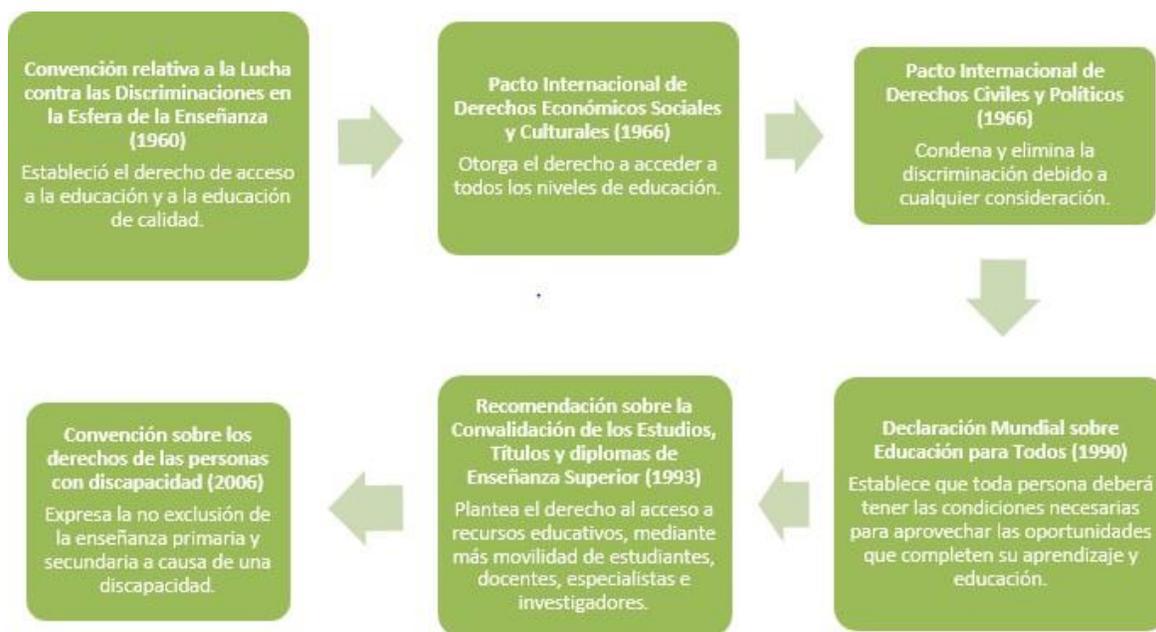
Hacia la segunda mitad del siglo XX surgieron movimientos sociales en contra de la marginación de grupos minoritarios y en condiciones de desventaja. Como consecuencia, las sociedades cuestionaron los dos modelos anteriores y se plantearon dos conclusiones respecto de ellos. La primera fue que las limitaciones de una persona con discapacidad no surgen por su condición, sino por las pocas oportunidades que tiene en la sociedad (tanto de servicios como de desarrollo propio). La segunda conclusión fue que las personas con y sin discapacidad pueden aportar *algo* a la sociedad en igual medida (Toboso y Arnau, 2008, p. 3). Para que este modelo fuera viable, así como para no demeritar o darle total relevancia a un problema, fue necesario considerar por igual los ámbitos social y médico.

El último modelo es el de la *diversidad*. Éste se relaciona con el anterior porque combina los aspectos sociales con los médicos para igualar las oportunidades de una persona con discapacidad; sin embargo, se diferencia del anterior porque surge de la premisa de que, moralmente, todas las personas *ya son iguales* y esa igualdad es independiente de los mecanismos o herramientas con los que cuentan para acceder a una oportunidad o para ejercer sus derechos humanos (Toboso y Arnau, 2008, p. 4). De esta manera, el modelo no

deja de lado las necesidades que tiene una persona con discapacidad y agrega un valor de autonomía e independencia, por el que ésta no depende de sus recursos, sino de su propia naturaleza (Toboso y Arnau, 2008, p. 4).

Una de las propuestas más importantes de este cuarto modelo es la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, que entró en vigor el 3 de mayo del 2008. En el ámbito de la educación inclusiva, la Convención representa el último eslabón en la evolución de los lineamientos internacionales sobre la atención de personas con NEE. En la Figura 1 se describen brevemente los antecedentes directos de este documento.

Figura 1. Antecedentes de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad



Fuente: elaboración propia con información de UNESCO (2009, pp. 29-32).

Estos documentos representaron cambios significativos en el estudio de las necesidades contextuales respecto a inclusión educativa, es decir, se desarrollaron de acuerdo con las características de su población objetivo. Su culminación es la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, enfocada en el derecho al desarrollo pleno de las personas con discapacidad. El Preámbulo V de la Convención reconoce que es necesario contar con “accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales” (UNESCO, 2008b, p. 3).

Luego, el artículo 24, dedicado a la educación de las personas con discapacidad (y, por lo tanto, con NEEp), plantea que los Estados partes de la Convención deben asegurar que cada individuo cuente con acceso a una educación de calidad, con el apoyo necesario y especializado que se requiera, de forma que las oportunidades de aprendizaje se den de forma inclusiva (UNESCO, 2008b, pp. 18-21).

No obstante, la interpretación sobre la práctica de esta Convención es variada, pues implica la integración, igualdad, equidad e inclusión respecto a las personas con discapacidad. En relación con la educación inclusiva de personas con NEEp relacionadas con discapacidades, se deben considerar, además de las dimensiones material —accesibilidad, infraestructura— y social —como una atención “especial”—, las herramientas pedagógicas del docente y cómo se aplican a cada, sin que esto los homogenice ni aisle del resto.

3.2. Estado actual de la educación inclusiva para estudiantes con NEE en México

Algunas directrices internacionales son retomadas por las leyes nacionales sobre la configuración del sistema educativo, y el tema de la educación inclusiva no es la excepción; sin embargo, su desarrollo responde a un momento específico de la legislación y la política en materia educativa. En este sentido, la legislación mexicana presenta tres etapas de políticas que corresponden a la evolución de la visión educativa, dentro de las que se inserta la perspectiva de la educación inclusiva.

La primera etapa es la fase de *expansión de oportunidades económicas*, la cual se desarrolló entre 1950 y 1980. En ella se dio prioridad a la ampliación de oportunidades educativas en el nivel básico, a fin de incorporar a la población en desventaja; por esta razón, aumentó el gasto público en educación (SEP, 2017, p. 57).

A partir de la década de 1980, la crisis de la deuda redujo el gasto público destinado a la educación, por lo que se deterioró el sistema educativo y su funcionamiento. Hacia los noventa, la recuperación dio lugar a que México adoptara políticas y programas de organismos internacionales a fin de suplir las necesidades de las familias menos favorecidas. Esta segunda etapa se denomina de las *políticas compensatorias* (SEP, 2017, pp. 57-58).

Posteriormente, inició la etapa de *acción afirmativa y discriminación positiva*. Durante esta etapa se instrumentaron intervenciones y los medios necesarios para canalizar los recursos hacia la atención de grupos vulnerables y excluidos. En este sentido, se elevó el gasto educativo para llevar los servicios a familias pobres y se inició la discriminación positiva en las escuelas para encontrar y solventar bajos rendimientos (SEP, 2017, p. 58).

En uno de los puntos cúlpe de esta etapa, el 30 de mayo de 2011 se publicó la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. En su Capítulo III, referido a la educación, establece la obligación de la SEP de promover el derecho a la educación de las personas con discapacidad, en un ambiente libre de discriminación en cualquier nivel educativo (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2011, p. 9).

Esta ley ordena a la SEP establecer el diseño, ejecución y evaluación de un programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad; también, establece que debe impulsar la inclusión de personas con discapacidad por medio de normas y reglamentos que eviten la discriminación. Finalmente, la obliga a proporcionar apoyo didáctico, materiales, técnicos y docentes capacitados a los fines de la inclusión.

A fin de incluir a las personas con discapacidades sensoriales, la Ley contempla la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y de la Lengua de Señas Mexicana en la educación privada y pública, así como el establecimiento de salas de lectura, equipos de cómputo, y demás espacios y herramientas necesarios adaptados al Sistema Braille. Además, prescribe el desarrollo de todo programa, investigación y forma de comunicación que facilite el desarrollo de las personas con alguna de estas discapacidades.

Hasta 2012, existían tres programas federales de atención a las personas con discapacidad en el ámbito educativo. El primero, Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, se especializaba en la infraestructura y el equipamiento escolar de escuelas y equipos técnicos estatales. Su objetivo fue brindar asesoría técnica, libros y materiales didácticos, servicios educativos y financiamientos (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2014, p. 28).

El segundo programa, de Educación para Personas con Discapacidad, se encargó de brindar infraestructura, becas y equipo escolar a personas con discapacidades. Por último, el Sistema Nacional de Educación a Distancia integró programas para dar acceso a sistemas educativos regulares o comunitarios a personas con discapacidad.

Aunque no se enfoca en la educación inclusiva, el Programa de Fomento de la Equidad de Género y la no Discriminación en el Mercado Laboral contempló la inclusión en un ámbito relacionado con el educativo. En específico, se enfocaba en la defensa de los derechos humanos de grupos vulnerables respecto a sus condiciones laborales y en brindar asesoría técnica (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2014, p. 24).

En 2014 se instituyó el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, el cual planteó la alineación de los programas institucionales en función de los objetivos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En este sentido, sus objetivos fueron los siguientes (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2014, p. 24):

1. La incorporación de los derechos de las personas con discapacidad en los programas de la administración pública en todos sus niveles.
2. Hacer más eficiente el acceso de estas personas a los servicios de salud y la atención especializada.
3. Propiciar el acceso al trabajo a estas personas.
4. Fomentar la participación en la educación inclusiva y especial, así como en otras actividades (deporte, cultura y turismo).
5. Garantizar un mayor acceso a espacios públicos y privados, transporte y tecnologías de la información.

6. Armonizar la legislación de modo que estas personas tengan acceso a la justicia y participen en el ámbito público y político.

Luego, se avanzó hacia los niveles de educación media superior y superior, de tal manera que en octubre de 2017 se realizó el Seminario de Educación Inclusiva en la Educación Media Superior. Éste tuvo como fin impulsar proyectos en la materia; contó con la participación de 50 directores de planteles de nivel medio superior, pertenecientes a 16 estados de la República Mexicana (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2017, párr. 1-3).

Alternativamente, se cuenta con dos instituciones de apoyo para los casos en los que la educación inclusiva no es posible, ya sea debido al centro escolar, al entorno social o motivos personales. La primera es el Centro de Atención Múltiple (CAM), que se piensa como centro educativo escolarizado, especializado en personas con problemas de inclusión en las escuelas regulares. La segunda es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que procura la inclusión de los estudiantes en los niveles educativos donde se desarrollan (SEP, 2017, pp. 118-119).

De igual forma, existe un programa especial cuyo objetivo es brindar servicios educativos de nivel medio superior: los Centros de Atención para Personas con Discapacidad (CAED). Estos centros atienden a jóvenes con discapacidad visual, auditiva, motriz, intelectual o psicosocial para que inicien o concluyan sus estudios a nivel medio superior a través de un sistema de Preparatoria Abierta. Durante el ciclo escolar 2016-2017, se registraron 355 CAED en operación, en los cuales se atendió a casi 20 mil estudiantes (SEP, 2017, p. 119).

Si bien estas instituciones brindan servicios educativos para personas con discapacidad, no implican su inclusión en ámbito escolar, pues se dan en espacios exclusivos que buscan una posterior integración o un funcionamiento paralelo, donde más que unidad, hay mera convivencia entre sus estudiantes y el resto de la sociedad.

CAPÍTULO 4.
PERCEPCIÓN DE LA COMUNIDAD
ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD LATINA
CAMPUS SUR SOBRE LA INCLUSIÓN DE
ESTUDIANTES CON NEE

4.1 La percepción de la comunidad escolar respecto a la inclusión de personas con NNE por discapacidad

Los programas descritos en el apartado anterior tienen como objetivo lograr una inclusión educativa y social que facilite el desarrollo de las personas con discapacidad. Sin embargo, vale la pena contrastar sus ideales con la percepción que tienen las comunidades escolares respecto a este tema.

Bausela realizó un estudio en 2009, en el que uno de sus objetivos fue investigar las actitudes que manifiestan los estudiantes de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí hacia la diversidad. Para ello, tomó en cuenta a 268 estudiantes de la carrera de Psicología durante los periodos 2006-2007 y 2007-2008. La mayor parte de la información provino de los alumnos que cursaban el primer año (Bausela, 2009, pp. 4-5).

Para obtener la información se aplicó la Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad, propuesta por Verdugo, Arias y Jenaro en 1997. Evalúa 37 reactivos a partir de seis opciones: MA (Estoy muy de acuerdo), BA (Estoy bastante de acuerdo), PA (Estoy parcialmente en de acuerdo), PD (Estoy parcialmente en desacuerdo), BD (Estoy bastante en desacuerdo) y MD (Estoy muy en desacuerdo) (Bausela, 2009, p. 5).

Los reactivos se agruparon en cinco factores para entender las actitudes de los estudiantes universitarios respecto a las personas con discapacidad: valoración de capacidades y limitaciones, reconocimiento/negación de derechos, implicación personal, calificación genérica y asunción de roles (Bausela, 2009, pp. 5-6).

En el primer factor se encontraron resultados mayormente favorables, aunque se dieron algunos casos en los que hubo dudas respecto a la capacidad intelectual o laboral de las personas con discapacidad. En el segundo factor, relacionado con los prejuicios, se presentaron discrepancias en la percepción de las actitudes, emociones y reacciones de las personas con

discapacidad, pues algunos estudiantes expresaron desconfianza y, otros, confianza respecto de las personas con discapacidad, así como posiciones positivas y negativas sobre los derechos que deben tener.

El factor de implicación personal, relacionado con el desconocimiento del otro, demostró que la mayoría de estudiantes percibe que las personas con discapacidad tienen fortalezas emocionales semejantes a las propias. Por otra parte, en el factor de calificación genérica, asociado a la discriminación, existieron casos en los que se reconocía una postura de rechazo y segregación de estas personas, pese a que la mayoría de las percepciones recogidas fueron positivas.

Para el último factor, asunción de roles, se encontró un alto grado de reconocimiento a las competencias de las personas con discapacidad para seguir instrucciones y realizar trabajos complejos. Además, hubo opiniones equitativas respecto a si dichas personas deberían asistir a una institución especial.

Otro ejemplo de estudios enfocados en la percepción de la comunidad escolar respecto a la inclusión de personas con NEE por discapacidad es el de Cruz, que, en 2016, estudió las percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana. Para ello, aplicó un cuestionario a 13 alumnos con discapacidad, 40 sin discapacidad, 30 docentes, 28 autoridades y 26 personas del área administrativa (Cruz, 2016, p. 157).

En sus resultados, cualitativos y mayormente descriptivos, se mostró que las personas que rodean a los alumnos con discapacidad perciben que estos tienen bastante dificultad para entregar trabajos y participar en clase, lo que provoca bajo nivel de egresos e, incluso, de titulaciones (Cruz, 2016, p. 151). Por otra parte, la mayoría de los encuestados no considera que la discapacidad sea una enfermedad o un rasgo de una persona *anormal*, sino un estado

físico y/o mental permanente o transitorio. No obstante esta percepción, también se mostró que la discapacidad sí puede representar problemas para los familiares de quien la vive (Cruz, 2016, p. 167).

En sus consideraciones finales, Cruz reconoce que “es visible la indecisión, lo indecible de la discapacidad, un juego con oscilaciones y vaivenes entre visiones y representaciones [... Un] juego que va de la caridad al reconocimiento del derecho, de la dignidad, del ser persona ante todo” (Cruz, 2016, p. 173).

En 2017, Nava y Saad realizaron un estudio que se interesó por conocer “las percepciones de los alumnos de 5to año de primaria acerca de sus compañeros con discapacidad intelectual en el marco de un programa inclusivo, basado en la presencia, el aprendizaje y la participación de sus estudiantes” (Nava y Saad, 2017, p. 1). Se trató, pues, de un estudio cualitativo y descriptivo, con información obtenida de cuestionarios y dibujos realizados por los estudiantes en cuestión.

Se tomó en cuenta a 89 niños y 64 niñas de entre 10 y 11 años, pertenecientes al quinto grado de una escuela primaria ubicada en la zona de Cuajimalpa, en la Ciudad de México. Dicha institución cuenta con un programa de inclusión desde 1980 y una población de alumnos con discapacidad de, aproximadamente, 5% (Nava y Saad, 2017, p. 6).

El cuestionario y los dibujos se categorizaron en cuatro posturas: inclusión, proceso de inclusión, integración y exclusión. Aunque la mayoría de resultados se ubicaron en las primeras categorías, Nava y Saad señalan que “si bien los discursos cortan de tajo los marcos teóricos de la integración, en el lenguaje cotidiano existen muchas de las creencias y representaciones propias de esta visión; aún existen en los estudiantes nociones como: ‘enfermedad’, ‘problemas’, ‘ángeles’” (2017, p. 8).

En general, es de resaltar que menos de 1% de los estudiantes mostró expresiones de exclusión, en contraste con la mayor parte de perspectivas de lazos de amistad, vínculos afectivos e igualdad que se reflejaron, principalmente, en los dibujos.

De estos tres estudios, retomados a manera de ejemplo, se desprende que, si bien la inclusión está presente en la teoría de las prácticas institucionales y sociales de las escuelas, hace falta tiempo para evaluar sus efectos y perfeccionar las estrategias. Además, se observa que el temprano fomento de la inclusión educativa podría plantearse como una solución efectiva a la discriminación y segregación social que aún tienen lugar en las instituciones educativas.

4.2. La Universidad Latina Campus Sur y la educación inclusiva para estudiantes con necesidades educativas especiales

En 1967 se fundó la Escuela de Contabilidad y Administración de la Ciudad de México (ECAM), con una única licenciatura en Contaduría, incorporada al plan de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dos años más tarde, con la integración de una nueva licenciatura, la ECAM cambió su nombre al que conserva en la actualidad, Universidad Latina [UNILA] (Universidad Latina [UNILA], s.f. a, párr. 2).

Diez años después, la institución incorporó la educación media superior a su oferta educativa. Esto se dio a través del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), sistemas pertenecientes a la UNAM (UNILA, s. f. a, párr. 3).

La visión de la UNILA es consolidarse como “una institución educativa de calidad, incluyente y generadora de oportunidades, [con] programas pertinentes e innovadores

desarrollados en un ambiente globalizado” (UNILA, s.f. b, párr. 2). En función de esta perspectiva, la institución ha buscado extender su oferta educativa para alcanzar a más estudiantes.

Actualmente tiene cuatro campus, dos en la Ciudad de México y dos en el estado de Morelos. Los campus de Morelos se ubican en Cuernavaca y Cuautla, y tienen 597 y 360 alumnos, respectivamente. En la Ciudad de México, la UNILA tiene presencia en los campus Roma y Sur, los cuales tienen 475 alumnos y 2,148 alumnos, respectivamente.

El Campus Sur es el plantel en el que se realizó la presente investigación. Éste ofrece educación media superior en las dos modalidades incorporadas a la UNAM y educación superior con once licenciaturas:

- Administración (UNAM).
- Administración (Sistema de Universidad Abierta [SUA] UNAM).
- Contaduría y Gestión Financiera (SEP).
- Derecho (UNAM).
- Derecho (SUA UNAM).
- Informática (UNAM).
- Mercadotecnia y Publicidad (SEP).
- Pedagogía (UNAM).
- Psicología (UNAM).
- Psicología (SUA UNAM).
- Ciencias de la Comunicación y Periodismo (SEP).

Es importante mencionar que, de los 2,148 estudiantes que cursan alguna de estas licenciaturas, existe el registro de un estudiante con discapacidad auditiva (hipoacusia) y otro con discapacidad motriz. De igual forma, el campus tiene un docente con discapacidad visual —el cual requiere el apoyo de bastón blanco— y otro con discapacidad motriz. Además, al momento de esta investigación, se registraron seis alumnas embarazadas, las cuales, debido a su condición gestante, constituyen una población con NNEt.

Pese a que la UNILA tiene registro de la población escolar y docente con alguna discapacidad, así como de las alumnas que tienen NEEt por su condición de embarazo, la página oficial del Campus Sur, cuya función es informar sobre las características generales y servicios que ofrece la institución, no incluye referencias acerca de las características de accesibilidad (UNILA, s.f. c, párr. 4). Aun con esta falta de información, por medio de una observación a las instalaciones del plantel se registraron tres rampas en su acceso principal, las cuales representan las adaptaciones más visibles en su infraestructura.

Respecto de la formación docente, los profesores de la UNILA Campus Sur no cuentan con adecuaciones curriculares para brindar atención especializada a los alumnos con discapacidad. Sin embargo, si resulta necesario, los docentes recurren a estrategias que favorecen el aprendizaje del alumno con NEEp por discapacidad.

Por ejemplo, en el caso de los alumnos con hipoacusia, los profesores optan por ubicarlos al frente del salón con el fin de no disminuir su capacidad auditiva. Este tipo de acciones facilitan el acceso a los contenidos de la clase con la menor dificultad posible, pero no tienen repercusiones directas en la integración o inclusión de estos alumnos en los núcleos sociales de la institución educativa; tampoco favorecen las percepciones de los compañeros respecto de este tema.

En conclusión, si bien la institución ha crecido a pasos considerables desde su fundación y el perfil de sus estudiantes se ha diversificado, no existen todavía adecuaciones estructurales o curriculares que contemplen la inclusión de alumnos con NEE, por lo que estas necesidades deben solventarse intuitivamente. Lo anterior es muestra de una tendencia diferente —mas no opuesta— a la expresada en el apartado anterior: ante la falta de elementos materiales y formativos para atender las NEEp de los estudiantes, los docentes aplican estrategias informales para disminuir las dificultades de acceso e inclusión.

4.3. El grado de aceptación de los estudiantes de la Universidad Latina Campus Sur de la educación inclusiva para los estudiantes con NEE

Este estudio se basó en 19 preguntas que mostraron percepciones y actitudes de la comunidad escolar (específicamente los estudiantes) respecto de la educación inclusiva para los alumnos con NEE. De sus resultados, enunciados en el apartado anterior, se desprenden las siguientes reflexiones.

En primer lugar, la mayoría de la muestra correspondió a mujeres y a alumnos del turno vespertino (**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**), de tal forma que los resultados pueden no ser representativos, aunque conservan su valor como información sobre la percepción de una parte de la población de la UNILA Campus Sur. Con el fin de sistematizar esa información, sus opiniones se pueden segmentar en tres niveles de percepción sobre los estudiantes con NEE. El primero corresponde al grueso de la opinión, que media entre la aceptación y el reconocimiento de los estudiantes. Los otros dos niveles son extremos de la postura anterior: uno consiste en el apoyo, colaboración y respeto por los estudiantes con NNE; el otro, en la

parte inferior de la escala de respuestas, corresponde a las actitudes de rechazo, discriminación y desprecio.

En relación con lo anterior, es pertinente señalar que en todas las respuestas existió, mínimo, un caso que corresponde con el extremo negativo de la escala utilizada. Esto significa que, al menos en el discurso, hubo un caso persistente de discriminación, desconocimiento y violencia, en sus correspondientes situaciones.

Dentro de las preguntas que planteaban acciones bajo determinados escenarios, se puede retomar lo expresado anteriormente. Por ejemplo, en la pregunta 1 la mayoría de los alumnos declaró respetar y aceptar a los estudiantes con NEE, mientras que fue menor la cantidad de estudiantes que están dispuestos a ayudar a estas personas si es necesario. A pesar de lo anterior, más de 90% de los alumnos consideró que la inclusión en las escuelas es de suma importancia (pregunta 3).

Esto se corresponde con lo encontrado en la respuesta 4, en la que la mayoría de estudiantes declaró aceptar a una persona con NEE, independientemente del escenario en el que se encuentre; aun con esto, persisten los casos de ignorancia, desinterés y represión. También se ubica esta tendencia en la pregunta 6, donde 89% de los estudiantes ayudaría a un niño con NEE en problemas, mientras que los menos de los casos se mostrarían desinteresados o violentos.

El aspecto anterior tiene mínimas variaciones en la pregunta 7. En contraste con el planteamiento de la ayuda para un niño con NNE, se exploró la disposición para ayudar a una persona con discapacidad. Aquí, 14% de los estudiantes manifestó poco o nulo interés por ayudar. Aunque mínima, la proporción de desinterés por ayudar coincide con las reacciones negativas frente a un niño con NEE que necesita ayuda (11%), lo que puede

indicar que las reacciones ante una persona con NEE que requiere ayuda no cambian considerablemente si ésta es adulta o infante.

El tema de la ayuda a personas con discapacidad y NNE continúa en la pregunta 8, donde se cuestionó la percepción de los estudiantes sobre el nivel de capacitación que necesitan para ayudar adecuadamente a una persona con discapacidad. Ya que 82% de los estudiantes consideran que se requiere mucha o demasiada capacitación, se puede insinuar que existe un gran desconocimiento respecto a cómo se incluye a las personas con discapacidad.

Al igual que con las otras preguntas, en ésta también se presentan posiciones de desinterés, pero con un matiz. Específicamente, el desinterés por capacitarse no implica necesariamente una actitud violenta o intolerante respecto a las personas con discapacidad, sino de poco compromiso con contribuir para la inclusión de dichas personas.

Respecto de lo que piensan los estudiantes, se encuentran resultados que pueden contradecir las acciones o actitudes descritas en las respuestas anteriores. En la pregunta 2, sobre la capacidad de aprender de las personas con discapacidad, resulta destacable que 56% de los estudiantes respondió con las opciones positivas de la escala, es decir, con “muy bien” y “excelente”. Esta proporción puede indicar cierto grado de asombro o admiración respecto del aprendizaje de las personas con discapacidad. Sin embargo, esto no significa algo positivo necesariamente, pues podría reflejar una postura consecuente con el modelo rehabilitador y su perspectiva paternalista —de las que se habló en el capítulo anterior— respecto a la percepción de que los estudiantes con NEE son incapaces.

Bajo la misma línea, respecto a la convivencia y el reconocimiento de las habilidades de las personas con discapacidad, la pregunta 5 se concentró en explorar cómo se sentirían

los estudiantes al trabajar junto a personas con discapacidad. En este caso, aunque la mayoría respondió que le daría gusto compartir el ámbito laboral con estas personas (61%), un buen número de estudiantes aseguran que se sentirían “afortunados” (33%). Esta última percepción puede relacionarse, de hecho, con lo señalado por Nava y Saad en su estudio de 2017, sobre que los niños conservan hasta la edad adulta una idealización tendiente a la protección de las personas con discapacidad, la cual es característica del modelo rehabilitador (Nava y Saad, 2017, p. 6).

Para tomar en cuenta perspectivas fuera del ámbito escolar, se realizaron dos preguntas que no especificaron el contexto educativo. Por una parte, la pregunta 18 exploró la percepción de los estudiantes respecto de qué tanto se toma en cuenta a las personas con discapacidad; sobre ello, la mayoría de los alumnos indicó que a veces, casi siempre y siempre. Por otra parte, la pregunta 19 materializaba la consideración de las personas con discapacidad en oportunidades pertinentes para ellas; al respecto, los alumnos reconocieron que no se cuenta con oportunidades suficientes.

De lo anterior se desprende que, si bien hay progresos en la integración, inclusión y equidad para las personas con discapacidad, es perceptible, aun desde la visión de la comunidad escolar, que hace falta plantear acciones y perspectivas que hagan posible una verdadera inclusión, tanto en ambientes educativos como en los laborales o sociales. Sin embargo, es alentador encontrar que existen grados aceptables de empatía —aun con la excepción que representan los casos de rechazo—.

En las preguntas 13 y 14 se plantearon las necesidades educativas que los estudiantes perciben en las personas con discapacidad. En este sentido, existen dos posturas un tanto contradictorias: primero, en la pregunta 13, 91% de los estudiantes consideró que las personas

con discapacidad deben ser tratadas con normalidad y respeto, mientras que 1% consideró la delicadeza.

En cambio, en la pregunta 14, 90% de los estudiantes consideró importante y necesario destinar una escuela especial para las personas con discapacidad. Los porcentajes de ambas preguntas corresponden, pues, a dos modelos que parecen convivir en las mentes de los estudiantes; es decir, el modelo rehabilitador y el de la diversidad. Por una parte, se observa una postura de trato respetuoso, pero, por otra, se consideran necesarias escuelas especiales que, finalmente, excluyen en cierta medida a los estudiantes con discapacidad. Es pertinente resaltar que los porcentajes son casi idénticos, lo que insinúa que ambos modelos pueden tener lugar en la perspectiva de una misma persona.

Resulta de interés, por otra parte, la variación que se presenta entre la pregunta 10 y 11. En la primera se cuestiona el nivel de adecuación de los espacios para personas con discapacidad en la escuela y en la segunda se refiere el mismo aspecto, pero en relación con las instalaciones y servicios. En ambas preguntas el nivel de desconocimiento sobre la infraestructura es el mismo (14%), sin embargo, la segunda pregunta presenta un mayor reconocimiento de la falta de adecuaciones para personas con discapacidad, por lo que se puede intuir una mayor reflexión de los entrevistados según avanzaban en las respuestas del cuestionario, sobre las condiciones en las que se da la educación de cada estudiante. Cabe destacar que las variaciones en el desconocimiento sobre qué tan adecuada es la infraestructura de la institución para las personas con discapacidad pueden relacionarse con el desinterés expresado en las respuestas a algunas preguntas.

En la pregunta 15 se precisa la percepción de los estudiantes respecto a las rampas existentes en la escuela. Sobre ésta, cabe contrastar las tres principales respuestas con el dato

de las dos rampas existentes en la escuela. La respuesta de 71 % de los estudiantes corresponde con el hecho de que la infraestructura es insuficiente; por su parte, el desconocimiento expresado en las respuestas sobre que las rampas son demasiadas o no hay puede justificarse en el desconocimiento de los entrevistados sobre la adecuación de la infraestructura.

Con la base de las adecuaciones en la infraestructura escolar, se avanzó a la consideración de las adecuaciones curriculares para la inclusión de personas con NEE. Sobre este punto, poco menos de 90% expresó que dichas adecuaciones son importantes o muy importantes. Sin embargo, esta postura de inclusión vuelve a contradecir lo encontrado en la pregunta 14, donde se da mayor peso a la creación de instituciones especializadas en estas personas.

Con los anteriores resultados sobresale nuevamente la convivencia de los modelos rehabilitador y de diversidad. A pesar de que se reconoce el valor de las personas con NEE por discapacidad, hay poca congruencia entre el reconocimiento de las adecuaciones que se necesitan para poder incluirlas y el de que requieren de escuelas especiales.

En cuanto a la percepción sobre el trato general que reciben los estudiantes con discapacidad en la comunidad escolar, la mayoría de los entrevistados creen que predomina la indiferencia, la cual representa una postura intermedia entre el respeto o apoyo y la agresividad o discriminación. Esto contrasta con la percepción sobre cómo deberían ser tratadas las personas con NEEp por discapacidad, pues se cree que debe prevalecer el respeto y el trato normal.

Las perspectivas anteriores se reflejan en los resultados de la pregunta 17, referente a la percepción sobre las condiciones de equidad que ofrece la escuela a las personas con

discapacidad. Más de la mitad de los estudiantes reconoció que éstas son insuficientes, lo que confirma la idea sobre que son tratadas con indiferencia y que deben ser tratadas con respeto.

Por último, la pregunta 9 plantea una cuestión relacionada tanto con la insuficiencia de la infraestructura como con la percepción sobre el trato que reciben o recibirían los alumnos con NEE por parte de sus compañeros. Ante la pregunta sobre si han sido testigos de algún acto de discriminación, 80% de los entrevistados expresó que sí —aunque la frecuencia variaba—, mientras que 20% contestó que nunca.

En resumen, entre menos conocimiento se tiene sobre el trato que merecen las personas con discapacidad, así como sobre las condiciones de equidad y respeto que requiere su inclusión, menor es el reconocimiento de los hechos y prácticas que vulneran sus derechos en ámbitos específicos, entre ellos el escolar. Por otra parte, el poco conocimiento sobre estos puntos propicia la confusión entre posturas paternalistas, asistencialistas y de exclusión.

PROPUESTA

**“PROGRAMA INSTITUCIONAL PARA
FAVORECER LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN
SUPERIOR”**

INDICE

- 1. PRESENTACIÓN**
- 2. OBJETIVO GENERAL**
- 3. PROCEDIMIENTO**
- 4. CRONOGRAMA**
- 5. CARTAS DESCRIPTIVAS**
- 6. DESARROLLO**
- 7. EVALUACIÓN**
- 8. BIBLIOGRAFÍA**

1. PRESENTACIÓN

A partir de todo lo investigado y hasta ahora expuesto surge la necesidad de formular propuestas concretas con la intención de resolver algunos de los problemas y escenarios identificados en los resultados de la encuesta aplicada. Por esta razón, el presente apartado tiene el objetivo de complementar los anteriores capítulos con la propuesta de un proyecto de intervención para el reconocimiento e inclusión de los estudiantes con NEE por discapacidad en la UNILA Campus Sur.

Este proyecto consiste en la elaboración de campañas permanentes de sensibilización para reconocer y respetar a las personas con discapacidad. A su vez, las campañas se refuerzan con talleres de concientización, dirigidos a la población estudiantil del campus, sobre la importancia de reconocer a las personas con discapacidad y sus NEE. La tercera propuesta es la realización de talleres dirigidos a docentes para el diseño de estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con NEE por discapacidad.

Fundamento metodológico

La metodología adoptada para la presente propuesta de proyecto tiene como base el *Índice de inclusión (Index for Inclusion)* de Booth y Ainscow (2002). El *Índice de inclusión* fue un documento elaborado por el Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI) con la intención de proporcionar herramientas para la construcción de comunidades escolares colaborativas, capaces de alcanzar el objetivo de la inclusión educativa.

En palabras del propio Booth, el *Índice* es “una herramienta para que los recursos y conocimientos de la escuela puedan ser movilizados en la práctica hacia una dirección inclusiva” (Saura, 2017). En el caso específico de esta propuesta, se busca adoptar y aplicar parte de su metodología y vocabulario al contexto de la comunidad escolar estudiada.

El *Índice* propone tres dimensiones que deben ser consideradas en conjunto para orientar la reflexión y las acciones destinadas a la creación de comunidades escolares inclusivas (Booth y Ainscow, 2002):

- A. Cultural: contempla la construcción de una comunidad al interior de las escuelas y la promoción de valores inclusivos.
- B. Política: desarrollo de una escuela para todos y organizar el apoyo institucional para atender la diversidad.
- C. Práctica: refiere a la movilización de recursos tanto humanos como económicos.

Para efectos de este proyecto, la inclusión de alumnos con NEE se centrará en los procesos de eliminación de barreras del aprendizaje, las cuales no se encuentran en su condición individual, sino en el contexto escolar. Por ello, se retomarán tanto las tres dimensiones para la incorporación de los principios de educación inclusiva.

En general, la metodología del *Índice* puede contribuir a consolidar el tránsito del modelo rehabilitador, que caracteriza algunas de las percepciones de la comunidad escolar, al modelo de la diversidad.

Dirigido a:

El universo al que se dirige este proyecto son los estudiantes y docentes de nivel superior de la UNILA Campus Sur. Se buscará que los integrantes de esta institución sean el principal motor en la construcción de una comunidad escolar colaborativa en la creación de una escuela inclusiva.

2. OBJETIVO GENERAL

Fomentar la inclusión de los estudiantes con NNE por discapacidad a través de medidas de visibilización y reconocimiento entre los alumnos y docentes.

PROCEDIMIENTO

La propuesta se divide en tres diferentes programas diseñados a modo de curso-taller y campaña permanente para formar un plan de acción en el que puedan participar tanto alumnos como docentes y lograr una intervención sobre la dimensión específica de la inclusión de los alumnos con NEE: la percepción de la comunidad escolar

Contenido temático

1.-Curso-Taller para concientizar al estudiante sobre la importancia de reconocer a las personas con discapacidad y/o trastornos mentales.

2.-Curso-Taller dirigido a docentes para la sensibilización y el diseño de estrategias pedagógicas para estudiantes con discapacidad.

3.-Campaña permanente de sensibilización para ayudar, respetar y colaborar con las personas con discapacidad.

CARTAS DESCRIPTIVAS

Nombre: Curso-Taller para concientizar al estudiante sobre la importancia de reconocer a las personas con discapacidad y/o trastornos mentales.

Dirigido a: La población a la que va dirigido este curso-taller es a alumnos de primer semestre de nivel licenciatura, por ser quienes mantienen una convivencia diaria en el aula escolar con compañeros que poseen alguna discapacidad.

Objetivo general: Sensibilizar a los estudiantes sobre las NEEp por discapacidad entre la población de estudiantes de la UNILA Campus Sur.

Justificación:

Uno de los retos más importantes en nuestro país es lograr una educación incluyente en donde sean tomados en cuenta los mismos derechos para todas las personas a pesar de contar con algún déficit. Por esta razón surge la educación especial, modalidad de la educación básica que ofrece atención específica para las personas que cuentan con una discapacidad o trastorno. Su objetivo es brindar educación con equidad satisfaciendo las necesidades de estas personas de acuerdo a sus condiciones o aptitudes y con el fin de eliminar barreras en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello debemos conocer los tres principales tipos de barreras (Plan Internacional, 2017):

1. Barreras conductuales: son las creencias y actitudes acerca de la discapacidad que mantienen los miembros de una comunidad. Estas creencias son la causa de actitudes pesimistas o derrotistas acerca de las posibilidades de incluir a las personas con discapacidad en las actividades cotidianas y, por lo tanto, propician prácticas de exclusión.
2. Barreras del entorno: se suele distinguir entre barreras físicas y barreras de comunicación. Las primeras refieren a las limitaciones provocadas por la falta o deficiencia de la infraestructura y que devienen en un impedimento para el acceso o participación de personas con discapacidad. Por su parte, las barreras de comunicación son aquellas que impiden a las personas acceder a la información necesaria para su movilidad o para resolver un problema. Ambos tipos de barreras pueden presentarse en un mismo tiempo y lugar o de manera independiente.

3. Barreras institucionales: se refiere a las legislaciones o normas que impiden la participación de las personas con discapacidad en la vida social y las instituciones. Aunque estas barreras son menores, existen instituciones que realizan prácticas discriminatorias hacia las personas con discapacidad, respaldadas en leyes o reglamentos internos

La educación especial, además de abordar el tema acerca de los programas y planes de estudio, requiere atender cuestiones de diversidad ya que es fundamental para aceptar las diferencias entre las personas, dándoles en mismo valor y cuidando su integridad y dignidad. Es por ello que este taller tiene la finalidad de informar a los estudiantes sobre la discapacidad para que sean capaces de identificar y distinguir los distintos tipos de necesidades educativas especiales permanentes y puedan colaborar con su aprendizaje.

En el contexto de este taller, una deficiencia debe entenderse como un problema en una estructura o en una función del cuerpo; por su parte, como ya se ha señalado antes, una discapacidad es resultado de una combinación de la deficiencia de una persona y las barreras experimentadas por dicha persona para participar en la vida cotidiana o acceder a algún lugar (Plan Internacional, 2017).

El fin último de este taller es que sus asistentes puedan capacitar y sensibilizar a las personas de su entorno inmediato sobre el reconocimiento e inclusión de las personas con discapacidad.

CONTENIDO TEMÁTICO

1. Integración e Inclusión

1.1. Principios de inclusión educativa

1.2. Normalización

1.3. Características

2. Definición de educación especial

2.1. Necesidades Educativas Especiales

2.2. Tipos

2.3. Características

3. Cultura incluyente

3.1. Tipos de discriminación

3.2. Características

3.3. Conductas

4. Discapacidad y trastorno

4.1 conceptos

4.2. Tipos

4.3. Características

Perfil de ingreso

Alumnos de todas las carreras impartidas en la UNILA Campus Sur.

Perfil de egreso

Alumnos capaces de identificar y distinguir los diferentes tipos de discapacidades, y que aprendan cómo apoyar a las personas de su entorno que tienen una. Se ha decidido establecer este perfil debido a que uno de los primeros obstáculos para eliminar las barreras para el aprendizaje es que se desconoce la variedad de discapacidades existentes y el tipo de apoyo que requiere cada una de ellas.

El programa que se elaborará en este taller brindará al alumnado las herramientas necesarias para identificar y entender las causas y manifestaciones de las diferentes discapacidades, al mismo tiempo que contribuirá a que cuestionen las percepciones negativas que sobre ellas se tienen y proponer sugerencias sobre cómo mejorar la situación de las personas con discapacidades dentro de la comunidad estudiantil

Tiempo

Se contemplan 5 sesiones de 4 horas, sumando un total de 20 horas que se realizarán al finalizar el horario de clases de cada grupo.

Sede

El espacio físico que se requiere es un salón de clases de la Universidad Latina Campus Sur, que cuente con iluminación adecuada y espacio para realizar las actividades.

CARTA DESCRIPTIVA

Nombre: Curso-Taller dirigido a docentes para la sensibilización y el diseño de estrategias pedagógicas para estudiantes con discapacidad.

Dirigido a: Este curso-taller va dirigido principalmente a docentes de Nivel Superior ya que juegan el papel fundamental para dirigir e intervenir en un grupo escolar.

Objetivo general: Fomentar la participación de los docentes de la UNILA Campus Sur para eliminar las barreras del aprendizaje a partir del reconocimiento de las limitaciones pedagógicas a las que se enfrentan los alumnos.

Justificación: (estrategias, sensibilización e inclusión)

En el ámbito educativo, la inclusión es considerada como una educación en la que los estudiantes tienen las mismas oportunidades y es un aspecto fundamental para lograr una transformación que tenga impacto dentro de la comunidad para poder ser más sensible ya que actualmente nos enfrentamos a una población escolar con mayor diversidad, lo que implica una complejidad mayor para poder atender de manera específica a cada alumno.

En este sentido el profesional docente tiene la misión de estimular el desarrollo de los alumnos para conseguir su aprendizaje tanto individual como grupal y poder así resaltar sus aptitudes con el uso de distintas técnicas y estrategias que implican también la participación de los demás compañeros de grupo.

En ocasiones los docentes requieren realizar algunas modificaciones en su plan de trabajo para enfocarse en necesidades específicas de los alumnos. Es por ello que este curso-taller tiene como objetivo brindar al profesional docente las herramientas necesarias para

identificar las necesidades de sus alumnos, aprender a generar estrategias pedagógicas y a realizar los recursos y materiales apropiados para incluirlos en cada dinámica escolar.

Contenido Temático

I

1. Identificación y valoración de las NEE

1.1. Orientación a alumnos con NEE

II

2. Adaptaciones curriculares temporales

2.1. Elaboración de recursos y materiales

III

3. Estrategias para fortalecer la inclusión

3.1. Acciones escolares

IV

4. Estrategias para el desarrollo de la autonomía

4.1. Programas educativos

Perfil de ingreso

Docentes de todas las carreras impartidas en la UNILA Campus Sur.

Perfil de egreso

Docentes que sean capaces de identificar las necesidades educativas especiales de sus alumnos y de generar estrategias pedagógicas para incluirlos en la dinámica escolar.

Tiempo: Para este curso-taller se contemplan cuatro sesiones de 2 horas que se realizarán de durante cuatro sábados consecutivos.

Sede: El espacio en el que se realizará este curso-taller es un auditorio que cuente con el espacio adecuado para la totalidad de docentes.

CARTA DESCRIPTIVA

Nombre: Campaña permanente de sensibilización para ayudar, respetar y colaborar con las personas con discapacidad.

Dirigido a: Los alumnos y docentes de cada licenciatura impartida en la UNILA Campus Sur.

Objetivo general: Desarrollar actitudes y conductas a través de los valores para sensibilizar a la comunidad escolar y promover la convivencia y aceptación de personas con NEE.

Justificación: (diversidad, valores, convivencia y derechos, familia)

En el ámbito educativo, cada intervención que se realiza en el aula tiene como objetivo principal conseguir una convivencia de aceptación y respeto entre los integrantes de un grupo escolar para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo individual de cada alumno y la presencia de una persona con discapacidad nos compromete a trazar un eje de acción para que la forma de trabajo implique que las actividades sean de manera inclusiva...

Estas actividades implican actitudes relacionadas a los valores que son indispensables para mantener una convivencia favorable. La confianza, el respeto, la solidaridad, la empatía y la tolerancia son algunos de los valores que hacen posible la convivencia.

La implementación de esta campaña permanente es de gran importancia pues con ello se pretende cumplir con la formación integral de dichos alumnos en la universidad permitiendo su desarrollo y aprovechamiento académico.

El objetivo de esta campaña de sensibilizaciones es lograr el acercamiento entre los alumnos y facilitar la interacción para romper con las barreras de aprendizaje.

CONTENIDO TEMÁTICO

I

1.- Educación inclusiva

Actividad 1: discapacidad Motríz

II

2.- Derechos de las personas con discapacidad

Actividad 2: discapacidad auditiva

III

3.- Valores en la educación

Actividad 3: discapacidad visual

IV

4.1. Diversidad escolar

Actividad 4: problemas de lenguaje

Desarrollo

Lo primero que se recomienda al realizar una campaña de sensibilización es tener en cuenta la diferencia entre informar y sensibilizar. Una campaña de información suele ser unidireccional y concibe al destinatario como un sujeto pasivo que sólo debe recibir la información necesaria para la comprensión de determinado tema. En cambio, en una campaña de sensibilización lo que se busca es que el destinatario se convierta en un sujeto

activo de cambio sobre un fenómeno, por lo que debe ser emotiva y expresarse con un lenguaje sencillo y claro para lograr fomentar un cambio en las actitudes y conductas de los receptores (Oficina Verde, 2016).

Tiempo: Para este curso-taller se contemplan cuatro sesiones de una hora y media que se realizarán de durante cuatro días a la semana.

Sede: El espacio en el que se realizará este curso-taller es un auditorio que cuente con el espacio adecuado para la totalidad de docentes.

EVALUACION

Se tomará en cuenta el 85% de asistencia y participación activa tanto de los alumnos como del personal docente en cada uno de los cursos-talleres como forma de evaluación.

Conclusiones

Históricamente, los objetivos y estrategias de la educación se han planteado en función de los contextos específicos en los que se desarrolla. Tomando en cuenta este hecho, la educación contemporánea se enfrenta a un entorno que, a la par de los procesos de globalización, requiere atender las necesidades sociales, entre ellas el reconocimiento e integración de la diversidad.

En este sentido, la inclusión educativa representa un reto que, a la vez de satisfacer una necesidad específica, contribuye a la mejora de la sociedad en términos de respeto a las diferencias sociales y a los derechos humanos. El interés por su estudio, tanto teórico como práctico, ha sido mayor en los últimos años, de tal manera que se han creado proyectos, análisis y propuestas nacionales e internacionales a favor de la inclusión de sectores de la población en distintos niveles.

Tanto las instituciones nacionales como algunos organismos internacionales —por ejemplo, la UNESCO— se han pronunciado a favor de la inclusión educativa y, de hecho, han emitido recomendaciones, estrategias y políticas pertinentes al respecto. Sin embargo, mientras que a nivel institucional se han dado esfuerzos por incluir la educación inclusiva en las políticas, el conocimiento teórico se queda en las publicaciones y se filtra solamente a través de información común, por llamarla de alguna manera.

Es preciso recordar que cuando hablamos de necesidades educativas especiales (ahora Barreras para el aprendizaje y la participación), nos referimos a la necesidad o particularidad que presenta un sujeto para adquirir o poseer nuevos conceptos (objetos de conocimiento de forma autónoma) haciendo uso de objetivos de conocimiento como imágenes, recortes o figuras con la ayuda de un pizarrón para formar un aprendizaje de forma autónoma.

En estos casos lo recomendable sería ponernos en su lugar para identificar como es su proceso para poder aprehender en un lenguaje más sencillo y cambiar de explicar ya que la educación es para todos, con el mismo objetivo aunque en distintas ocasiones, los medios o las formas cambien.

En el caso de la educación inclusiva para personas con necesidades educativas especiales por discapacidad, se conocen medidas, estrategias y programas de inclusión de acuerdo con las discapacidades sobre las que se tiene un amplio conocimiento, como la debilidad visual y auditiva. Sin embargo, existen otras que plantean retos más complejos y novedosos para las instituciones educativas, el desarrollo social y laboral. Por esto, es necesario reconocer que, para llegar a una verdadera inclusión, es necesario implementar estrategias que, más allá de la igualdad de oportunidades, accesibilidad y adaptaciones del currículo, trasciendan al ámbito de las representaciones sociales, el cual, finalmente, configura gran parte de las prácticas cotidianas.

Realizar esta investigación nos permite ratificar que no debemos olvidar nuestro enfoque como pedagogos y profesionistas, quienes llevamos un compromiso en cuanto al fenómeno educativo para favorecer el desarrollo de la sociedad para dar respuesta a las necesidades que se nos presentan en el día a día y el contexto en el que tuvo lugar esta investigación, resulta destacable que, así como la institución no cuenta con la infraestructura necesaria para brindar accesibilidad y movilidad segura a las personas con NEEp, tampoco ha planteado adaptaciones curriculares específicas para atender dichas necesidades. En consecuencia, los docentes no cuentan con conocimientos teóricos o capacidades para integrar a sus alumnos a la práctica pedagógica, ni los alumnos la capacidad para incluirlos en su cotidianidad.

Aunque es posible que existan adaptaciones, infraestructura y estrategias aplicadas con el fin de lograr la inclusión educativa, no se tiene conocimiento suficiente para reconocerlas, estudiarlas, ampliarlas y mejorarlas. Sin este proceso de reconocimiento, la inclusión educativa se estanca en un punto en el que no puede responder a las necesidades contextuales.

Por lo que al alumnado respecta, este desconocimiento tiene efectos directos en las representaciones que son creadas en el ámbito escolar y muchas veces lo trascienden. Sobre esto, la presente investigación mostró que en la comunidad escolar de la Universidad Latina Campus Sur conviven manifestaciones y representaciones provenientes de dos modelos de acercamiento a la discapacidad: el de rehabilitación y el de diversidad.

Para poder prestar atención a los alumnos que presentan necesidades educativas específicas, también es preciso enfocar la atención en el currículo, a la forma de enseñar, la dinámica y los objetivos para hacer posible la inclusión de este sector dentro de un grupo regular en cualquiera que sea su nivel educativo.

La frecuente incongruencia entre la percepción sobre las personas con discapacidad y las actitudes frente a ellos puede responder a un proceso histórico que muestra una probable transición entre ambos modelos. En otras palabras, la convivencia de dos (o más) modelos en un mismo momento histórico puede deberse a la definición de un modelo que prevalecerá, extendiéndose a las normas, estrategias, prácticas e ideología en general.

La educación especial hoy en día se ha convertido en el tema central de instituciones educativas en nuestro país y aún más para todos aquellos que defendemos la inclusión educativa, es primordial el compromiso para realizar una transformación de oportunidades y lograr igualdad en la calidad de la educación para personas discapacitadas.

El papel del Pedagogo dentro de la educación inclusiva involucra un reto importante debido a que en el recae la intervención para que la escuela sea capaz de abrirse hacia la integración y destacar que la diferencia de las personas, más allá de ser un impedimento sea un factor que nos enriquezca y haga posible una mejor convivencia.

La educación especial refiere a las actividades que se especifican a satisfacer necesidades en centros específicos. Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores al resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes determinados en el currículo correspondiente para su edad y necesita compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y adaptaciones curriculares significativas.

Con esta investigación se invita a los docentes a incluir actividades que puedan satisfacer al alumnado que presenta necesidades educativas especiales o específicas y a los alumnos a hacer consciencia sobre las limitaciones que presentan las personas con nee, para que todos en conjunto, podamos crear aprendizajes significativos con la mediación del docente y la participación de nosotros como alumnos/compañeros, creando un ambiente flexible y de respeto.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación de Chile (s.f.). *Taller: Inclusión para todos y todas. Taller para directivos y docentes* [en línea]. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Taller_Inclusion_para_todos_y_todas_docentes_y_directivos.pdf
- Albarrán, A. (2015). Algunas perspectivas y modelos de comprensión de la discapacidad. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 21(1), 127-165.
- Alemañy, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(2) Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Argentina: Brujas.
- Barrio de la Puente, J. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>
- Bausela, E. (2009). Actitudes hacia la discapacidad: estudio de algunas propiedades psicométricas en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(6), 1-10.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Booth, T. y Ainscow, M. (2006). *Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil* (trad. González, G, Gómez, M. y Jenaro, C). Londres: Centro de Estudios para la Educación Inclusiva.

Castañeda, J. (2017). *Manual de campañas para la movilización social* [en línea].

Recuperado de: http://manualdecomunicacion.org/wp-content/uploads/2017/12/Manual-de-campa%C3%B1as-movilizacion_Jorge-casta%C3%B1eda.pdf

Comisión de expertos de educación especial del gobierno de Chile (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Comisión Nacional de Bibliotecas Públicas de Argentina [CONABIP] (s.f.). *Guía para realizar una campaña de concientización* [en línea]. Recuperado de http://www.conabip.gob.ar/sites/default/files/guia_para_realizar_una_campana_de_concientizacion.pdf

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad [CONADIS] (2017). *¿Qué es el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa?* [en línea]. Recuperado de <https://www.gob.mx/conadis/articulos/que-es-el-programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa?idiom=es>

Cruz, R. (2016). Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana. *REencuentro. Análisis de problemas Universitarios*, (72), 151-178.

De Lors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO-UNAM.

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. 30 de mayo de 2011. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2014). *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018*.. Recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Legislativo/discapacidad/6Programa_Nacional_para_el_desarrollo_%20yla_inclusion_PCD_2014_2018.pdf

Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2016). *Niñas y niños fuera de la escuela*. México. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_NFE_MX.pdf

Fundación Telefónica (2013). *20 claves educativas para el 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?* [en línea]. Recuperado de https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/257/

Guzmán, A. (s. f.). *La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad motora* [en línea]. Recuperado de https://www.oei.es/historico/inclusivamapfre/DIN_motoraR.pdf

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, Interamericana Editores.
- Ingenería Sin Fronteras (2010). *Campañas para la movilización social* [en línea]. Recuperado de: https://www.ongawa.org/wp-content/uploads/2011/08/manual_eyc.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (s. f.). *Clasificación de Tipo de Discapacidad–Histórica* [en línea]. Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018* [en línea]. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/tema_0103.html
- Láscaris, C. (1955). Un concepto de educación. *Revista española de pedagogía*, 13(51), 163-175. Recuperado de <https://revistade pedagogia.org/wp-content/uploads/2018/06/1UnConceptoDeEducacion.pdf>
- Lerner, J y Gil, L. (2006). *Metodología del aprendizaje: una experiencia analítica en el aula*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT
- López, I. y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S07168>

Nava, E. y Saad, E. (2017). Percepciones acerca de alumnos con discapacidad intelectual entre estudiantes de 5to año en una escuela primaria, indicadores de una cultura de la diversidad. *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa* [en línea]. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoria_electronica/v14/doc/0698.pdf

Oficina Verde (16 de enero de 2014). *Elaborar una campaña de comunicación* [entrada en blog]. Recuperada de <http://oficinaverde.org.mx/elaborar-una-campana-de-comunicacion/>

Ojeda, M. M. (2001). *Los retos de la Educación en el Siglo XXI* [en línea]. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/mojeda/files/2012/04/LosRetosdeElaEducacion-2001.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO] (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa/PDF/110753spao.pdf.
ti.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO] (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Recuperado de http://portal.unesco.org/es/files/21505/10886659511temario_abierto_educacion_inclusiva_manual.pdf/temario_abierto_educacion_inclusiva_manual.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO] (2008a). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Presentación general de la 48° reunión de la Conferencia Internacional de la Educación, Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO] (2008b). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* [en línea]. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO] (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* [en línea]. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa/PDF/177849spa.pdf.multi

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO] (2016). *XI y XII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa* [en línea]. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/XI-XII-jornadas-de-Cooperacion.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO] (2018). *Discapacidad y salud* [página web]. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/>

disability-and-healthRobinson, K. (2015). “Educación en el siglo XXI. Nuevas necesidades ¿nuevos retos?” en *Canal Salesianos SSM*, 10 de noviembre de 2012. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=L6MNTXi82GM&t=11s>

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

Plan Internacional (2017). *Kit de sensibilización sobre discapacidad* [en línea]. Recuperado de <http://www.globalikoulu.net/wp-content/uploads/2017/06/Disability-Awareness-Toolkit-Americas-Spanish.pdf>

Saura, V. (11 de noviembre de 2017). Entrevista a Tony Booth. Docente y experto en educación inclusiva. *El diario de la educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/11/24/en-una-escuela-con-valores-inclusivos-la-colaboracion-se-da-todas-horas-y-entre-todos-no-solo-cuando-el-maestro-decide-hacer-trabajo-cooperativo/>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2016). *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Objetivos Específicos* [en línea]. Recuperado de <https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca/objetivos-especificos.html>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*. México: SEP. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS] (2017). Impulsan educación inclusiva en la educación media superior. Recuperado de

http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/impulsan-educacion-inclusiva-en-la-educacion-media-superior.

Toboso, M. y Arneau, Ma. S. (2008). “La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya”, *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043004>

Universidad Latina [UNILA] (s. f. a). Historia [en línea]. Recuperado de <http://www.unila.edu.mx/historia#>

Universidad Latina [UNILA] (s. f. b). Conócenos [en línea]. Recuperado de <http://www.unila.edu.mx/conocenos>

Universidad Latina [UNILA] (s. f. c). Campus Sur [en línea]. Recuperado de <https://www.unila.edu.mx/unila-campus-sur-coyoacan>