

**UNIVERSIDAD DE SONORA**  
División de Ciencias Sociales  
Posgrado Integral en Ciencias Sociales  
Doctorado en Ciencias Sociales



**Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuestas de mejora en la Educación Primaria del Estado de Sonora**

**TESIS**  
Para obtener el grado de:  
**Doctora en Ciencias Sociales**

**Presenta:**

Reyna de los Ángeles Campa Álvarez

**Directora:**

Dra. Blanca Valenzuela

**Co-Directora:**

Dra. Manuela Guillén Lúgigo

**Asesores:**

Dr. Jesús Ángel Enríquez Acosta

Dra. Martha Elena Jaime Rodríguez

Dr. Antonio Medina Rivilla

Hermosillo, Sonora.

Junio 2017.

## **DEDICATORIA**

Dedico esta tesis a mis padres, que me han apoyado estos diez años en el curso de mi formación profesional, a mis hermanos Victor, Gabriela, Lucia y Juan; a mis sobrinas Joselinne y Yesenia. A mi abuela Maria Asención que estuvo animándome en culminar mis estudios de doctorado.

A mis amigos y compañeros de clases, en especial a René Contreras que fue mi compañero de estudio, amigo y cómplice que siempre estuvo conmigo en este trayecto profesional.

Dedico este trabajo a todos los niños y niñas, que por diversos motivos se encuentran en una situación vulnerable; siendo mi principal motor para elaborar esta investigación para proponer estrategias de inclusión social y educativa, en la mejora de su desarrollo humano.

Dedico esta tesis a todas la personas que hicieron posible este trabajo. Me lo dedico a mí.

**¡GRACIAS VIDA!**

## AGRADECIMIENTOS

Agradezo a mi directora y guía académica Dra. Blanca Valenzuela, por su apoyo, sus consejos, por motivarme a realizar mis estudios desde licenciatura a doctorado, por enseñarme y formarme como investigadora. A mi Co- Directora Dra. Manuela Guillén Lúgigo por su apoyo, confianza y enseñanzas a lo largo de mi formación.

A mis asesores Dr. Jesús Enriquez y Dra. Martha Jaime por su apoyo, paciencia, comprensión y por involucrarnos en el trabajo de investigación en El Fuerte y Álamos. Al Dr. Antonio Medina por su apoyo, motivación, energía, siempre le agradeceré su hospitalidad en Madrid, es una persona digna de admiración y respeto.

Al C.A. Multiculturalidad, Identidad y Cambio Social, por el aprendizaje brindado en la participación, trabajo de campo y el desarrollo de proyectos de investigación.

A mi Alma Mater Universidad de Sonora, al Departamento de PSICOM en especial al M.C. Sergio Beltrán por darme la oportunidad de ser docente de psicología, por su confianza y apoyo incondicional. Al Posgrado Integral en Ciencias Sociales, en especial al Dr. Gustavo Adolfo León Duarte por su apoyo, orientación y por la confianza depositada en mi.

A mi familia que sin saberlo fueron mi motor, a mis compañeros de clase por compartir esta meta juntos y a mis entrañables maestros.

Gracias a mis amigos de psicología a Griselda Conde, Araceli Maldonado, Guadalupe Guzmán, Elizabeth Pérez y Francisco Rentería, por estar apoyándome, acompañándome y brindándome su amistad todo este tiempo los quiero amigos. A mis querias amigas Blanca Borboín, Teresa Iñiguez, Maria Elena Escobosa que me brindaron un espacio en sus casas durante mis estudios.

A mis queridos amigos de Hermosillo Raymundo Gutierrez, Fabiola Flores, Zorayma Lugo, Karen Gámez, Uriel Valenzuela, gracias amigos por estar al pendiente de mi, animarme y motivarme. A mis vecinos Eduardo Toledo y Carmen Cons, por ser mis cómplices de aventuras y mis consejeros.

A mis compañeros de posgrado en especial a Melanie Barrios, Isela Salas, Marien León, Carlos Rene, Mariza León. A mis amigos y colegas de psicología Jennifer Espinoza por su apoyo en

el desarrollo de mi tesis y sus asesoría, a Enrique Rodríguez por apoyarme en este proyecto y su amistad.

A mis amigos de Guaymas Alejandra Hernández gracias amiga por confiar en mi, por escucharme y animarme; a Alexia Soto y Fernando el compa por escucharme, aconsejarme y por su amistad. A mis amigos y compañeros de teatro del Grupo Escena.

Se que faltan de nombrar personas, pero les agradezco a cada uno de ustedes su infinito apoyo.

Gracias a la vida que me da la oportunidad de ralizarme, de cumplir una meta.

Gracias Dios por ayudarme en cada paso en este camino que sembré durante mi formación académica en esta amada Institución Universidad de Sonora. Hoy recojo los frutos de mi lucha, mi esfuerzo y el esfuerzo de quienes estuvieron a lo largo de mi formación académica.

¡MUCHAS GRACIAS!

Fraternalmente

*Reyna de los Ángeles Campa Álvarez*

## INDICE

### DEDICATORIA

### AGRADECIMIENTOS

### RESUMEN

### CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

1.1.Introducción .....	1
1.2. Antecedentes .....	4
1.2. Planteamiento del problema .....	7
1.3.Objetivos de la investigación .....	10
1.4. Preguntas de investigación .....	11
1.5.Hipótesis de investigación.....	12
1.6. Justificación.....	13
1.7. Delimitación del estudio.....	14
1.8. Limitaciones del estudio.....	15

### CAPITULO II. MARCO CONTEXTUAL

2.1. Políticas Educativas y Organismos Internacionales.....	17
2.2. Políticas Educativas en México.....	23
2.2.1. Ley General de Educación .....	27

2.2.2. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad .....	28
2.2.3. Plan Nacional de Desarrollo.....	30
2.2.4. Programa Sectorial de Educación .....	33
2.3. Servicios de Atención a la Inclusión Educativa en México .....	39
2.4. Datos estadísticos de alumnos con diversidad en México.....	47
2.5. Datos estadísticos de las condiciones escolares en la educación primaria pública en México .....	53

### **CAPITULO III. MARCO TEÓRICO**

3.1. Marco Conceptual.....	61
3.1.1. La Exclusión e Inclusión Educativa de la Diversidad .....	65
3.1.2. Diversidad.....	69
3.1.3. Necesidades Educativas Especiales .....	70
3.1.4. Actores educativos.....	70
3.1.4.1. Alumnos.....	70
3.1.4.2. Padres de familia .....	72
3.1.4.3. Profesores .....	75
3.2 Enfoque Interdisciplinario de la inclusión educativa.....	77
3.2.1. Psicología social .....	78
3.2.1.1. Actitudes.....	79

3.2.1.2. Teoría de la Acción Razonada.....	81
3.2.1.3. Teoría socio-cultural.....	82
3.2.2. Pedagogía crítica.....	83
3.2.3. Filosofía política .....	85
3.2.3.1. Teorías de las capacidades humanas .....	85
3.2.4. Sociología .....	86
3.3. Marco Empírico .....	92
3.4. Modelo para la investigación .....	94

## **CAPITULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

4.1. Enfoque de la investigación. ....	99
4.2. Tipo de investigación .....	100
4.3. Diseño de investigación. ....	100
4.4. Participantes. ....	101
4.5. Técnicas de recolección de datos. ....	101
4.5.1. Fase cuantitativa: Cuestionario-Escala.....	102
4.5.2. Fase cualitativa: grupo focal .....	107
4.6. Procedimiento y análisis de los datos.....	118

## **CAPITULO V. RESULTADOS**

5.1. Resultados cuantitativos.....	121
5.2. Resultados cualitativos.....	139

## **CAPITULO VI. CONCLUSIONES**

6.1. Conclusiones y disusiones.....	179
6.2. Propuestas para la atención a la diversidad e inclusión educativa .....	192

## **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Políticas públicas por organismos internacionales educación inclusiva .....	23
Tabla 2. Servicios de Educación Especial en México.....	42
Tabla 3. Distribución porcentual de las limitaciones de la población con discapacidad .....	48
Tabla 4. Menores de 10 años con riesgo de discapacidad en México.....	50
Tabla 5. Estadística educativa a nivel primaria.....	52
Tabla 6. Alumnos, docentes, personal de apoyo y unidades de servicio de educación especial en el tipo educativo básico por modalidad y tipo de servicio .....	53
Tabla 7. Ámbitos y dimensiones del marco básico de operaciones de la escuela.....	54
Tabla 8. Porcentajes de escuelas según disponibilidad de espacios físicos, nacional y tipo de escuela .....	56



Tabla 9. Porcentaje de escuelas con condiciones de accesibilidad, nacional y por tipo de escuela .....	57
Tabla 10. Porcentaje de escuelas y docentes respecto a la disponibilidad y suficiencia de diversos materiales para la atención a la diversidad, nacional y tipo de escuela .....	59
Tabla 11. Tipos de familia.....	73
Tabla 12. Variables a medir .....	102
Tabla 13. Conceptualización de los constructos .....	110
Tabla 14. Alfas de Cronbach de las escalas del instrumento .....	125
Tabla 15. Descriptivos de actitudes hacia la inclusión educativa .....	126
Tabla 16. Descriptivos del tipo de diversidad .....	127
Tabla 17. Descriptivos de práctica docente.....	128
Tabla 18. Descriptivos de organización y planificación .....	129
Tabla 19. Descriptivos de la cultura de la diversidad .....	129
Tabla 20. Descriptivos de recursos para la inclusión educativa.....	130
Tabla 21. Descriptivos de inclusión educativa.....	132
Tabla 22. Efectos en los alumnos con NEE a partir de la inclusión educativa .....	135
Tabla 23. Correlaciones de pearson .....	137

## **ÍNDICE DE GRÁFICAS**

Gráfica 1. Número de alumnos atendidos por discapacidad USAER .....	43
---	----

Gráfica 2. Número de alumnos atendidos por discapacidad CAM .....	45
Gráfica 3. Estructura de la población infantil con discapacidad .....	48
Gráfica 4. Distribución porcentual de población con discapacidad por tipo de limitación .....	49
Gráfica 5. Distribución porcentual de la población con discapacidad por grupo de edad .....	50
Gráfica 6. Distribución de la matrícula escolarizada por tipo educativo, ciclo escolar 2014-2015 .....	51
Gráfica 7. Porcentaje de escuelas que tienen tazas sanitarias en funcionamiento, nacional y por tipo de escuela .....	57
Gráfica 8. Porcentaje de docentes que reportan las condiciones en que se encuentra el pizarrón o Pintarrón, nacional y por tipo de escuela .....	58
Gráfica 9. Porcentaje de docentes que refieren muebles en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir, nacional y por tipo de escuela .....	59
Gráfica 10. Sectores evaluados .....	121
Gráfica 11. Nivel educativo de los profesores .....	122
Gráfica 12. Años de antigüedad docente.....	122
Gráfica 13. Grado educativo impartido por los profesores de primaria.....	123
Gráfica 14. Tipo de escuela que debe asistir los alumnos con diversidad .....	124
Gráfica 15. Tipos de diversidades que comunmente se atienden en el aula .....	125
Gráfica 16. Actitudes padres de familia .....	126
Gráfica 17. Tipos de diversidad y grado .....	127

Gráfica 18. Proceso de inclusión educativa .....	132
Gráfica 19. Tipo de integración e inclusión .....	133
Gráfica 20. Tipos de integración más conveniente para los estudiantes de cultura inmigrante .....	134
Gráfica 21. Tipo de integración más conveniente para estudiantes superdotados intelectualmente .....	134
Gráfica 22. Efectos en los alumnos con NEE a partir de la inclusión educativa.....	136

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Políticas educativas en México para la atención a la diversidad e inclusión educativa .....	25
Figura 2. Modelo de la teoría de acción razonada.....	82
Figura 3. Modelo interdisciplinar.....	97
Figura 4. Modelo metodológico .....	98
Figura 5. Modelo estructural de las variables de estudio .....	138
Figura 6. Concepción sobre la inclusión educativa.....	141
Figura 7. Diversidad e inclusión educativa .....	150
Figura 8. Práctica docente inclusiva.....	153
Figura 9. Cultura de la diversidad .....	157
Figura 10. Ventajas y dificultades de la inclusión educativa .....	160

Figura 11. Red General de condiciones educativas para la atención a la diversidad e Inclusión Educativa.....	164
Figura 12. Triangulación de los resultados (relación entre variables) .....	177
Figura 13.Necesidades y limitantes en la inclusión educativa .....	190
Figura 14.Propuestas para la atención a la diversidad e inclusión educativa.....	192
Referencias bibliográficas.....	196
<b>Anexos</b>	
Anexo 1. Cuestionario-escala.....	220
Anexo 2. Guía de entrevistas y grupos focales.....	221

## RESUMEN

La exclusión social en la actualidad es uno de los problemas que enfrenta nuestra sociedad, siendo evidentes la desigualdad social, económica y educativa, etc. Centrándose en el campo de la educación se considera un fenómeno de gran relevancia, debido que a quienes no se encuentran escolarizados o son segregados no reciben una educación de calidad y por lo tanto no logran un aprendizaje satisfactorio ni las condiciones de vida para desarrollarse sanamente. La presente investigación tiene como objetivo identificar las condiciones educativas de las escuelas primarias para atender a la diversidad de alumnos e inclusión en el contexto de educación básica; a la vez que efectos tiene en los estudiantes. Con la finalidad de articular una propuesta para el tratamiento educativo. Se realizó un estudio descriptivo-correlacional empleando una metodología mixta, la muestra se constituyó por 485 participantes, de los cuales un 42% son padres de familia de las diferentes escuelas primarias que participaron en el estudio; por otro lado un 58% son profesores de escuelas primarias públicas del Estado de Sonora, México. Para el análisis de datos se empleó el programa estadístico SPSS, versión 21, y el programa EQS versión 6.1, a la vez se realizó un análisis cualitativo empleando el programa Atlasti y el análisis del discurso de los participantes. Los resultados indican que tanto los recursos materiales y humanos influye manera altamente significativa en la participación e inclusión de los alumnos, de igual forma la práctica docente como la cultura inclusiva; se señala como reto y desafío docente la capacitación y formación referente a la diversidad e inclusión; y por último se detecta que la inclusión favorece principalmente el desarrollo intelectual y social de los alumnos.

**Palabras claves:** Diversidad, inclusión educativa, educación primaria, profesores y retos en la educación.

**CAPITULO I.**  
**INTRODUCCIÓN**

## **CAPITULO I. INTRODUCCIÓN**

### **1.1.Introducción**

En la presente investigación de tesis doctoral se aborda como objeto de estudio la inclusión educativa, entendida según Forteza (2010), como una modalidad de educación de calidad para todos, demanda por lo tanto a un profesorado implicado, comprometido, competente, con herramientas que le permitan que todos los alumnos en el aula sean capaces de aprender al máximo, independientemente de las características y diferencias. Por su parte Casanova (2011) hace alusión que la inclusión educativa constituye una innovadora e inexcusable visión de la educación basada en la diversidad, la cual implica la aceptación y valoración de las diferencias y reconoce a todos los(as) niños(as) como sujetos plenos de derechos.

La interacciones sociales que se establezcan entre los alumnos y la comunidad educativa, es considerado un elemento relevante en dicho proceso de inclusión; por lo que Booth (2002), señala que la creación de culturas inclusivas dentro del sistema educativo implica crear una comunidad segura, abierta, colaboradora y estimulante en la que todos sean valorados, desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el personal, los estudiantes, los directores y los padres y que son transmitidos a todos los nuevos miembros de la escuela.

Ante el complejo escenario social que se vive en nuestros días, la diversidad se refleja en las nuevas configuraciones en la sociedad. Factores como el género, etnia, cultura, nivel socioeconómico, diferentes capacidades, entre otros; son elementos que tienen un fuerte impacto en las interacciones sociales y educativas (Guillén y Valenzuela, 2015). Desde el marco de la inclusión la diversidad constituye un valor, que nos lleva a un reconocimiento de “los otros distintos” como partes de una misma entidad colectiva (Guédez, 2005).

Para el aprendizaje de nuevas pautas de conducta y la formación del individuo en un entorno social, es importante centrarse en las primeras etapas del desarrollo humano, como lo es en la educación infantil y primaria considerados pasos fundamentales desde las funciones de la orientación escolar y la convivencia social (Rubio, 2011). En este contexto se producen las condiciones idóneas para proceder a realizar un trabajo preventivo de las dificultades del aprendizaje y en caso que estas aparezcan, una conveniente evaluación diagnóstica. Así mismo es necesario ir introduciendo al alumno en aplicación de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje. Por otra parte se inicia un trabajo escolar-familiar que trata de introducir a la familia en los hábitos escolares y hacerla responsable de su función educadora que genere una actitud de trabajo colaborativo entre el entorno doméstico del alumno y el entorno académico- escolar. Cualquier actividad dentro de esta etapa tiene como finalidad fundamental la optimización del desarrollo inminente y futuro del niño (Campa, 2014).

Para ello, los profesores son actores claves en el contexto escolar, debido a que las prácticas docentes tienen que prestar énfasis en ciertas actividades dentro del aula que permitan involucrar a los participantes en el quehacer educativo. Medina (2011) hace alusión a que la formación del profesorado ha de realizarse como una práctica innovadora, dado que la razón última de la actualización profesional es aprender a innovar y a tomar decisiones creativas, que conviertan en el acto educativo en una verdadera oportunidad formativa y transformadora de cuantas personas participan en él, principalmente: docentes, estudiantes, familias, comunidades, organizaciones empresariales, instituciones sociales diversas, etc.

Como se ha señalado anteriormente, la educación tiene la función de garantizar la orientación adecuada, tanto del niño y de la familia para lograr un sistema de influencia positivas necesarias que le permitan al infante un óptimo desarrollo psíquico y emocional estable (Ochoa y



Nossa, 2013). El acceso a la educación de todas las personas, contribuye en gran medida a la aportación que realizan organismos internacionales, en los que cabe destacar la labor de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO).

Por lo que, desarrollar escuelas con carácter inclusivo es un reto de la educación contemporánea. Se debe conocer la escuela a profundidad para reconocer los valores de la educación inclusiva, crear un ambiente de convivencia en la diversidad que fortalezca las estrategias para desarrollar aprendizajes válidos y personalidades equilibradas, respetuosas; condiciones necesarias para formar una ciudadanía responsable ante sí mismo y ante el mundo que le toca vivir (Casanova, 2011).

Mencionado lo anterior, el objetivo principal de la presente investigación es identificar las condiciones educativas que se requieren en las escuelas primarias públicas en el Estado de Sonora para atender a la diversidad de alumnado e inclusión educativa y los efectos que tiene en el alumnado.

El presente trabajo de tesis doctoral se agrupa en seis capítulos. En el primero se muestra un panorama general de la investigación, donde se plantean los antecedentes, preguntas de investigación, objetivos, hipótesis, justificación, delimitaciones y limitación del estudio; con la finalidad de introducir al lector en la investigación.

En el segundo capítulo titulado marco contextual, se plantea una visión desde lo general a lo particular de las políticas públicas en educación básica, así mismo los servicios que cuenta México para la atención de la diversidad e inclusión educativa. De igual manera se muestran

estadísticas de los alumnos con diversidad y por último se describe el sistema educativo en México, se especifica la educación primaria y el rol que tiene el profesor en este contexto.

En el capítulo tercero, se desarrolla el marco teórico de la investigación, el cual se dividió en tres apartados: marco conceptual, empírico y modelo de la investigación. En el marco conceptual se definen los principales conceptos derivados del objeto de estudio, como el trayecto de exclusión a la inclusión educativa, definiciones de diversidad, discapacidad y necesidades educativas especiales, el enfoque interdisciplinario visto desde las perspectivas de: Derecho, Sociología, Psicología y Pedagogía. En el marco empírico, se describen algunos estudios previos que han realizado diversos investigadores entorno a esta temática. Por último en el modelo de la investigación se muestra el modelo interdisciplinario realizado para la presente investigación.

En el cuarto capítulo, se describe la metodología de investigación que se realizó, desde el enfoque y tipo, los participantes, las técnicas de recolección de datos que se emplearon y el procedimiento para el análisis e interpretación de los datos. El quinto capítulo se describe los resultados (cuantitativos, cualitativos y la triangulación de los datos). En el sexto capítulo y último se muestran las conclusiones, discusiones y hallazgos encontrados en el estudio.

## **1.2 Antecedentes**

La exclusión en el ámbito de la educación es un fenómeno de gran magnitud que no solo afecta a quienes están fuera de la escuela, sino también a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género o procedencia social, por sus capacidades o situaciones de vida, o a quienes no logran resultados de aprendizaje satisfactorios porque reciben una educación de menor calidad (Blanco, 2009). Por lo tanto la inclusión educativa es considerada un proceso de

cambio, en donde se incluye a los estudiantes con alguna diversidad, tiene su base en los derechos humanos y promueve la equidad y justicia social (Fasting, 2013; Lehohla y Hlalele, 2012; Mäkinen, 2013).

La inclusión va más allá de la integración, si bien se puede entender a la integración como la colocación física completa y parcial de los alumnos con alguna diversidad en las escuelas (Polat, 2011); la inclusión es un proceso que permite abordar las necesidades de los estudiantes, mediante la participación en los centros educativos; esto implica un cambio en las adaptaciones curriculares, en materiales, metodología de trabajo y en la evaluación (Fasting, 2013, UNESCO, 2007).

Educación en la diversidad desde entornos inclusivos se fundamenta en los principios de igualdad y equidad, derechos que todos los seres humanos poseemos (Arnáiz, 2011). La recomendación internacional insiste en la necesidad de plantear la educación inclusiva como algo inacabado, que empieza de los primeros años de vida y se mantiene hasta que se acaba (Casanova, 2011:95)

Es importante indicar que en el campo de las ciencias sociales están emergiendo nuevas formas de organizar el conocimiento a una escala más complementaria y compleja, que permita asimilar las actuales transformaciones globales como lo es la exclusión e inclusión educativa, por lo que las investigaciones interdisciplinarias están teniendo un mayor auge (UNESCO, 2010). Haciendo una revisión de la investigación realizadas en torno al tema de atención a la diversidad e inclusión educativa, las disciplinas que han abordado este objeto de estudio han sido la Psicología, Pedagogía, Derecho y Sociología, entre otras.

Por parte de la disciplina de pedagogía, cabe recalcar que los profesores tienen un papel clave en el desarrollo de las escuelas inclusivas, diversos estudios realizados por Kgothule y Hay, 2013; Forlin y Chambers, 2011; Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Jiacheng, Nel y Tlale, 2013; evidencian la importancia que tienen las prácticas docentes en el fomento de la inclusión en el aula e indican que aquellos profesores que tienen una formación adecuada entorno a la atención a la diversidad e inclusión educativa muestran mayor eficacia y satisfacción laboral, a diferencia de lo que no cuentan con la formación adecuada la presencia de la diversidad les produce estrés e insatisfacción laboral.

Un estudio realizado por McBrayer y Wong (2013), indica que la inclusión educativa requiere cambios significativos de valores, sistema y prácticas siendo elementos esenciales que estudia la disciplina de sociología. Centra una atención vital en el trabajo colaborativo entre profesores y contar con visión compartida entre los actores educativos involucrados; además de la importancia de recursos materiales y la formación adecuada de los profesores.

De Boer, Pij y Minnaert (2011) realizaron una revisión de 26 estudios realizados sobre las actitudes de los profesores hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, se evidenció que los profesores tienen actitudes favorables hacia la educación inclusiva, las variables que se relacionan con la actitud son la experiencia docente, la formación de los profesores y el tipo de diversidad, los efectos que se encontraron al tener actitudes favorables fue mayor participación social entre los alumnos en el aula.

Otro de los actores educativos involucrados en el proceso de inclusión educativa son los padres de familia (Lehohla y Hlalele, 2012), los cuales desempeñan un papel de vital importancia en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos. Requieren un papel activo en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, estar atentos de las tareas, del desempeño y evaluación de sus hijos. Por lo que tienen un papel mediador en la escuela, dando información y resolviendo las demandas de sus hijos, comunicándose con los profesores y directivos para que exista un trabajo colaborativo entre los actores educativos en aras de ir en que se ofrezca una educación de calidad.

Respecto a los efectos que tiene la inclusión en los estudiantes, un estudio realizado por Grütter y Meyer (2014) indica una relación positiva entre las amistades de los niños con y sin necesidades educativas especiales y las intenciones de los alumnos para la inclusión social en las clases de la escuela primaria, donde los profesores tienen creencias pro-diversidad. Se concluye que las creencias de diversidad deben ser promovidas para mejorar la participación social y la inclusión.

Partiendo de lo mencionado anteriormente, permitir evidenciar algunas condiciones indispensables para el logro de escuelas inclusivas, tales como las actitudes, la formación del profesorado, las prácticas docentes, los recursos materiales, el trabajo colaborativo de los actores educativos y señalar algunos efectos que tiene la inclusión educativa en el alumnado.

### **1.3 Planteamiento del problema**

La exclusión de los niños (as) y jóvenes del sistema educativo es un tema complejo y que ha sido foco de interés por diversos investigadores las últimas décadas; principalmente a partir de la Declaración de Salamanca en 1994, donde se proclamó que “todos los niños (as) y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños” (UNESCO, 1994). Tal desafío ha generado distintas investigaciones que reflexionan sobre las condiciones que deben reunir las escuelas para atender a la diversidad.

Estudios recientes en América Latina se centran en temas de la desigualdad y acceso a la educación, partiendo de los procesos transformación social y económica, mostrando interés en los efectos que causan estos cambios principalmente en grupos vulnerables de niños y jóvenes que muestran alguna dificultad para el acceso y permanencia en la educación (Vaillant, 2011). Los países latinoamericanos, desde hace años, vienen realizando esfuerzos para mejorar el acceso universal a la educación y mejorar su calidad y equidad, sin embargo, aún persisten grandes diferencias educativas en función del nivel socioeconómico y de la procedencia cultural, entre las escuelas públicas y privadas. Esto significa, que la escuela no está siendo capaz, de romper con el círculo de pobreza ni de ser un medio para la movilidad social (Guillén, Valenzuela y Gutiérrez, 2010).

Según la OMS (2011) estima que hay más de 785 millones de personas con discapacidad en el mundo, que representan aproximadamente el 15.6% de la población mundial. Existen cerca de 95 millones de niños (5.1%) con algún tipo de discapacidad, 13 millones de los cuales (0.7%) tienen discapacidad grave. Se estima que el 80% de ellos viven en países de bajos ingresos con poco o ningún acceso a los servicios. De los aproximadamente 150 millones de niños con discapacidad en el mundo, sólo el 2-3% de los que viven en países de bajos ingresos van a la escuela (Banco Mundial, 2009). La UNESCO (2014) en su undécimo informe de seguimiento de la educación para todos (EPT), indica que alrededor de 175 millones de niños y jóvenes son analfabetas y mas de un tercio de esta población son discapacitados.

En América Latina y el Caribe representa alrededor de 66 millones (12%) de personas vive con al menos una discapacidad. En esta región aproximadamente 2,7 millones de niños y niñas son excluidos a nivel primaria y 1,7 millones de adolescentes sin escolarizar a nivel

secundaria, perdiendo así la oportunidad de adquirir competencias esenciales para encontrar trabajo en el futuro (UNESCO, 2010).

De acuerdo con el INEGI (2012), en México 7,751,677 millones de personas (6.6%) de la población total presenta dificultad (discapacidad) para realizar al menos una de las actividades medidas: caminar, ver, escuchar, hablar o comunicarse, poner atención o aprender, atender el cuidado personal y mental. La mayoría son personas adultas mayores -60 años y más- (51.4%), adultos entre 30 y 59 años (33.7%), jóvenes de 15 a 29 años (7.6%) y niñas y niños de 0 a 14 años (7.3%). 8 de cada diez personas con discapacidad son mayores de 29 años.

En México 34 millones de personas están en rezago educativo, entre ellas 8.9 millones son analfabetas, 3,537, 926 de niños y jóvenes entre los 4 y 14 años de edad no asisten a la escuela y más de 1.3 millones tienen menos de cuatro años de estudio (INEGI, 2012). El problema social equivale a un 13.42% de la población que debería estar gozando al derecho de educación básica. Mientras tanto los datos de la Secretaría de Educación Pública (2014) en el ciclo 2013-2014, en el Estado de Sonora el 86.8% de personas en edad entre 6 a 12 años se encuentran realizando sus estudio en educación primaria y el 13.8% no acuden a la escuela.

Las cifras referidas son indicadores de exclusión educativa. El no acceso a la educación básica o a la interrupción de los estudios, significa que los grupos de la población que se encuentran en esta condición enfrentan mayores posibilidades de desempleo o empleo informal y que no tengan acceso a los mínimos de bienestar requeridos para una vida digna.

Con respecto a lo anteriormente planteado, organismos internacionales como la ONU, la UNICEF y la UNESCO, han convocado una serie de acciones y reuniones internacionales a favor de que la educación llegue a todos los niños, sin distinción, en igualdad de condiciones y dentro

del sistema educativo ordinario (Florian, 1998). Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades (Bargerhuff, Cole y Teeters, 2012).

Ante la creciente diversidad que se vive hoy en día, ya sea de tipo físico, psicológico, social o cultural; se plantea la siguiente pregunta *¿Las escuelas están preparadas para atender a la diversidad?, ¿Los actores involucrados en el proceso de inclusión educativa están preparados?, ¿Cómo afecta en el estudiantado la inclusión educativa?*.

El papel que tienen las escuelas es ofrecer las herramientas acordes a sus características particulares, de manera que todos y cada uno de los estudiantes de la comunidad educativa se sientan acogidos, seguros y convencidos de que lograrán sus metas. Sarlé (2010), sostiene que la educación básica constituye un hito en la vida de los sujetos, representa la transición del niño al territorio público y constituye una experiencia única e irrepetible de encuentro con otros adultos y niños(as). La asistencia y la inclusión de los niños y niñas al nivel básico los hará poseedores de múltiples conocimientos y experiencias propias y donde la relación pedagógica que se establezca, será de vital importancia para la construcción de nuevos aprendizajes escolares y de vida.

#### **1.4. Objetivos de la investigación**

##### *Objetivo General*

Identificar las condiciones educativas que se requieren en las escuelas primarias públicas en el Estado de Sonora para atender a la diversidad de alumnado e inclusión educativa y los efectos que tiene en el alumnado.



### *Específicos*

1. Identificar las condiciones de infraestructura (instalaciones, recursos materiales) de las escuelas primarias para la atención a la diversidad e inclusión educativa.
2. Conocer la formación y práctica docente que cuenta los profesores para la atención a la diversidad e inclusión educativa.
3. Conocer la cultura inclusiva con la que cuentan las escuelas primarias para la atención a la diversidad e inclusión educativa.
4. Conocer las actitudes que tienen los actores educativos (profesores, padres de familia y alumnos) hacia la diversidad e inclusión educativa.
5. Identificar los efectos que tiene el proceso de inclusión educativa en los alumnos.

### **1.5 Preguntas de investigación**

1. ¿En que condiciones físicas se encuentran las escuelas primarias para la atención a la diversidad e inclusión educativa?
2. ¿Cuál es la formación y práctica docente de los profesores de educación primaria para la atención a la diversidad e inclusión educativa?
3. ¿Se cuenta con una cultura inclusiva en las escuelas primarias?
4. ¿Que actitudes tienen los profesores hacia la diversidad e inclusión educativa?
5. ¿Qué efectos tiene el proceso de inclusión educativa en los alumnos?

## 1.6. Hipótesis de investigación

### *General:*

Las condiciones adecuadas de los centros educativos mejora la atención a la diversidad e inclusión educativa, a la vez tiene efectos favorables en el aprendizaje y capacidades de los alumnos.

### *Específicas:*

1. La infraestructura y los recursos materiales son condiciones que permiten la atención a la diversidad e inclusión educativa.
2. La formación del profesorado en torno a la diversidad e inclusión educativa favorece en que el profesor lleve prácticas inclusivas en el aula.
3. La cultura inclusiva de los centros educativos favorece la atención a la diversidad e inclusión educativa.
4. Una actitud favorable por parte del profesor de educación primaria se relaciona significativamente con prácticas inclusivas en el aula.
5. La inclusión educativa tiene efectos favorables en el aprendizaje y capacidades de los alumnos con diversidad.

## **1.7 Justificación**

La ciencia, la tecnología y la innovación deben contribuir a elevar la calidad de vida de la población, acrecentar el nivel educativo y cultural de la población, siendo un nuevo compromiso (contrato) social de la ciencia debería basarse en la erradicación de la pobreza y las desigualdades sociales (UNESCO- OEI, 1999). Por lo que el desarrollar investigaciones en atención a la diversidad e inclusión educativa permite a contribuir a este compromiso social.

La presente investigación se encuentra enmarcada dentro de un trabajo interdisciplinario en donde exista un intercambio y cooperación (Morin, 2004), con las diversas disciplinas en las ciencias sociales que comparte el mismo objeto de estudio en este caso la inclusión educativa de la diversidad. Para entender el término de interdisciplinariedad, se define disciplina como una categoría organizacional, constituye la división y especialización del trabajo y responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias. Una disciplina tiende a la autonomía, delimitación de su frontera, la lengua que constituye, las técnicas que están conducidas a elaborar o utilizar eventualmente por las teorías que son propias de la disciplina (Morin, 2004).

La interdisciplinariedad es entendida según Romm (1998) (en Payne, 1999) como una práctica que debe ser considerada como una parte de la reflexividad al momento de investigar un problema social y examinar alternativas de cambio. La interdisciplinariedad sirve como complemento de apoyo para la multidisciplinariedad como lo menciona Romm, donde se llega a la reflexión de esta integración entre disciplinas.

Tomando como referente lo anterior descrito, la UNESCO (1999), plantea la necesidad de fortalecer instrumentos de cooperación internacional y regional, así como la capacidad nacional

en gestión de la cooperación. En apoyo a programas integrados e interdisciplinarios que potencien las capacidades de los centros de investigación y posgrado de la región.

Por lo que las investigaciones orientadas a la atención de la diversidad deben estar circunscritas en un marco interdisciplinario, esto es debido a que vivimos en un mundo que se encuentra en continua transformación. Por lo que nos menciona la UNESCO se requieren investigaciones que permitan que todos los seres humanos puedan convivir y desarrollar al máximo sus potencialidades, exige la desaparición de la injusticia y de la discriminación hacia cualquier persona: consiguientemente, debe desaparecer de nuestro mundo la ignorancia de la diversidad, el miedo a convivir con la misma y los estereotipos vejatorios.

### **1.8. Delimitación del estudio**

En la presente investigación de tesis doctoral, se pretende identificar las condiciones educativas para la inclusión educativa y los efectos que tiene este proceso en el alumnado; por lo cual se debe considerar una explicación de tipo explicativa en donde se busque una relación de causalidad entre las variables y cómo repercute en la inclusión educativa y en el alumnado. La actuación práctica de la presente investigación se basa en un enfoque mixto integrado, en el que se hará uso del cuestionario- escala como técnica de recogida de datos cuantitativa, a la vez grupos focales como método cualitativo.

Para poder desarrollar una investigación interdisciplinar, es necesario realizar una reflexión sobre el objeto de estudio (inclusión educativa) y detectar las disciplinas más relevantes, entre ellas se encuentran la psicología, pedagogía, derecho y sociología, que aporten

a la construcción del conocimiento y explicación a dicho objeto, que conlleva a un pensamiento complejo.

### **1.9. Limitaciones del estudio**

Durante el desarrollo de la investigación se puede presentar ciertas limitantes y retos para su ejecución, imposibilitando que el proyecto se efectue como se tenía planificado desde un inicio. En este estudio se dificultó el acceso a las calificaciones y evaluaciones de los alumnos, debido a que las escuelas primarias las manejaron como confidenciales; fue una limitante para medir los efectos en el área de aprendizaje, por lo cual se optó por recoger la información con las opiniones de los padres de familia y profesores.

Por otro lado existieron limitaciones de tipo temporal, debido a que en un inicio se contempló incluir a los alumnos, y por motivos de tiempo no se alcanzó a realizar grupos focales ni aplicar técnicas adaptadas a la edad de los niños de etapa escolar. A la vez hubo limitantes de tipo espacial, que dificultaron ampliar la muestra del estudio a otros municipios como Nogales, Navojoa, Caborca y Obregón. Por lo que optó en trabajar con los municipios de Hermosillo, Guaymas, Empalme y Ures.

Tales limitantes permiten plantearse nuevos elementos para futuros estudios, en cuanto llevar una adecuada planeación para la recogida de datos, el diseño de técnicas para ser aplicadas en niños, acudir con las autoridades correspondientes para el acceso de la información de casos especiales y por último buscar fuentes de financiamiento para el desarrollo del proyecto.

## **CAPITULO II.**

# **MARCO CONTEXTUAL**

## **CAPITULO II. MARCO CONTEXTUAL**

En el presente capítulo se describe el marco contextual en el que se desarrolla el estudio. Se inicia primeramente describiendo las políticas públicas que rigen a nivel mundial el sector educativo, a la vez se señala los organismos internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO), entre otros que posteriormente se señalan. Continuando con la revisión de las políticas públicas a nivel nacional, se mencionan los programas y servicios enfocados en México para la atención a la diversidad e inclusión educativa en el contexto de educación básica particularmente a nivel primaria.

La construcción de dichas políticas educativas tienen una restructuración y puesta en acción desde la década de los noventa, poniendo en debate la complejidad que se tiene en la educación y respondiendo a los problemas que emanan dentro de las aulas de clases; con la finalidad de considerar los derechos fundamentales de las personas en el acceso a la educación.

Enfocandonos en el contexto de investigación se describe el sistema educativo en México y los programas académicos en educación primaria específicamente; así como el rol que tiene el profesor en este contexto. A nivel Estatal se revisa el programa sectorial en educación 2013-2018, así como los objetivos y metas a cumplir.

### **2.1 Políticas Educativas y Organismos Internacionales**

El acceso a la educación en los centros escolares constituyen contextos caracterizados por la diversidad de su alumnado, la presencia de grupos más heterogéneos con una composición

cultural, étnica, lingüística, de clase, de género o de capacidad; a la vez grupos minoritarios con sus correspondientes perspectivas culturales y religiosas, de alumnos con necesidades educativas especiales, o que provienen de familias con graves problemas sociales y económicos etc. (Gonzalez, 2008). Representan para los organismos internacionales una labor en cobertura y aplicación de los derechos humanos para la atención de la población a nivel educativo.

Según la SEP (2011), en la última década del siglo XX se presentó un panorama educativo crítico, caracterizado por millones de niños sin acceso a la educación básica, tales como niñas, adultos analfabetos, grupos de tercera edad, grupos vulnerables etc. Siendo indicadores de exclusión social y educativa. La importancia de hacer las instituciones educativas más equitativas y justas, parte de los problemas generados de la exclusión y marginación en la sociedad general y en los entornos educativos en particular en personas de raza/etnia, género, orientación sexual, religión o clase social, así como la exclusión generada a partir de la capacidad de los alumnos (Doyle, 2005).

Ante tal panorámica, las políticas educativas deben dirigirse en generar entornos inclusivos, lo que implica por un lado respetar, comprender y hacerse cargo de la diversidad en sus diferentes modalidades cultural, social e individual; y por otro lado en proveer un acceso equitativo y justo para la atención a la diversidad e inclusión. En relación con la promoción de tratamiento educativo, en tal régimen, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ejerce una gran influencia en el contexto internacional. A este respecto, cabe destacar, de modo preminente:

- La Carta Internacional de los Derechos Humanos.
- La Convención Internacional de los Derechos de Niño.



- La Declaración y otros documentos sobre derechos de las personas con necesidades especiales.

La educación como derecho humano encuentra su mejor expresión en la Declaración Mundial de los Derechos Humanos, en su artículo 26 establece:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Como derecho, la educación no puede verse como el privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todas las personas, por lo que en esa idea, habrá de asumirse desde los Derechos Humanos: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Art. 1). La educación procura fomentar el desarrollo personal y social para el logro de los ideales de paz, libertad y justicia y en consecuencia contribuir a reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra.

Promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos tiene como uno de sus propósitos, brindar a los países miembros un instrumento para promover el conocimiento de los derechos humanos en todas las personas del mundo y su inclusión en los estatutos de los distintos regímenes de derecho. Todos los derechos especificados en la Declaración - el derecho a la no discriminación, la libertad de movimiento, privacidad, condiciones justas y favorables en el trabajo, participación en la vida cultural, a una igual protección ante la ley, entre otros, están basados en el individuo.

El derecho a la educación es un derecho humano de segunda generación que en general señala que la Educación Primaria, Secundaria Técnica y Profesional, así como la Enseñanza Superior debe hacerse igualmente, accesible a todas las personas, sobre la base de la capacidad de cada una, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.

En relación con lo anterior, el artículo 28.1 de la Convención Sobre los Derechos de los Niños (Naciones Unidas, 1989) en (Valenciano, G, 2009). Señala: “Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación, a fin de que pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades de derecho”,

La educación debe formar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover la paz.

Como organización integrada en el marco de las Naciones Unidas, la UNESCO se responsabiliza de operativizar y desarrollar la doctrina y normas emanadas de la propia ONU, especialmente aquellas que tienen que ver con el desarrollo de la educación y de la cultura en el

mundo. Algunas de las actuaciones de la UNESCO con particular incidencia en la promoción de la inclusión en el tratamiento educativo de la inclusión son las siguientes:

- La proclamación del año 1981 como año Internacional de los Impedido (AII).
- La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas (Jomtien, Tailandia, 5-9 de Marzo 1990).
- La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994).

Además de las dos instituciones internacionales señaladas, otras organizaciones del ámbito de Naciones Unidas (Tales como la OMS, UNICEF o la propia OIT) o fuera de mismo (como la OCDE) han elaborado doctrina aplicable al tratamiento educativo inclusivo.

Por último, haciendo una síntesis y revisión de las diversas políticas y programas a nivel nacional, se puede observar la siguiente tabla donde se muestra la progresión en el tiempo de las reuniones y sucesos internacionales más importantes en torno a Políticas Educativas en torno a la educación inclusiva.

Tabla 1. Políticas públicas por organismos internacionales enfocadas a la educación inclusiva

Fecha	Lugar	Conferencia o Reunión	Documentos aprobados	Países participantes	Convocatoria
1990 Marzo 5 al 9	Jomtien, Tailandia	<b>Conferencia Mundial sobre Educación para Todos</b>	Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje	155 países	UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial
1993 Diciembre 20	Nueva York, EE UU (Sede de la ONU)		Aprobación por la Asamblea General de la ONU de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (resolución 48/96, ONU)	Organismos Especializados ONU, Órganos Intergubernamentales y ONG,(en especial las ONG de personas con discapacidad) de todos los países miembros de la ONU	Resultado de los trabajos en el marco del “Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos”
1994 Junio 7 al 10	Salamanca, España	<b>Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad</b>	Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales	92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales	UNESCO

Fecha	Lugar	Conferencia o Reunión	Documentos aprobados	Países participantes	Convocatoria
1996	París, Francia (Sede de la UNESCO)		Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors: La Educación encierra un Tesoro	Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, encabezada por Jaques Delors	ONU UNESCO
2000 Marzo	Bristol, Gran Bretaña		ÍNDICE DE INCLUSIÓN. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.	Autores: Tony Booth y Mel Ainscow	Editado por UNESCO y Centro de Estudios en Educación Inclusiva
2000 Abril 26 al 28	Dakar, Senegal	<b>Foro Mundial sobre la Educación</b>	Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes	189 países	UNESCO
2000 Sept. 6 al 8	Nueva York, EE UU	<b>Cumbre del Milenio</b>	Declaración del Milenio y Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)	191 países; asistencia de 147 jefes de Estado o de gobierno	ONU
2001 Marzo 5 al 7	Cocha- bamba, Bolivia	<b>VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII)</b>	Recomendación de la VII Reunión y Declaración de Cochabamba	Ministros de educación de 21 Estados Miembros de América Latina y el Caribe, Agencias de las Naciones Unidas, Organizaciones Intergubernamentales y ONG.	UNESCO y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC)

2004 Mayo	Santiago, Chile		TEMARIO ABIERTO SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas	UNESCO	Traducido y publicado por la OREALC / UNESCO Santiago
2004 Oct. 22	San José, Costa Rica	<b>Congreso Mesoamericano de Educación Inclusiva</b>	Declaración Mesoamericana/ Programa Mesoamericano de Cooperación Internacional para el Desarrollo.	Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y México. Proyecto "Atención Educativa a Menores con Discapacidad (Educación Especial)".	Programa Mesoamericano de Operación/ Reuniones Cumbre IV y V.
2006 Dic. 13	Nueva York, EE UU	<b>Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad</b>	México firma su adhesión a la Convención el 17 de diciembre de 2007	153 países signatarios 105 países con firma de ratificación	ONU

Referencia: Secretaria de Educación Pública (SEP), (2011). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE).

## 2.2 Políticas Educativas en México

La educación es uno de los derechos humanos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, siendo el sector educativo uno de los componentes primordiales en el proceso de transformación considerándose un ámbito estratégico en la política internacional. En el siglo XX, se pueden señalar tres modificaciones al artículo 3°:

- La primera modificación importante se presentó en 1934, donde se aseguraba que el ámbito educativo sería un monopolio del Estado, el cual debería promover una educación nacional y socialista como principios básicos que guiarían los propósitos de la política educativa.

- En la segunda reforma, la de 1946, se trató de recuperar el principio de la enseñanza libre en donde la educación se constituyó como un derecho de libertad y por tanto como una garantía individual.
- La tercera reforma fue en 1993, esta en realidad conjunta dos procesos consecutivos:
- La derogación de la fracción IV (28 de enero de 1992), que prohibía a las corporaciones religiosas, ministros de culto y sociedades con algún credo religioso a participar en la educación primaria, secundaria y educación normal.
- 5 de marzo de 1993 distinción entre los términos impartir y atender a la educación

En el Siglo XXI, el énfasis de las políticas se centra en la igualdad de oportunidades de acceso al sistema educativo y el respeto a la pluralidad social, cultural y étnica. A más de veinte años de constantes transformaciones, se ha impulsado el proceso de integración de los alumnos y las alumnas con discapacidad a las escuelas de educación básica regular, y se consideró también una transformación profunda de los servicios de educación especial que eran los que, tradicionalmente, los venían atendiendo.

La Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, con reformas al 2008, inicia con mención específica la no discriminación y visibiliza la discapacidad al nombrarla de manera expresa. En el artículo 3:

*Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —federación, estados, Distrito Federal y municipios—, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.*

La educación en México parte de las políticas públicas encaminadas a la justicia social lo que demanda según la SEP (2016), una educación inclusiva que respete y valora la diversidad humana, que conjugue satisfactoriamente la equidad con la calidad, en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades para todos los mexicanos. Para cumplir tales demandas se ha puesto como prioridad:

- La calidad en el aprendizaje del alumnado.
- La retención de los alumnos.
- El fortalecimiento de las escuelas.
- El servicio de asistencia técnica a la escuela.

Todo ello en un contexto de equidad, así como el empleo de una perspectiva de género para contribuir en reducir las brechas de desigualdad que actualmente prevalecen. En la figura 1. Se muestran las políticas y programas público dirigidos a la atención a la diversidad e inclusión.

Figura 1. Políticas educativas en México para la atención a la diversidad e inclusión educativa



La atención educativa de las personas con discapacidad y, de manera particular, la promoción de su inclusión en las escuelas de educación regular se señala en distintos instrumentos y documentos, tanto nacionales como internacionales (SEP, 2010):

- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”/Jomtien, Tailandia, 1990.
- Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales/UNESCO, 1994.
- Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad/ OEA, 1999.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad/ONU, 2008.
- Ley Federal para Eliminar y Prevenir la Discriminación, 2003.
- Ley General para las Personas con Discapacidad, 2011.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.
- Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012/CONADIS, 2009.
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018.
- Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2013-2018/ SEP, 2013.



### **2.2.1. Ley General de Educación**

Esta Ley regula la educación que imparten el Estado -Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social. La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 3o.de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones.

**Artículo 41.-** La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su

competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos.

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación.

### **2.2.2. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad**

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad se publicó el 30 de mayo de 2011. La cual armoniza las disposiciones de la Convención y es reglamentaria del artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, constituye el instrumento legal que permite la adopción de medidas legislativas, administrativas y de otra índole, para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad.

El Consejo, es responsable de coordinar y elaborar el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad; de enviarlo a las Cámaras del Congreso de la Unión para su conocimiento; de elaborar, presentar y difundir anualmente el informe de avances y resultados del Programa; y de presentar a la consideración de la Junta de Gobierno el proyecto del Programa.

Los principios que se rigen son: la equidad, justicia social, igualdad de oportunidades; el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad; el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; la accesibilidad; la no discriminación; la igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad; y la transversalidad.

Cabe destacar que la reforma constitucional y la publicación de la Ley, representan el primer paso recomendado por la Organización de las Naciones Unidas para armonizar la Convención a la legislación nacional, y que México ya ha cumplido a cabalidad. Dentro de los artículos que marca esta ley se enuncian los siguientes:

**Artículo 12.** La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones: (XIV fracciones)

**Artículo 13.** En el Sistema Nacional de Bibliotecas y salas de lectura, entre otros, se incluirán equipos de cómputo con tecnología adaptada, escritura e impresión en el Sistema de Escritura Braille, ampliadores y lectores de texto, espacios adecuados y demás innovaciones tecnológicas que permita su uso a las personas con discapacidad.

**Artículo 14.** La Lengua de Señas Mexicana, es reconocida oficialmente como una lengua nacional y forma parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana. Serán reconocidos el Sistema Braille, los modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad.

**Artículo 15.** La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación.

### **2.2.3. Plan Nacional de Desarrollo**

El Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, muestra una proyección de México durante ese periodo de Gobierno Federal, con el fin de hacer un país con derechos, en donde todos tengan acceso efectivo a los derechos que otorga la Constitución. Se plantean los objetivos de las políticas públicas y se establece las acciones específicas para alcanzarlos. Se trata de un plan realista, viable y claro para alcanzar un México en Paz, un México Incluyente, un *México con Educación de Calidad*, un México Próspero y un México con Responsabilidad Global.

Un México con Educación de Calidad propone implementar políticas de estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos los mexicanos, fortalezcan la articulación entre niveles educativos, y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo

tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional.

En esta vertiente se plantean principalmente cinco objetivos y con diversas estrategias y líneas de acción de trabajo, tales como:

*Objetivo 1: Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.*

- Estrategia 1. Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico – pedagógico.
- Estrategia 2. Modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos.
- Estrategia 3. Garantizar que los planes y programas de estudios sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirva a lo largo de su vida.
- Estrategia 4. Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Estrategia 5. Disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro.
- Estrategia 6. Impulsar un Sistema Nacional de Evaluación que ordene, articule y racionalice los elementos y ejercicios de medición y evaluación de la educación.

*Objetivo 2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.*

- Estrategia 1. Ampliar las oportunidades de accesos a la educación en todas las regiones y sectores de la población.

- Estrategia 2. Ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad.
- Estrategia 3. Crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles.

*Objetivo 3. Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos.*

- Estrategia 1. Situar a la cultura entre los servicios básicos brindados a la población como forma de favorecer la cohesión social.
- Estrategia 2. Asegurar las condiciones para que la infraestructura cultural que permita disponer de espacios adecuados para la difusión de la cultura en todo el país.
- Estrategia 3. Proteger y preservar el patrimonio cultural nacional.
- Estrategia 4. Fomentar el desarrollo cultural del país a través del apoyo a industrias culturales y vinculado la inversión de cultura con otras actividades productivas.
- Estrategia 3.5. Posibilitar el acceso universal a la cultura mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y del establecimiento de una agenda digital de cultura en el marco de la Estrategia Digital Nacional.

*Objetivo 4. Promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud.*

- Estrategia 1. Crear un programa de infraestructura deportiva.
- Estrategia 2. Diseñar programas de actividad física y deporte diferenciados para atender las diversas necesidades de la población.

*Objetivo 5. Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible.*

- Estrategia 1. Contribuir a que la inversión nacional en investigación científica y desarrollo tecnológico crezca anualmente y alcance un nivel de 1% del PIB.
- Estrategia 2. Contribuir a la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel.
- Estrategia 3. Impulsar el desarrollo de las vocaciones y capacidades científicas, tecnológicas y de innovación locales, para fortalecer el desarrollo regional sustentable e incluyente.
- Estrategia 4. Contribuir a la transferencia y aprovechamiento del conocimiento, vinculado a las instituciones de educación superior y los centros de investigación con los sectores público, social y privado.
- Estrategia 5. Contribuir al fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica del país.

#### **2.2.4. Programa Sectorial de Educación 2013-2018**

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se prevén seis objetivos para articular el esfuerzo educativo durante la presente administración, cada uno acompañado de sus respectivas estrategias y líneas de acción.

*Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.*

- La educación básica es el fundamento de la formación integral que establece el Artículo 3o de la Constitución. El Estado no sólo debe proveerla, sino garantizar su calidad.
- Esta educación proporciona los cimientos para desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y es pilar del desarrollo nacional.

- Las escuelas deben producir aprendizajes significativos y sin estereotipos de género en todos los alumnos, desde que ingresan hasta que concluyen.

*Estrategias:*

1.1. Crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del Sistema Educativo y reciban el apoyo necesario para cumplir con sus fines.

1.2. Fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes

1.3. Garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos.

1.4. Fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno.

1.5. Dignificar a las escuelas y dotarlas de tecnologías de la información y la comunicación para favorecer los aprendizajes.

1.6. Utilizar la información derivada de las evaluaciones en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación y evitar el abandono escolar.

1.7. Fortalecer la relación de la escuela con su entorno para favorecer la educación integral

*Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuya al desarrollo de México.*



- La educación media superior, la educación superior y la formación para el trabajo, con las particularidades que les son propias, deben estar orientadas al logro de las competencias que se requieren para el desarrollo democrático, social y económico del país.
- En la educación media superior, los jóvenes, además de profundizar su formación integral, inician su preparación para distintas trayectorias laborales y profesionales.

*Estrategias:*

2.1. Orientar y asegurar la calidad de los aprendizajes para fortalecer la formación integral en la educación media superior.

2.2. Consolidar el Sistema Nacional de Bachillerato, universalizar el Marco Curricular Común y fortalecer la profesionalización docente y directiva.

2.3. Continuar el desarrollo de los mecanismos para el aseguramiento de la calidad de los programas e instituciones de educación superior.

2.4. Fomentar la investigación científica y tecnológica y promover la generación y divulgación de conocimiento de impacto para el desarrollo del país.

2.5. Fortalecer la pertinencia de la capacitación para el trabajo, la educación media superior y la educación superior para responder a los requerimientos del país.

2.6. Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la educación media superior y superior.

2.7. Ampliar y mejorar la infraestructura y el equipamiento de la educación media superior, educación superior y capacitación para el trabajo.

*Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.*

- El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 está construido bajo la premisa de que todos los grupos de la población deben formar parte y beneficiarse del desarrollo del país.
- El desafío de ampliar la cobertura, particularmente en la educación media superior y superior, es significativo y requiere de una adecuada planeación del crecimiento de los servicios a fin de obtener el mayor beneficio en el uso de los recursos disponibles.
- Las particularidades de los grupos de la población que más lo requieren. En especial, deben desplegarse estrategias que contemplen la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación de las mujeres y de grupos vulnerables.
- Para la población con bajos ingresos y mayor riesgo de abandono escolar se requieren becas y apoyos a las familias que contribuyan a su permanencia en la escuela.

*Estrategias:*

3.1. Fortalecer la planeación y mejorar la organización del Sistema Educativo Nacional para aumentar con eficiencia la cobertura en distintos contextos.

3.2. Impulsar nuevas acciones educativas para prevenir y disminuir el abandono escolar en la educación media superior y superior.

3.3. Impulsar la educación inicial en las diversas modalidades que brindan este servicio con especial énfasis en aquellas que favorezcan a los grupos vulnerables.

3.4. Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias.

3.5. Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos

3.6. Promover la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia en la educación de grupos vulnerables.

3.7. Intensificar y diversificar los programas para la educación de las personas adultas y la disminución del rezago educativo

*Objetivo 4: Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.*

*Estrategias:*

4.1. Apoyar las acciones para el fortalecimiento de la infraestructura deportiva en el sistema educativo.

4.2. Impulsar la práctica de la actividad física y el deporte en las instituciones de educación.

4.3. Promover la realización de actividades deportivas para niñas, niños y jóvenes en horarios extraescolares.

4.4. Impulsar el desarrollo de los deportistas en las instituciones de educación.

*Objetivo 5: Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.*

*Estrategias:*

5.1. Fomentar la educación artística y cultural y crear mayores oportunidades de acceso a la cultura, especialmente para el sector educativo.

5.2. Dotar a la infraestructura cultural de espacios y servicios digno.

5.3. Fortalecer la identidad nacional a través de la difusión del patrimonio cultural y el conocimiento de la diversidad cultural.

5.4. Reforzar los canales de generación y acceso a bienes y servicios culturales para la población estudiantil.

5.5. Fortalecer el acceso de la población estudiantil y docente a la cultura, con el uso de las tecnologías digitales.

*Objetivo 6: Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.*

*Estrategias:*

6.1. Fortalecer la capacidad analítica y creativa de los mexicanos con una visión moderna de la ciencia y la tecnología.

6.2. Incrementar la inversión en Investigación Científica y Desarrollo Experimental (GIDE) en las instituciones de educación superior y centros públicos de investigación.

6.3. Incrementar en el país el número de personas con estudios de posgrado culminados en Ciencia, Tecnología e Innovación.

6.4. Ampliar, con visión regional, la oferta de posgrados de alta calidad y pertinencia a través del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

6.5. Incrementar y renovar el personal dedicado a la investigación en las instituciones generadoras de conocimiento científico y tecnológico.

### **2.3 Servicios y Centros para la educación especial y educación inclusiva en México**

El Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE) constituye una política pública federal basada en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación inclusiva y de calidad para contribuir a la consolidación de una sociedad más incluyente en donde todas las personas tengan igualdad de oportunidades para una vida digna. En este sentido, el PFEEIE considera que a través del fortalecimiento académico de los equipos técnicos estatales de educación especial y los servicios de educación especial que brindan apoyos a los planteles que imparten educación inicial y básica, se pueden construir comunidades escolares colaborativas centradas en mejorar el logro educativo de los alumnos, en particular de los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos (SEP, 2013).

El proceso de fortalecimiento involucra la participación decidida de todas las autoridades educativas, fundamentalmente de las autoridades y equipos técnicos estatales de educación especial, inicial y básica, en sus diferentes modalidades; así como de los supervisores y directores de las escuelas, los maestros de grupo, el personal de apoyo de educación especial y de las familias de los alumnos (SEP, 2013).

El PFEEIE se sustenta en lo que establece la Ley General de Educación, en su Artículo 41, mismo que menciona:

*“La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género”.*

El objetivo general del PFEEIE es fortalecer a los equipos técnicos estatales y a los servicios de educación especial para que desarrollen acciones que contribuyan a que los planteles que imparten educación inicial y básica favorezcan la educación inclusiva y eliminen o minimicen las barreras que interfieren en el aprendizaje de los alumnos y en particular, atiendan a los alumnos con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.

Los objetivos específicos son:

1. Desarrollar en coordinación con los equipos técnicos estatales de educación especial, acciones específicas para favorecer la educación inclusiva, eliminar o minimizar las barreras que interfieren en el aprendizaje de los alumnos y en particular, atender a los alumnos con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.
2. Asesorar a los equipos técnicos estatales de educación especial, para favorecer la educación inclusiva, eliminar o minimizar las barreras que interfieren en el aprendizaje de los alumnos y en particular, atender a los alumnos con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.
3. Apoyar a un mayor número de planteles que imparten educación inicial y básica que cuenten con apoyo de los servicios de educación especial, para favorecer la educación inclusiva, eliminar o minimizar las barreras que interfieren en el aprendizaje de los alumnos y en particular, atender a los alumnos con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.
4. Dotar de recursos a las entidades federativas para que desarrollen acciones que fortalezcan la educación inclusiva, eliminar o minimizar las barreras que interfieren en el

aprendizaje de los alumnos y en particular, atender a los alumnos con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.

De acuerdo con líneas de acción, objetivos y estrategias encaminadas a apoyar este proceso en los distintos programas, como el Programa Escuelas de Calidad (PEC), el cual gira en torno a un mejoramiento paulatino y constante de los niveles educativos, a través de un modelo de gestión escolar con enfoque estratégico, el cual sitúa a la escuela pública de educación básica como una unidad de cambio y aseguramiento de la calidad educativa, reconociendo la capacidad de los alumnos, docentes, directivos y padres de familia, para lograr una transformación del centro escolar, aún en condiciones poco favorables para cumplir su misión y alcanzar su visión.

Se busca transformar el diseño de la política educativa tradicional, hacia un esquema que fortalezca el nuevo modelo de gestión con enfoque estratégico desde la escuela hacia el nivel superior de mando, además que involucre a los tres niveles de gobierno para apoyar las acciones que la comunidad escolar decida, para mejorar la calidad del servicio educativo y los resultados de aprendizaje.

Además, el PEC establece como uno de sus estándares de gestión el siguiente: “La escuela se abre a la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales, se otorga prioridad a los que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes y requieren apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades”.

Los servicios que actualmente brindan atención a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales en México son tres tipos (SEP, 2014):

*Tabla 2. Servicios de Educación Especial en México*

Servicios de apoyo	Servicios escolarizados	Servicios de orientación
Son los encargados de apoyar el proceso de inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas que requieren de mayores apoyos educativos, en las instituciones de educación inicial y las escuelas de educación regular.	Tiene la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos que presentan discapacidad severa, múltiple, trastornos generalizados del desarrollo, o que por la discapacidad que presentan, requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes	Ofrecen información, asesoría y capacitación al personal de educación especial, inicial y básica a las familias y a la comunidad sobre opciones educativas y estrategias de atención para los alumnos con necesidades educativas que requieren de mayor es apoyos educativos. Así mismo ofrece orientación sobre el uso de diferentes materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de dichos individuos.
<b>CAPEP:</b> Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar <b>USAER:</b> Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular	<b>CAM:</b> Centro de Atención Múltiple <b>CAM Laboral:</b> Centro de atención Múltiple Laboral	<b>CRIE:</b> Centro de recursos e Información para la Integración Educativa. <b>UOP:</b> Unidad de orientación al Público

Fuente: Secretaria de Educación Pública (2014). *Educación Especial en México*. Recuperado en <http://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf>

	Escuelas de EE o CAM	Unidades de grupos integrados	Centros psicopedagógicos	COEC	CECADEE	CAPEP	USAER	UOP	CRIE	OTROS	TOTAL
1970	96	250	36	2	10	18	----	----	----		412
1990	764	328	340	49	60	172	1052	28	----		2793
2002	1316	----	8	8	8	262	2327	66		88	4097
2013	1647	----	----	----	----	----	4100	8	180	----	5935

CAM	Centro de Atención Múltiple
COEC	Centro de Orientación, Evaluación y Canalización
CECADEE	Centro De Capacitación de Educación Especial
CAPEP	Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar
USAER	Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular
UOP	Unidades de orientación al Público
CRIE	Centro

Fuente: Secretaria de Educación Pública (2014). *Educación Especial en México*. Recuperado en <http://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf>

a) *Servicio de apoyo*

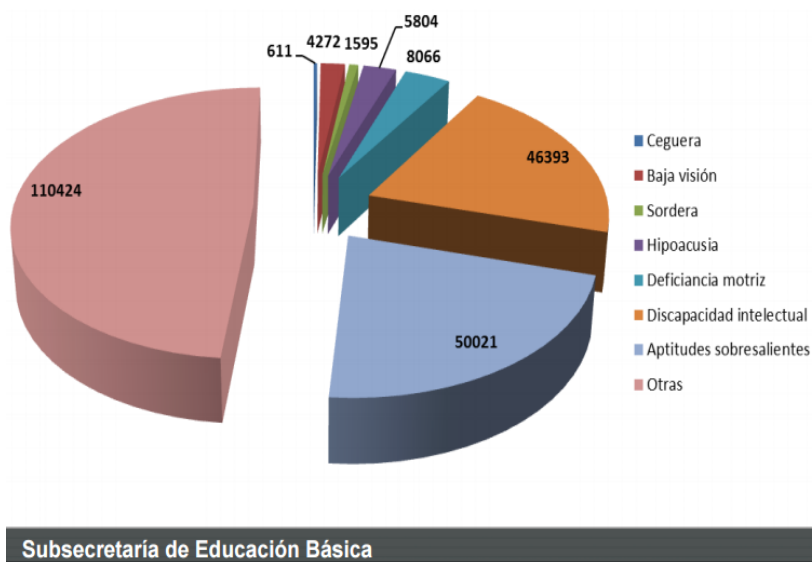
Estos servicios son los encargados de apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad, en las escuelas de



educación inicial y básica, de las distintas modalidades. Los principales servicios de apoyo son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Sin embargo los Centros de Atención Múltiple también pueden funcionar como servicios de apoyo.

Los servicios de apoyo brindan atención a las escuelas de educación inicial y básica que presenten un mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con la discapacidad. La mayoría de estos servicios están organizados por zonas o regiones, con el propósito de atender escuelas y servicios de los distintos niveles y modalidades, y así llevar un seguimiento de los alumnos y alumnas integrados.

Los alumnos que atienden a nivel Nacional los centros de USAER, dentro de las discapacidades que se presentan se encuentran: 50021 aptitudes sobresalientes, 46393 discapacidad intelectual, 8066 deficiencia motriz, 5804 hipoacusia, 4272 baja visión, 1595 sordera, 611 ceguera y un 110424 otro tipo de discapacidad. Tal como se puede apreciar en la siguiente gráfica:



Gráfica 1. Número de alumnos atendidos por discapacidad USAER.

Tales servicios son flexibles, con la posibilidad de adaptarse a la demanda real de las escuelas. Se trata de desaparecer la idea de tener una cuota fija de alumnos que atender por escuela y la necesidad de tener uno o más maestros de apoyo fijos en la escuela. En la medida en que estos servicios se concentren en la población a la que van dirigidos se podrán organizar de distintas maneras, para lograr favorecer la permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente de los que presentan discapacidad, en el sistema educativo regular, ofreciendo los apoyos necesarios.

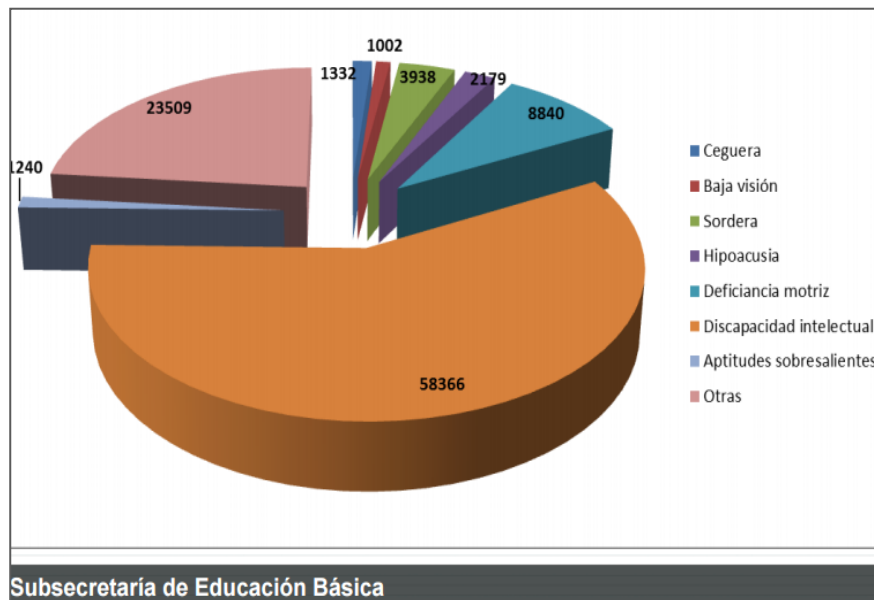
Los servicios de apoyo generalmente están conformados por un director; 5 o 6 maestros que apoyan el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales (uno establecido por cada escuela que se apoya) y un equipo que apoya de manea itinerante a las escuelas, conformado por un psicólogo, un maestro de comunicación y un trabajador social; se busca además que cuenten con especialistas en las discapacidades para ofrecer estrategias específicas que impulsen el proceso de integración de estos alumnos.

#### *b) Servicios escolarizados*

Los principales servicios escolarizados son los Centros de Atención Múltiple (CAM); tienen la responsabilidad de escolarizar a los alumnos y alumnas con alguna discapacidad o discapacidad múltiple que por distintas razones no logren integrarse al sistema educativo regular. Con estos alumnos se busca poner en marcha programas específicos y utilizar estrategias y materiales adecuados a sus necesidades, con el propósito de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, para promover su autonomía e integración social. La atención que ofrece a estos alumnos y alumnas, además de promover el logro de los principios generales de la educación, no debe perder de vista sus necesidades específicas derivadas de la discapacidad, Para ello, es

imprescindible contar con una evaluación psicopedagógica interdisciplinaria que dé cuenta de las fortalezas y debilidades del alumno y de su entorno social y escolar para que, a partir de esta información, se elabore la planeación específica para él o ella.

Referente a los alumnos que atienden a nivel Nacional, dentro de las discapacidades que se presentan y atiende son 58366 con discapacidad intelectual, 8840 con deficiencia motriz, 3938 con sordera, 2179 con hipoacusia, 1332 con ceguera, 1240 con aptitudes sobresalientes, 1002 con baja visión y 23509 con otro tipo de discapacidades. Tal como se puede apreciar en la siguiente gráfica.



Gráfica 2. Número de alumnos atendidos por discapacidad. CAM

Los servicios escolarizados también promueven la integración de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad a las escuelas de educación regular, y pueden tener funciones similares a los servicios de apoyo, para lo cual habrán de realizar dos acciones principales:

- Incorporar durante algún tiempo a estos centros a aquellos alumnos y alumnas con discapacidad que requieran estrategias específicas para tener acceso al currículo regular.
- Apoyar a los alumnos y alumnas con discapacidad que asisten a escuelas de educación regular; principalmente por medio de dos acciones:

Orientar a los maestros y maestras de grupo sobre metodologías específicas para trabajar con los niños que presenten determinada discapacidad.

Apoyar a los alumnos con discapacidad en turno alterno al que asistente a la escuela regular, considerando las distintas modalidades.

*c) Servicios de orientación*

Estos servicios brindan información y orientación a las familias de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, así como a la comunidad en general, acerca de las opiniones educativas que estos tienen. Además, ofrecen orientación específica a los maestros y maestras de educación inicial, básica y/o media superior, sobre todo a aquellos que no cuentan con apoyo directo de educación especial, respecto a las estrategias que pueden poner en marcha para dar una respuesta educativa adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a las escuelas regulares. Igualmente, orientan al personal de educación especial que lo requiera sobre la atención que necesiten estos alumnos.

Para tener mayores espacios que ofrezcan orientación e información sobre la atención educativa de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, se han creado los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) en 30 de las 32 entidades de la república mexicana. Los CRIE cuentan con personal especializado en las

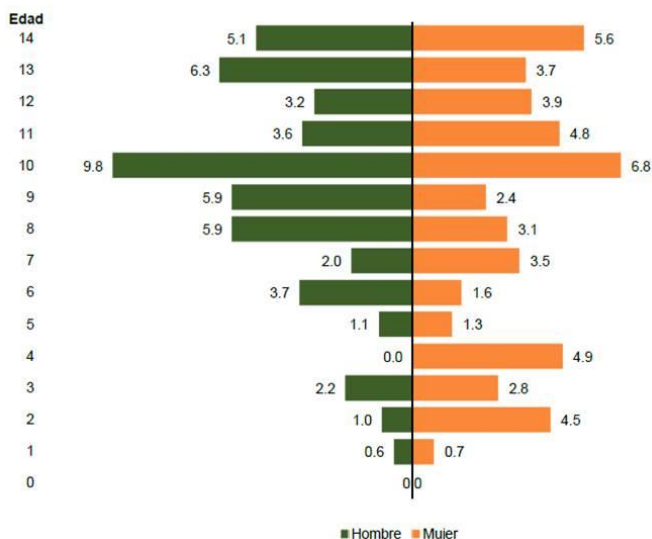
distintas discapacidades, así como material bibliográfico, video gráfico y didáctico para, responder a las necesidades de orientación tanto de las familias como de los maestros de educación inicial, básica, media superior y especial.

#### **2.4. Datos estadísticos de alumnos con diversidad en México**

En México en el año 2014, el monto de población infantil de 0 a 17 años, ascendió a 40.2 millones de personas: 19.7 millones de niñas y 20.5 millones de niños. De acuerdo con información de la base de datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), en 2012, aproximadamente 564 mil niñas y niños (de 0 a 14 años) tenían dificultades para realizar actividades de la vida cotidiana. Ellos representan 1.7% de la población infantil del país y 7.3% de la población con discapacidad.

En México, la discapacidad en la población infantil tiende a incrementar su presencia conforme aumenta la edad, aunque es a los 10 años cuando se concentra el mayor porcentaje (16.6 %) de población infantil con discapacidad. En los primeros cuatro años de vida, las niñas representan la mayor proporción de personas con discapacidad. Pero en la población infantil con discapacidad, uno de cada diez infantes son niños de 10 años.

**Estructura de la población infantil (de 0 a 14 años) con discapacidad por edad y sexo 2012**



Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2012.

*Gráfica 3. Estructura de la población infantil con discapacidad*

*Tabla 3. Distribución porcentual de las limitaciones de la población con discapacidad*

**Distribución porcentual de las limitaciones de la población con discapacidad de 0 a 14 años de edad por tipo de discapacidad según causa de la discapacidad 2012**

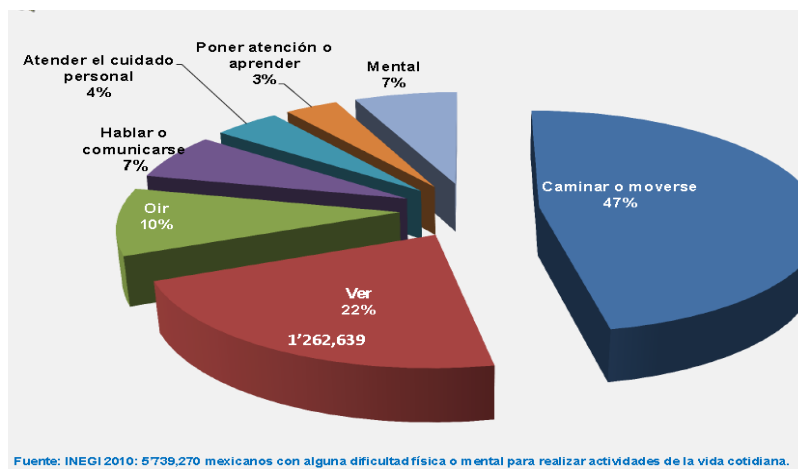
Tipo de discapacidad	Total	Causa de la discapacidad			
		porque nació así	por una enfermedad	por accidente	Otra causa
Total	100.0	68.9	20.8	4.7	5.6
Caminar, moverse, subir o bajar	100.0	62.5	21.1	12.8	3.6
ver, aun usando lentes	100.0	66.2	20.8	4.7	8.3
hablar, comunicarse o conversar	100.0	64.6	23.7	2.0	9.7
oír, aun usando aparato auditivo	100.0	78.1	19.4	0.0	2.5
vestirse, bañarse o comer	100.0	67.7	32.3	0.0	0.0
poner atención o aprender cosas sencillas	100.0	75.3	15.2	0.7	8.8
tiene alguna limitación mental	100.0	76.5	19.6	3.9	0.0

Nota: El porcentaje se calculó con base en el total de limitaciones reportadas para la población infantil y para cada tipo de discapacidad.

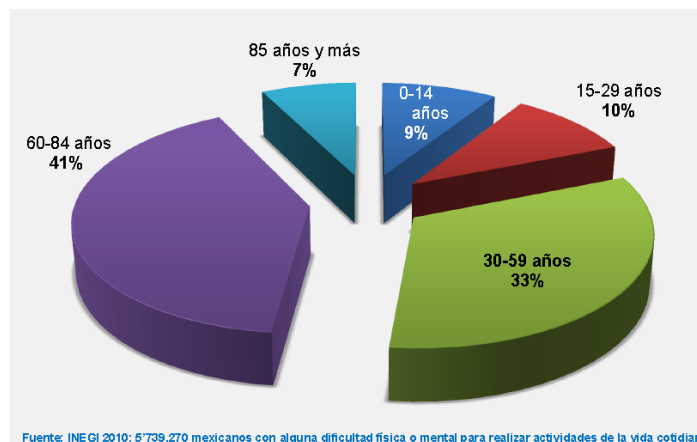
Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2012. Nueva construcción de la base de datos.

Con los datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares (ENIGH) 2012, se pueden distinguir las limitaciones más frecuentes entre la población infantil con discapacidad, las cuales son: para caminar (22%), ver (18.5%), hablar (17.1%) y poner atención (16%). Al combinar esta información con la causa de la discapacidad se puede identificar el origen, de tal manera que se logre tener un punto de partida para la prevención, siendo porque nació así (68.9%) y por una enfermedad (20.8%) las causas más frecuentes. Por tipo de discapacidad destaca que 78.1% de las limitaciones para escuchar surgen por problemas durante el nacimiento y que las enfermedades provocan 32.3% de las limitaciones para el autocuidado. En 2012, no asiste a la escuela 16.8% de la población infantil con discapacidad (de 3 a 14 años de edad).

Por otro lado según el Censo de población y vivienda 2010 (INEGI, 2010), se calcula que en México 5'739,270 de personas tiene alguna dificultad física o mental para realizar actividades de la vida cotidiana. En la gráfica 4. Se muestra la distribución porcentual de personas con alguna discapacidad o limitación en México. En la gráfica 5. Se muestra la distribución porcentual de las personas con discapacidad por grupo de edad. Se puede observar que el 9% de nuestra población objetivo padece alguna diversidad.



Gráfica 4. Distribución porcentual de población con discapacidad por tipo de limitación



Gráfica 5. Distribución porcentual de la población con discapacidad por grupo de edad

Según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2012), en el grupo de edad de 2 a 9 años, 30.8% de los niños y 27.8% de las niñas están en riesgo de tener una discapacidad; esto significa que alrededor de 2.8 millones de niños y 2.5 millones de niñas están en riesgo de tener alguna discapacidad, con una proporción mayor a medida que incrementa la edad, al pasar de 27.7% en el grupo de 2 a 5 años a 33.7% en el grupo de 6 a 9 años en niños, e igualmente, en niñas pasa de 24.7% en el grupo de 2 a 5 años a 30.8% en el grupo de 6 a 9 años ( tabla 4)

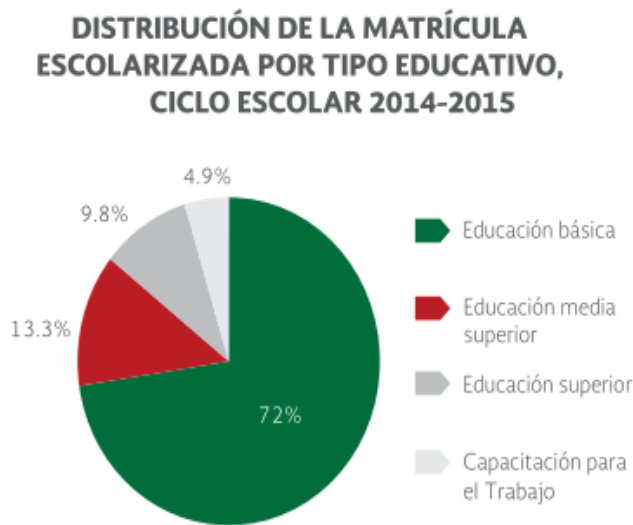
Tabla 4. Menores de 10 años con riesgo de discapacidad. México

	2 a 5 años		6 a 9 años		Total	
	Frecuencia*	%	Frecuencia*	%	Frecuencia*	%
<b>Hombres</b>						
Tardó mucho para sentarse, pararse o caminar (cognitiva, motora)	409.3	9.1	425.1	9.0	834.4	9.0
Dificultad para ver (visual)	92.5	2.1	384.6	8.1	477.1	5.2
Dificultad para oír (auditiva)	74.1	1.7	177.0	3.7	251.1	2.7
No entiende lo que le dicen (cognitiva)	157.8	3.5	270.9	5.7	428.6	4.6
Dificultad para mover miembros, debilidad o rigidez (motora)	106.5	2.4	153.1	3.2	259.6	2.8
Tiene convulsiones (epilepsia)	73.1	1.6	79.5	1.7	152.6	1.7
No aprende a hacer cosas como otros niños(as) de su edad (cognitiva)	84.5	1.9	153.2	3.2	237.7	2.6
No habla (cognitiva, habla)	127.8	2.8	83.1	1.8	210.9	2.3
Habla diferente de lo normal, no se le entiende el habla (cognitiva, habla)	599.0	13.3	544.3	11.5	1 143.3	12.4
No puede nombrar ningún objeto (cognitiva, habla)	167.1	3.7	103.3	2.2	270.4	2.9
Discapacidad global	1 247.9	27.7	1 600.3	33.7	2 848.2	30.8
<b>Mujeres</b>						
Tardó mucho para sentarse, pararse o caminar (cognitiva, motora)	308.4	6.9	355.9	7.9	664.3	7.4
Dificultad para ver (visual)	54.8	1.2	438.2	9.7	493.0	5.5
Dificultad para oír (auditiva)	51.2	1.1	135.2	3.0	186.4	2.1
No entiende lo que le dicen (cognitiva)	179.8	4.0	205.0	4.5	384.8	4.3
Dificultad para mover miembros, debilidad o rigidez (motora)	140.5	3.1	146.8	3.3	287.3	3.2
Tiene convulsiones (epilepsia)	56.3	1.3	49.2	1.1	105.6	1.2
No aprende a hacer cosas como otros niños(as) de su edad (cognitiva)	87.4	2.0	136.3	3.0	223.7	2.5
No habla (cognitiva, habla)	76.4	1.7	61.1	1.4	137.6	1.5
Habla diferente de lo normal, no se le entiende el habla (cognitiva, habla)	481.1	10.8	418.2	9.3	899.2	10.0
No puede nombrar ningún objeto (cognitiva, habla)	128.8	2.9	92.1	2.0	221.0	2.5
Discapacidad global	1 105.9	24.7	1 392.5	30.8	2 498.4	27.8

\* Frecuencias en miles  
 Fuente: Cuestionario de niños, ENSANUT 2012



Lo referente a la cobertura en educación en México, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015), indican un total 36.1 millones de estudiantes en los diversos niveles educativos; tal como se muestra en la grafica 6. Los porcentajes de alumnos matriculados en el sistema educativo, detectando un 72% en la educación básica, 13% en la educación media superior, 9.8% en la educación superior y un 4.9% en capacitación para el trabajo. Centrandos en la educación básica para el ciclo escolar 2014-2015 se contaba con 26 millones de alumnos, cifra que incluye a alumnos inscritos en preescolar, primaria y secundaria, con lo que se alcanzó una cobertura de 96.6% para la población de tres a 14 años de edad, La atención se realizó con el apoyo de 1.2 millones de docentes en 228.2 mil escuelas.



FUENTE: Secretaría de Educación Pública.

<sup>4/</sup> Se refiere al número de maestros y escuelas contabilizados de manera única, es decir, sin importar en cuántas escuelas diferentes laboren, y, en el caso de las escuelas, sin considerar la cantidad de servicios educativos (modalidades) que proporcionen.

*Gráfica 6. Distribución de la matrícula escolarizada por tipo educativo, ciclo escolar 2014-2015.*

En la educación primaria, se registró una inscripción de 14.4 millones de estudiantes. La cobertura en este caso es considerada universal, alcanzando 106.5 por ciento. La matrícula de este

nivel se compone de los servicios general, indígena y cursos comunitarios, los cuales atienden a 93.4%, 5.8% y 0.8% de los alumnos, respectivamente. Para impartir los cursos se contó con 574.3 mil maestros de 98,771 escuelas; tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 5. Estadística educativa nivel primaria

Tipo de servicio	Ciclo escolar 2014-2015		
	Matrícula	Maestros	Escuelas
<b>Total</b>	<b>14,351,037</b>	<b>574,276</b>	<b>98,771</b>
General	13,409,380	524,697	77,547
Indígena	827,628	36,809	10,133
Cursos Comunitarios	114,029	12,770	11,091

FUENTE: Secretaría de Educación Pública.

Lo referente a la atención de los alumnos con diversidad, durante el ciclo escolar 2014-2015, según datos de INEE (2016) se brindó atención a los alumnos inscritos en las escuelas regulares por medio de 4241 USAER, mientras que los CAM estuvieron representados por 1529 escuelas. Este conjunto de centros prestó atención a 515898 alumnos en el tipo educativo básico, de los cuales 456768 recibieron apoyo por parte del personal de las USAER y 59 130 en los CAM. Este conjunto de unidades logra su función gracias a la asistencia educativa de los docentes que se encuentran frente a grupo, así como del personal de apoyo integrado por paradocentes y personal administrativo. El personal que presta atención a los estudiantes tanto en las USAER como en los CAM deberá tener la capacitación y la especialización necesaria para atender a los estudiantes dentro de la educación especial.

En el ciclo escolar 2014-2015, del total de docentes en educación especial (37017), 70.2% estuvo adscrito a las USAER, mientras que 29.8% se ubicó en los CAM. Asimismo, el personal de apoyo que prestó servicio dentro de estas unidades estuvo conformado por 25526 personas: 55.2% en las USAER y 44.8% en los CAM.

Tabla 6. Alumnos, docentes, personal de apoyo y unidades de servicio de educación especial en el tipo educativo básico por modalidad y tipo de servicio (2014-2015)

Modalidad	Tipo de servicio		Alumnos	Docentes <sup>2</sup>	Personal de apoyo <sup>3</sup>	Unidades de servicio <sup>4</sup>
Escolarizada	Centros de Atención Múltiple	%	11.5	29.8	44.8	26.5
		Absolutos	59 130	11 042	11 429	1 529
Extraescolar	Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular	%	88.5	70.2	55.2	73.5
		Absolutos	456 768	25 975	14 097	4 241
Educación especial básica		%	100.0	100.0	100.0	100.0
		Absolutos	515 898	37 017	25 526	5 770

<sup>1</sup> El tipo educativo básico comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

<sup>2</sup> Esta cifra incluye también a los directores con funciones docentes.

<sup>3</sup> El personal de apoyo se integra por personal paradocente y personal administrativo.

<sup>4</sup> Los CAM se contabilizan como escuelas y las USAER como centros de atención a escuelas.

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (inicio del ciclo escolar 2014-2015), SEP-DGPEE.

## 2.5. Datos estadísticos de las condiciones escolares en la educación primaria pública en México

En el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, señala que el Estado (federación, estados y municipios) debe garantizar la calidad en la educación obligatoria mediante “*los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos*”. Por otro lado, la Ley General de Educación refiere la obligación del Estado de “*prestar servicios educativos de calidad*”.

En el artículo 32 de la Ley General de Educación, menciona que las autoridades educativas que lleven a cabo acciones orientadas a “*establecer condiciones que permitan el*

*ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos”.*

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) lleva a cabo la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje, la cual busca conocer la medida en que las escuelas que imparten educación obligatoria en el país cuentan con condiciones básicas para su operación y funcionamiento.

Tabla 7. Ámbitos y dimensiones del “marco básico” de operaciones de las escuelas

Ámbitos	Dimensiones
1) Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Servicios básicos en el plantel</li> <li>▪ Espacios escolares suficientes y accesibles</li> <li>▪ Condiciones básicas de seguridad e higiene</li> </ul>
2) Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mobiliario suficiente y adecuado</li> <li>▪ Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje</li> </ul>
3) Materiales de apoyo educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Materiales curriculares existentes (plan y programas de estudio, libros de texto gratuito, libros para el maestro)</li> <li>▪ Materiales didácticos existentes (materiales de apoyo para la implementación del currículo, acervos bibliográficos escolares y de aula)</li> </ul>
4) Personal que labora en las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perfil profesional de directores y docentes de acuerdo a su función</li> <li>▪ Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar</li> <li>▪ Oportunidades de actualización profesional en la escuela</li> </ul>
5) Gestión del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo</li> <li>▪ Práctica docente orientada al aprendizaje</li> <li>▪ Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes</li> </ul>
6) Organización escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existencia de trabajo colegiado</li> <li>▪ Visión común de los docentes sobre la escuela</li> <li>▪ Participación de los padres de familia</li> <li>▪ Prácticas de admisión en la escuela</li> </ul>
7) Convivencia escolar para el desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relaciones interpersonales positivas</li> <li>▪ Prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y manejo pacífico de conflictos</li> <li>▪ Participación activa de los estudiantes</li> <li>▪ Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela.</li> </ul>

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE, 2016). <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>

En lo que refiere a las cifras la mayor parte de las escuelas primarias (91.7%) ocupa inmuebles que fueron construidos con fines educativos, pero una proporción importante tiene paredes o techos de materiales no durables. De acuerdo con la información proporcionada por

los directores o los Líderes para la Educación Comunitaria, 1 de cada 5 escuelas (20.8%) tiene la mayor parte del techo de lámina de asbesto, metal, cartón, palma o carrizo, o éste es inexistente, situación que se acentúa entre las escuelas generales multigrado (23.5%), indígenas (26.4% de las no multigrado y 33.5% de las multigrado) y comunitarias (54.7%). En el caso de los muros, de nuevo las mayores carencias se encuentran en las escuelas indígenas (7.1 y 17.4%) y comunitarias (19.1%), que reportan que la mayoría de sus paredes son de tablarroca, lámina, madera, o incluso no las tienen.

En relación con los pisos, destaca que 7% de las escuelas indígenas (multigrado y no multigrado) y 19.3% de las comunitarias los tiene de tierra o materiales movibles. Es importante observar el contraste que hay en relación con las escuelas privadas, pues si bien entre ellas hay una alta proporción que opera en inmuebles adaptados (27.7%), éstos tienen principalmente muros de ladrillo, tabique, block o concreto (96.7%) y techos de losa de concreto (84%), tabique, ladrillo, madera o teja (11.1%); prácticamente todas estas escuelas tienen piso de concreto con o sin algún recubrimiento (99.3%)

Los servicios básicos que cuentan las escuelas primarias, un 97.8% dispone de agua todos los días de la semana y 99.1% de energía eléctrica. En el caso de las primarias generales, una tercera parte de las no multigrado carece de agua algunos días o todos, y 7.5% está en esa situación respecto de energía eléctrica; en las generales multigrado las circunstancias son aún peores: 44.1 y 18.8% carece de agua o energía eléctrica algunos días respectivamente.

En lo que refiere a espacios escolares de apoyo al currículo y para el desarrollo de actividades, se puede observar en la siguiente tabla los porcentajes en cuanto a biblioteca escolar, aula de medios, canchas deportivas, patio o plaza cívica, oficina de dirección, sala de maestros.

*Tabla 8. Porcentaje de escuelas según disponibilidad de espacios físicos, nacional y tipo de escuela*

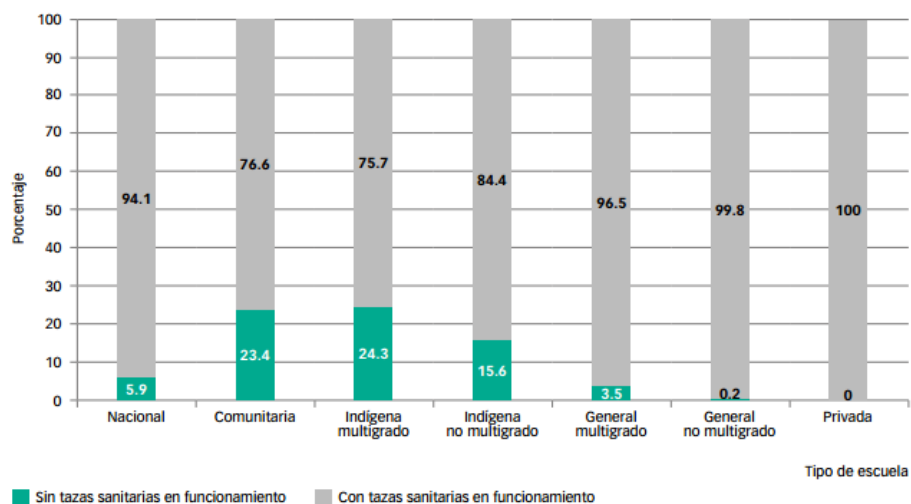
Tipo de escuela	Con biblioteca escolar	Con aula de medios	Con cancha deportiva	Con patio o plaza cívica	Con oficina de dirección	Con sala de maestros
Indígena multigrado	22.1	2.9	50.2	33.7	6.6	0.0
Indígena no multigrado	16.8	11.4	59.1	31.2	38.2	0.9
General multigrado	34.8	6.5	43.7	57.4	19.2	0.4
General no multigrado	46.4	30.9	67.2	81.8	78.8	7.2
Privada	73.0	63.7	68.0	93.6	99.6	53.1
Total nacional	43.3	24.9	59.3	71.4	58.2	9.3

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE, 2016).  
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>

En cuanto a los servicios sanitarios, las escuelas deben tener servicios en funcionamiento (excusados, inodoros o letrinas), pues carecer de ellos conlleva riesgos para la salud y el bienestar de los miembros de las comunidades escolares. Sin embargo, casi la cuarta parte de las escuelas indígenas multigrado y comunitarias no cuentan con tazas sanitarias en funcionamiento (24.3 y 23.4%, respectivamente), mientras que esto ocurre en 15.6% de las escuelas indígenas no multigrado y en 3.5% de las generales multigrado. Ninguna escuela privada carece de estos servicios básicos de infraestructura.

Por otro lado, las condiciones de accesibilidad para facilitar la permanencia y la movilidad de personas con discapacidad dentro de la escuela a nivel nacional, 1 de cada 4 centros escolares tiene rampas útiles para el acceso y la circulación en silla de ruedas u otros auxiliares. Por otro lado, poco menos de 30% de las escuelas a nivel nacional cuenta con puertas amplias para acceso en silla de ruedas o muletas; obsérvese que mientras esto es cierto para 70% de las escuelas privadas, lo es apenas para 10% de las indígenas y comunitarias. A nivel nacional, sólo 1 de cada 10 escuelas tiene sanitarios amplios y con agarraderas, mientras que tienen esta adecuación

20.3% de las escuelas privadas, 14.5% de las generales no multigrado y menos de 8% de las generales multigrado, indígenas y comunitarias.



Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE, 2016).  
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>

Gráfica 7. Porcentaje de escuelas que tienen tazas sanitarias en funcionamiento, nacional y por tipo de escuela

Tabla 9. Porcentaje de escuelas con condiciones de accesibilidad, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Con rampas útiles para el acceso y circulación en silla de ruedas u otros auxiliares	Con puertas amplias para acceso en silla de ruedas o muletas	Con sanitarios amplios y con agarraderas
Comunitaria	3.0	9.8	3.1
Indígena multigrado	2.7	7.0	4.3
Indígena no multigrado	4.6	6.7	7.2
General multigrado	9.0	13.8	4.3
General no multigrado	39.9	34.6	14.5
Privada	38.1	70.0	20.3
Total nacional	24.8	27.5	10.4

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE, 2016).  
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>

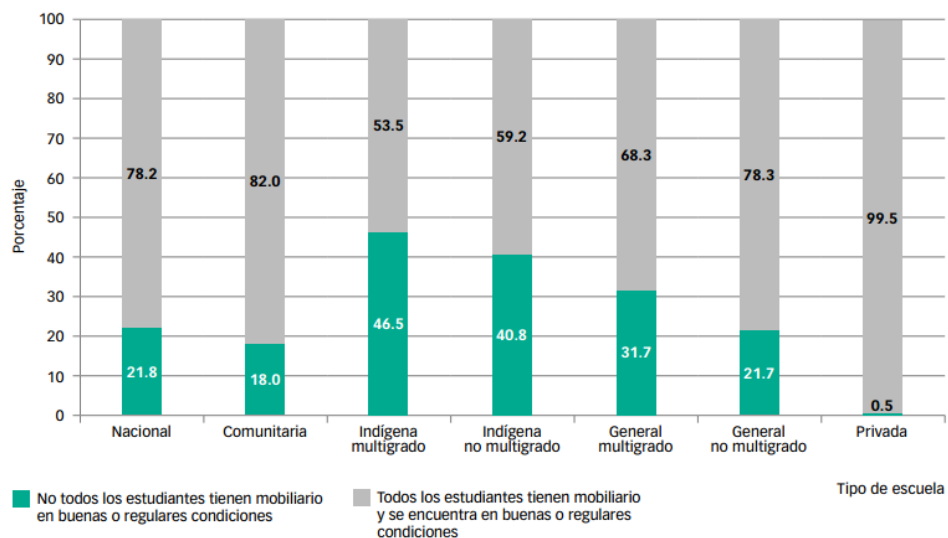
Referente al mobiliario del centro educativo, las escuelas que cuentan con pizarrones o pintarrones son 94.9% de escuelas privadas, 61.2% de las indígenas multigrado y 55.9% de las comunitarias. Si bien a nivel nacional 78.2% de los docentes declaró que todos los estudiantes de su grupo cuentan con muebles en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir, este porcentaje disminuye de manera importante en las escuelas indígenas multigrado (53.5%). Adicionalmente, 1 de cada 5 docentes consideró que el mobiliario de los estudiantes es pequeño para su estatura, situación que se acentúa más en escuelas generales no multigrado (23%), comunitarias (25.5%) e indígenas (31.1 y 32.1%).



Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE, 2016).  
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>

*Gráfica 8. Porcentaje de docentes que reportan que las condiciones en que se encuentra el pizarrón o pintarrón, nacional y por tipo de escuela*





Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE, 2016).  
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>

Gráfica 9. Porcentaje de docentes que refieren que todos sus estudiantes tienen mueble en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir, nacional y por tipo de escuela

Referente a materiales didácticos para la atención de estudiantes con discapacidad, la mayoría de los docentes de educación primaria refieren no contar con materiales educativos específicos, tales como textos en sistema Braille, libros macrotipo y apoyos visuales o auditivos. Esta situación se presenta en proporciones semejantes en todos los tipos de escuela.

Tabla 10. Porcentaje de escuelas y docentes respecto a la disponibilidad y suficiencia de diversos materiales para la atención de la diversidad, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Escuelas que en la biblioteca escolar tienen al menos un libro en lengua indígena	Docentes que disponen de materiales didácticos en lenguas indígenas			Docentes que disponen de materiales específicos para la atención de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales		
		No hay	Son insuficientes	Son suficientes	No hay	Son insuficientes	Son suficientes
Comunitaria	33.3	92.9	5.9	1.1	98.3	1.3	0.4
Indígena multigrado	72.2	43.1	41.2	15.6	97.5	2.5	0.0
Indígena no multigrado	47.3	43.6	47.0	9.4	99.4	0.5	0.1
General multigrado	39.7	96.0	3.4	0.6	99.1	0.9	0.0
General no multigrado	35.9	96.4	3.3	0.3	92.2	7.3	0.6
Privada	13.6	98.6	0.8	0.5	86.8	7.5	5.6
Total nacional	37.1	93.0	5.8	1.2	93.0	6.0	1.0

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE, 2016).  
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>

## **CAPITULO III. MARCO TEÓRICO**

## CAPITULO III. MARCO TEÓRICO

### 3.1 La Exclusión e Inclusión Educativa de la Diversidad

La exclusión social es uno de los problemas que actualmente enfrenta nuestra sociedad, siendo evidentes la desigualdad social, económica, educativa, etc. Por lo que los conceptos de exclusión e inclusión están adquiriendo un protagonismo en los debates políticos y sociales (Valenzuela, Campa, Guillen, Rodríguez y Huerta, 2014; Arnaiz, 2003). Según el Diccionario de la Real Academia Española *excluir* significa “sacar a alguien o algo del lugar que ocupaba”, “Descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo”. Es importante revisar dicho concepto para ubicarnos en la realidad actual que se vive en los centros educativos antes y legitimar los derechos que tienen los niños y niñas al acceso a la educación.

La exclusión social en la infancia es entendida como la situación en que se encuentran los niños y niñas cuando no pueden participar plenamente en la vida social, económica y civil, o cuyo entorno personal, familiar, social y cultural no les permite acceder a un nivel adecuado de ingresos y recursos que supone que no puedan disfrutar de un nivel y una calidad de vida considerado aceptable por la sociedad en la que viven. Se puede decir que es cuando no se ejerce plenamente sus derechos fundamentales (Subirats, 2004)

La UNICEF (2011) como organismo internacional indica cinco dimensiones de exclusión que se viven en el sistema educativa, la primera dimensión sería estar fuera de la educación inicial, es decir en la etapa preescolar niños y niñas que no están inscritos en este nivel educativo; como segunda dimensión se tiene la exclusión total o parcial de la educación primaria, en donde niños y niñas que cuentan con edad escolar no han accedido nunca a la escuela primaria y se tiene por

otro lado a los que ingresan y no logran culminar con este nivel educativo; como tercera dimensión se señala la exclusión actual, total o parcial de la educación secundaria. Estas tres dimensiones expresan inequidades de acceso y permanencia. La últimas dos dimensiones expresan inequidades de progresión, la cuarta dimensión es la exclusión latente, potencial o silenciosa de la educación primaria, en donde los alumnos asisten al sistema educativo, pero en su experiencia encuentran dificultades de diversas índoles por lo que los pone en riesgo de abandonar las clases y lo mismo ocurren en la dimensión 5 en educación secundaria.

Ante este fenómeno de exclusión social, Subirats (2004) nos muestra el lado de la inclusión social de cualquier persona, colectivo o territorio, indicando que las funciones que tiene son en primer lugar el acceso garantizado a la ciudadanía y a los derechos económicos, políticos y sociales correspondientes a la misma, así como las posibilidades de participación efectiva en la esfera política. En segundo lugar es la conexión y solidez de las redes de reciprocidad social, ya sean estas de carácter afectivo, familiar, vecinal, comunitario o de otro tipo. Por último, la inclusión social es el espacio de producción económica y el mercado de trabajo.

Subirats (2004) indica los siguientes espacios de inclusión social:

1. Espacio de la ciudadanía (participación política y acceso a los derechos sociales y de ciudadanía: reconocimiento y atención de la diferencia).
2. Espacio relacional y de los vínculos sociales (participación y vínculos en redes sociales de reciprocidad).
3. Espacio de la producción mercantil, del mercado de trabajo y del consumo (presencia y tipo de participación en la producción, en la creación del valor y en el consumo).

Enfocándose en el contexto educativo Subirats señala que una de las principales funciones de la educación es “otorgar competencias para facilitar la adaptación para la vida profesional y garantizar el desarrollo personal y social que facilite la cohesión y la lucha contra las desigualdades” (Subirats, 2005: 70).

Por su parte, Parilla (2006) indica el recorrido que ha seguido el ámbito educativo para dar respuesta a la diversidad. Menciona cuatro fases:

1. Exclusión, supone la negación del derecho a la educación, se caracteriza por la no escolarización de las clases sociales desfavorecidas, los grupos culturales minoritarios, las mujeres y las personas con alguna discapacidad
2. Segregación, hay escolarización pero en escuelas separadas, diferenciadas según grupos, como es el caso de las escuelas especiales para las personas con discapacidad.
3. Integración, se produce en torno a los años 70 y representa un avance importante reconociendo el derecho a incorporarse a la escolaridad ordinaria. En este proceso se van agregando algunas personas de los distintos grupos a la escuela ordinaria, pero sin que ésta haga cambios sustanciales.
4. Inclusión, tiene dos elementos claves que sustentan su surgimiento, el primero es el reconocimiento de la educación como un derecho y el segundo es el reconocimiento de la diversidad como un valor, las diferencias individuales como motivo de celebración.

La inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en el contexto educativo, busca favorecer la ampliación y democratización de las oportunidades de formación, en el marco del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y como un derecho; lo

que implica un ambiente de aprendizaje que promueve el desarrollo integral, personal, académica y profesional de todos los estudiantes sin distinción de raza, clase, género, discapacidad, religión, cultura, preferencia sexual, estilos y el aprendizaje de idiomas (Lehohla y Hlalele, 2012)

La UNESCO considera que se debe prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables -personas y grupos que no pueden ejercer su derecho a la educación- para procurar desarrollar todo el potencial de cada persona: "La educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas" (UNESCO, 2008: 24).

Unianu (2012), refiere que la integración es la colocación de un estudiante con discapacidades en una escuela regular y con un currículo regular sin modificaciones en el plan de estudio y la inclusión refiere a una reestructuración de la enseñanza convencional que cada escuela pueda colocar al niño independientemente de su discapacidad y asegura que todos los estudiantes pertenezcan a la comunidad académica.

Por su parte Blanco (2008), indica que la inclusión es la transformación de los sistemas educativos y culturas, así como las prácticas educativas y la organización de las escuelas con la finalidad de satisfacer las diversas necesidades educativas de los estudiantes, para que los aprendizajes y la participación plena de cada niño puedan ser alcanzados.

La UNESCO (2005:14), define la educación inclusiva como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos

los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.

La UNESCO (2007) indica que la respuesta a la diversidad implica pasando de un enfoque homogeneizador que ofrece la misma para todos y refleja las aspiraciones de las clases dominantes y culturas, a un enfoque que tenga en cuenta las diferentes identidades individuales, las necesidades y que se valoren las diferencias como algo enriquecedor entre las personas y sociedades.

### **3.1.1. Diversidad**

La sociedad actual es caracterizada por la creciente diversidad en cuanto a clases, género, cultura, características físicas o psicosociales; no es de dudar que el ámbito educativo se enfrente esta creciente diversidad en el alumnado; lo que implica un reto en el sistema educativo. La diversidad se puede definir como las diferencias entre los individuos en cualquier atributo y es una característica individual del ser humano (Grütter y Meyer, 2014; Corral, 2010; Gómez, 2011). Estas diferencias pueden ser tanto físicas, psicológicas o sociales.

Cuando se utiliza el término de diversidad, hay diferentes formas de interpretarlo. Desde el punto de vista etimológico procede de la palabra latina *diversitas-atris*. En el diccionario de la lengua española diversidad es: variedad, semejanza, diferencia; pero en segunda acepción dice: abundancia, concurso de varias cosas distintas (Buendía, 1990). La diversidad se refiere al hecho

de ser individuos únicos y diferentes, es algo tan normal como la vida misma y por lo tanto, debemos aprender a vivir y trabajar con ella.

Corral (2010) define el concepto de afinidad hacia la diversidad como una tendencia a preferir la diversidad y las variaciones en los escenarios biofísicos y socioculturales de la convivencia humana. Esta definición nos indica una predisposición a apreciar la variedad dinámica en las interacciones del ser humano e indica la tendencia a preferir la complejidad que encierra la diversidad humana y ambiental; lo que conlleva a la afinidad hacia la diversidad lo que refleja el gusto por la diversidad de la gente en su diario vivir.

González, Martín, Flores, Jenaro, Poy y Gómez (2013), mencionan que desde el enfoque inclusivo la diversidad es vista como un potencial enriquecedor para todos los individuos, aparece en la educación como diferentes tipos de aprendizaje, habilidades, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades, etc. Requiere una adecuada atención en el contexto educativo para ofrecer a todos los estudiantes una educación de calidad en donde:

- Se respete el derecho a la igualdad de oportunidades.
- La atención debe girar hacia la diversidad como un tema clave para la educación de todos los estudiantes.
- Responder a las necesidades de los estudiantes.
- Desarrollo de propuestas de enseñanza para estimular y fomentar la participación de todos los estudiantes.

Dentro de la diversidad entra la discapacidad que según la Organización Mundial de la Salud (OMS) 2001 y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud



(CIF) 2001, La Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

Según la OMS (2001), las discapacidades, se agrupan en las siguientes tipologías:

1. Motrices, se agrupa a las discapacidades en músculo-esqueléticas y las neuromotrices. Las primeras se refieren a la dificultad que enfrenta una persona para moverse, caminar, mantener algunas posturas, así como las limitaciones en habilidades manipulativas como agarrar o sostener objetos. Las neuromotrices son aquellas que dificultan la movilidad de algún segmento corporal a consecuencia de un daño neurológico, incluyendo las secuelas de traumatismos y de algunas enfermedades como la poliomielitis, las lesiones medulares y distrofia muscular.

2. Visual, se refiere a la disminución que sufre una persona en su agudeza o capacidad visual. Este tipo de discapacidad, incluye a las personas ciegas y a quienes tienen debilidad visual, las cuales regularmente ven sólo sombras o bultos; las deficiencias o limitaciones visuales pueden ser progresivas hasta convertirse en ceguera.

3. Intelectual, se caracteriza por un funcionamiento intelectual y de comportamiento inferior al del promedio, este tipo de discapacidad generalmente coexiste junto a limitaciones de la comunicación, el autocuidado, la vida en el hogar, las habilidades sociales, la autodirección, las

habilidades académicas y el trabajo, entre otras. Una persona con discapacidad mental puede tener un nivel de afectación leve, moderado, severo o profundo.

4. Auditivas, implican la alteración de una de las vías a través de las cuales se percibe la realidad exterior, esta perturbación varía en función de las características de la pérdida auditiva. Entre las discapacidades auditivas se encuentran la sordera o anacusia y la hipoacusia, que puede atenuarse mediante la utilización de un aparato o auditivo. Las personas sordas no distinguen los sonidos, incluso algunos de alta intensidad, lo que les dificulta establecer un código de comunicación

5. Lenguaje, se deben regularmente a problemas físicos en las estructuras de los órganos del lenguaje (labios, paladar, nariz, etc.), y se caracterizan por sustituciones, omisiones, adiciones o distorsiones del sonido. Entre las discapacidades del lenguaje se encuentran la rinitis, la mudez, la laringectomía, el labio leporino y otros defectos o alteraciones de la articulación fonética o del habla.

6. Múltiples y otras, contiene combinaciones de las discapacidades antes descritas, por ejemplo: retraso mental y mudez, ceguera y sordera entre algunas otras. En este grupo también se incluyen las discapacidades no consideradas en los grupos anteriores, como los síndromes que implican más de una discapacidad, las discapacidades causadas por deficiencias en el corazón, los pulmones, el riñón; así como enfermedades crónicas o degenerativas ya avanzadas que implican discapacidad como es el cáncer invasor, la diabetes grave, y enfermedades cardíacas graves, entre otras.

### **3.1.2. Necesidades Educativas Especiales**

La inclusión educativa tuvo un mayor impulso a partir de la Declaración de Salamanca en 1994 en donde proclamó que la inclusión es el medio más eficaz para educar a todos los niños (as) y jóvenes en el sistema educativo ordinario, independientemente de sus diferencias o dificultades individuales y sociales. El principio fundamental es el de “que todos los alumnos (as) aprendan juntos, siempre que sea posible, independientemente de las dificultades y de las diferencias que presenten”, proclamando igualmente que “las escuelas regulares siguiendo una orientación inclusiva constituyen los medios más capaces para combatir las actitudes discriminatorias fomentando comunidades abiertas y solidarias, construyendo una sociedad inclusiva y procurando una escuela para todos...” (UNESCO, 1994).

El término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) nació en Inglaterra en 1978 en el llamado Informe Warnock, que en aquel entonces significó un avance sustancial en la forma de mirar y a las niñas y niños que presentaban dificultades de aprendizaje y en la respuesta educativa que se les ofrecía. Supuso la ruptura de una clasificación rígida que diferenciaba a los estudiantes normales de los no normales, pues rechazó el sistema de categorización obligatoria y se estableció el concepto de un continuo de necesidades, lo cual implicaba unas fronteras permeables entre los alumnos con necesidades educativas especiales y los otros (Barton, 1998).

Warnock (1981). Refiriéndose a su informe de 1978 “Meeting Special Educational Needs”, señaló que las necesidades educativas especiales podrían abarcar todas aquellas que requiriesen alguna de las siguientes valoraciones de las siguientes variaciones en la rutina formativa:

1. La dotación de medidas especiales de acceso al curriculum mediante equipamientos, instalaciones, recursos especiales, modificación del espacio físico o técnicas de enseñanza individualizadas.
2. La dotación de un curriculum modificado.

El concepto de NEE considera a aquellos alumnos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas, de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes (Valdés y Monereo, 2012). Es importante señalar que las NEE no sólo involucra a alumnos(as) que presenten alguna discapacidad, sino que también incluye a aquellos niños que tienen dificultades de aprendizajes, retrasos madurativos, alteraciones emocionales, problemas conductuales o los alumnos considerados superdotados.

### **3.1.4. Actores educativos**

#### **3.1.4.1. Alumnos**

La educación primaria es la etapa escolar donde ha habido mayores progresos en el acceso y se ha logrado una mayor equidad. Casi todos los países tienen tasas netas de matrícula superiores al 90%, y la mitad se aproxima a la universalización (OIE, 2012), pero todavía hay cerca de un 4% de estudiantes en edad de cursar este nivel que permanece excluido de la escuela (UNICEF, 2012).

La infancia es considerada la etapa más significativa en el desarrollo humano, en donde se forman las estructuras funcionales del cerebro que configuran las condiciones y predisposiciones del aprendizaje. Se considera un periodo crítico en donde se determina el funcionamiento adecuado de los sistemas sensoriales, patrones de conducta y se establecen los vínculos afectivos-sociales (Martínez, 1998).

La infancia intermedia, se comprende en un rango de edad de 7 a 11 años (Papalia, 2005). Periodo que comprende la etapa escolar que es alrededor entre los seis y doce años; el niño empieza a desenvolverse hacerse más autónomo de sus acciones, se desarrolla el auto concepto y la personalidad (Rice, 1997). Los niños (as) de edad escolar pueden concentrarse por más tiempo que los más pequeños y enfocarse en la información que necesitan; es decir hay un aumento en la atención selectiva, esto es debido a la maduración neurológica, lo cual influyen en el progreso de la memoria durante esta etapa del desarrollo (Papalia, Wendkos, Sally y Duskin, 2010).

En la niñez intermedia, Papalia (2005), los niños y niñas en etapa escolar, crecen entre 2.5 y 7.5 centímetros cada año; y en cuanto a su peso corporal, aumenta en promedio entre 2250 y 3.600 kilogramos. En cuanto a la nutrición y salud oral, la mayoría de los niños tiene buen apetito, y es por tanto que deben tener una dieta balanceada que incluya en promedio 2400 calorías diarias. Otro aspecto relevante a considerar en el cuidado de la salud, es el acceso que tienen los padres en cuanto a su condición socio económica, debido a que los niños que proceden de familias de escasos recursos, tienen mayor probabilidad, que otros a padecer afecciones crónicas y a enfrentar problemas de salud.

La no escolarización se debe al ingreso tardío o a la deserción, más que al hecho de no matricularse en la escuela. Las diferencias en las tasas de escolarización según género, nivel socioeconómico, lugar de residencia o pertenencia étnica son muy pequeñas o inexistentes (OEI, 2012), pero se aprecian brechas importantes en el acceso de los niños y niñas con discapacidad, que se amplían en niveles educativos posteriores. En México, por ejemplo, según el censo del año 2000, solo el 62% de los niños con discapacidad de 6 a 14 años estaba escolarizado, mientras que el 91,3% de la población general asistía a la escuela (Stang, 2011).

Blanco (2012), indica que los beneficios de la educación en los primeros años, sobre todo para quienes están en situación de desventaja, además de favorecer el desarrollo de los niños y reducir tempranamente las desigualdades, tiene una influencia positiva en las trayectorias educativas al reducir las brechas en los índices de repetición, deserción y resultados de aprendizaje en niveles educativos posteriores, siendo mayor el impacto cuanto más años participan en los programas y cuanto mayor es su calidad. Los países que logran mejores resultados y con mayores niveles de equidad (posibilidades de aprendizaje iguales para todos) son también aquellos que ofrecen una educación preescolar a una mayor proporción de alumnos.

#### **3.1.4.2. Padres de familia**

La familia es la unidad básica de la sociedad y por ello desempeña un papel fundamental en la transmisión de los valores culturales y éticos como elementos del proceso de desarrollo (UNESCO, 1995). La familia constituye el medio natural en el que el niño comienza su vida e inicia su aprendizaje básico a través de los estímulos y de las vivencias que recibe, las cuales le condicionan profundamente a lo largo de toda su existencia; la estabilidad y equilibrio

en su relación materna-paterna, así como con el resto de los miembros familiares, definen el clima afectivo, en el que transcurre la primera etapa de su vida (Núñez y Soto, 2004).

En la actualidad existe una pluralidad y complejidad de las estructuras o tipos de familia; esto es debido a las transformaciones sociales desencadenado por la globalización observándose cambios en los modelos tradicionales de la familia (UNICEF, 2003). En la tabla 11. Se describe la tipología de familias que podemos encontrar en la actualidad cada vez más compleja y diversa.

Tabla 11. Tipos de familia

<b>Tipología de las familias en la actualidad</b>
Familias nucleares: Están compuestas por los dos cónyuges unidos en matrimonio y sus hijos.
Familias nucleares simples: Formadas por una pareja sin hijos.
Familias extensas: Abarcan tres o más generaciones y están formadas por los abuelos, los tíos y los primos. Subsisten especialmente en ámbitos rurales, aunque van perdiendo progresivamente relevancia social en los contextos urbanos.
Familias monoparentales: Los hijos e hijas viven con uno solo de sus padres. En este tipo de familia, se corre el riesgo de vivir con dificultades sociales reiteradas, pues el hecho de hacer frente en solitario al cuidado de los hijos redundaría en descuidar otros aspectos, ejemplo: al estar solo, se debe pensar también en el sustento y esto acarrea que los hijos permanezcan gran parte del tiempo solos o realizando labores sin el acompañamiento adecuado.
Familias homoparental: Cuando una persona o pareja homosexual se convierten en padres adoptivos de uno o más individuos.
Familias reconstituidas: Se trata de la unión familiar que, después de una separación, divorcio o muerte del cónyuge, se rehace con el padre o la madre que tiene a su cargo los hijos y el nuevo

cónyuge (y sus hijos si los hubiere).

Fuente: Martínez, Estévez e Inglés, 2013.

Los hijos aprenden principalmente de los padres los “papeles” que tienen que desarrollar en la vida adulta, es más, el propio ambiente familiar es el contexto adecuado en el que el niño ensaya y experimenta los roles que tendrá que realizar cuando sea adulto. Los padres enseñan a sus hijos cómo y cuándo debe producirse el control de las emociones, sentimientos, etc. (López, 2001).

El vínculo afectivo sereno y estable hace que el niño desarrolle un modelo mental positivo y una conducta social adaptada y segura, lo cual influye en su desarrollo intelectual, primero sensomotriz y posteriormente representacional; por otra parte la inestabilidad afectiva pueden llegar a bloquear el desarrollo cognitivo y generar problemas de conducta (López, 2001).

En el ámbito familiar, a menudo la discapacidad está relacionada con mayores costos de vida y la pérdida de oportunidades para obtener ingresos por parte de los miembros de la familia que tienen que dejar de trabajar para cuidar a los menores con discapacidad (UNICEF, 2013). Del total de hogares con al menos un miembro que tiene entre 0 y 14 años de edad, en 1.7% se tiene la presencia de al menos una niña o un niño con discapacidad, siendo los hogares nucleares (constituidos por el grupo familiar primario: jefe(a) y cónyuge; jefe(a) e hijos; jefe(a), cónyuge e hijos.) los que representan la mayor proporción (59.3%); hogares que pueden necesitar apoyos para que niñas y niños obtengan servicios de salud y educativos, así como la tecnología de asistencial que les permita realizar las actividades necesarias para su desarrollo dentro de la sociedad.



### **3.1.4.3. Profesores**

La actividad pedagógica que desarrolla los profesores se considera una de las actividades sociales de mayor significancia para el desarrollo de la sociedad. Dicha actividad tiene un carácter transformador, con el propósito principal de tener un efecto en la formación integral del estudiante y su crecimiento social. Se considera que la labor docente implica una responsabilidad de desarrollar una serie de estrategias en la interacción con sus alumnos, en la mayoría del caso grupal o individual, de manera que puedan alcanzar un conjunto de metas y tratando de responder a las necesidades que presentan los alumnos (Salazar, Tinajero y Valenzuela, 2013).

El profesorado en la actualidad presenta varios retos entre ellos esta, organizar las interacciones y las actividades de manera que cada alumno constantemente o por lo menos muy a menudo se enfrente a las situaciones didácticas más productivas para su desarrollo intelectual y social (Perrenoud, 2006). Durante la práctica docente el profesorado va construyendo y reconstruyendo las actividades o situaciones didácticas a partir del análisis, de la toma de decisiones y la articulación de las mismas.

García (2001), indica que en el régimen de inclusión es necesario que el profesorado cuente con una formación psicopedagógica, a la vez se cuente con actitudes y una formación inicial de manra rigurosa y controlada. Ante este punto Gento y Sanchez (2010) plantean las siguientes características en la práctica educativa del profesorado en el contexto diverso de aprendizaje:

- Carácter interdisciplinar.
- Relación entre teoría y la práctica.
- La contextualización del entorno, contexto y situaciones reales.

- La aplicación de conocimientos a la realidad, en su caso, de la educación especial.
- La reflexión sobre la práctica profesional.
- La innovación en situaciones reales.

La docencia por lo tanto ha de centrarse en el aprendizaje, para reconocer la importancia del profesorado como guías de aprendizaje, aspecto que tiene relación con los rasgos de calidad de los programas educativos como lo son la presentación de los contenidos, la metodología, las nuevas tecnologías y la elaboración de guías (Zabalza, 2007).

Mencionado lo anterior es indispensable que la formación docente contemple el proceso integral de formación inicial de maestros, la actualización de profesores en servicio y conjunto de acciones encaminadas a dotar al maestro de una mejor capacidad para su desempeño profesional (Rivera, 2008). Los profesores requieren prepararse para asumir voluntariamente las necesarias adaptaciones al servicio de las particulares necesidades de cada alumno. Debe, por tanto, formarse a los profesores para la selección de objetivos, actividades y prácticas de evaluación (Bauer y Shea, 2003: 45 en Gento, 2006).

Medina, De la Herrán y Sánchez (2011) plantean que, la función pedagógica, los profesores deben ser preparados para asumir, también, su rol de líderes sociales en la atención a la diversidad. Así, pues: “Los educadores y educadoras socialmente comprometidos han de asumir que su intervención no se agota en el cambio individual, sino que han de intentar cambiar las condiciones sociales que provocan las desigualdades, la marginación o la descompensación social”.

### **3.2. Enfoque interdisciplinario de la inclusión educativa**

En el campo de las ciencias están emergiendo nuevas formas de organizar el conocimiento, en una escala más complementaria y compleja; lo que plantea trabajar de una forma más integrada para abordar a los fenómenos sociales. En la actualidad existe un creciente en la necesidad de contar con una aproximación interdisciplinaria para el entendimiento y explicación de los hechos sociales. Dichos estudios interdisciplinarios tuvieron su auge en la década de los 90, lejos de volver al conocimiento disciplinar, se avanzó más allá siguiendo el camino de la interdisciplina y la postdisciplina (Menand, 2001).

Para precisar el significado que abarca la palabra interdisciplinaria presupone una aclaración de lo que es disciplina desde un punto de vista epistemológico. Respecto al tema de la disciplina se dice que la actividad disciplinaria desemboca en la formulación y reformulación incesante del actual cuerpo de conocimientos sobre una materia. Por ejemplo la psicología se encarga del hombre, la zoología de los animales, es decir comprende la serie de objetos, en el sentido habitual del término, en los que está basada la disciplina. Como anteriormente se había mencionado y la interdisciplinaria involucra diversas disciplinas, con sus perspectivas específicas, para un fin común (Heckhausen, 1975).

Según Hansson (1999) el gran éxito de los avances hacia investigación interdisciplinaria ha sido el resultado del cruce de métodos de distintas disciplinas científicas y tradiciones. Estas transiciones o cruces tienen similitudes de estructura que hacen posible un cambio social. En relación a este argumento la interdisciplinaria significa profundamente en lo abstracto y general.

La interdisciplinariedad es necesaria para la resolución de problemas concretos y tiene la exigencia de realizarla a través de trabajo grupal, pues se requiere el aporte de personas provenientes de diferentes ciencias (Follari, 2005). La interdisciplinariedad ha de admitirse como una vía idónea para acercarse al conocimiento de aquellas cuestiones cuya comprensión excede el ámbito de una área o disciplina concreta (Medina y Mata, 2002).

Por lo que uno de los retos que presenta la investigación interdisciplinaria es la incorporación de la reflexión en sus estudios, otro el conocer las problemáticas y confusiones que presentan los investigadores. Es un reto sí, pero es necesario llevar de la mano la reflexión y la práctica, una autorreflexión de reconocer nuestras vulnerabilidades para afrontar una investigación social y la construcción de un conocimiento. Estas vulnerabilidades incluyen problemas personales sobre la falta de experiencia en otros campos del saber, pero que reconociendo estas nos pueden llevar a incrementar nuevos aprendizajes (Payne, 1999).

En los siguientes apartados se explicita las disciplinas principales de las ciencias sociales, tales como Derecho, Sociología, Psicología y Pedagogía; la cuales se conjugan con un mismo fin que es el estudio de la *inclusión educativa*.

### **3.2.1 Psicología Social**

La tarea central de los psicólogos sociales es comprender cómo y por qué los individuos se comportan, piensan y sienten como lo hacen, en situaciones que involucran a otras personas. De acuerdo a esto, ellos definen la psicología social como "el campo científico que busca comprender la naturaleza y causas de la conducta y pensamiento de los individuos en situaciones sociales" (Baron y Byrne, 1994:8).

### **3.2.1.1. Actitudes hacia la inclusión**

La Declaración de Salamanca de la UNESCO sobre “Necesidades educativas: Acceso y calidad”, se afirma lo siguientes (UNESCOS 1994: IX): *“Los centros educativos ordinarios que ofrecen esta orientación inclusiva constituyen el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, para crear comunidades de aceptación, para crear una sociedad inclusiva y para lograr una educación para todos, aún más: ofrecen una educación eficaz para la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en último extremo, el coste eficacia de todo el sistema educativo”*.

Para Arnáiz (2005:43) “lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado”. Se construye así la capacidad que debe tener la escuela inclusiva de aceptar a todos los alumnos que deseen participar en ella y de este modo, reducir la exclusión de los mismos.

La actitud según Allport es probablemente el concepto más distintivo e indispensable en la psicología social norteamericana. Otros muchos autores han considerado a la psicología social como el estudio científico de las actitudes (en Hollander, 1982).

Las actitudes poseen tres componentes; afectivo, cognoscitivo y conductual. De acuerdo con lo anterior, la actitud de los maestros hacia la integración depende en gran medida del grado en que en las acciones propuestas por las instancias educativas sean satisfechas las condiciones que se han señalado con respecto a los cambios que implica la integración. Si esto último se

consigue, al menos se habrá incidido en el componente afectivo y cognoscitivo, y en consecuencia se expresarían las conductas de una actitud positiva (Zanna y Rempel, 1988).

Una revisión teórica realizada por Reyes (2004), indica que las actitudes han sido un concepto muy trabajado en las ciencias sociales, en especial la psicología social, campo que aquí interesa, éste ha elaborado una gran cantidad de definiciones sobre el término. Sin embargo, y después de una discusión conceptual, se alcanzó a distinguir algunas de sus características, atributos o dimensiones:

- a) Todas se refieren implícita o explícitamente a objetos sociales.
- b) Son aprendidas, son producto del aprendizaje del sujeto, de su experiencia personal, aunque no se aclara si el aprendizaje tiene su origen en la experiencia social o sólo en la individual.
- c) Las actitudes cambian pero son duraderas, no se especifica su duración en la inteligencia de que puede variar según la actitud de que se trate
- d) Se pueden medir, no obstante no tengan un referente empírico inmediato.
- e) Poseen una calidad valorativa en diferente grado e intensidad.

Esta definición es muy atinada, y es, desde más un punto de vista, prácticamente idéntica a la adoptada por Fishbein y Ajzen (1980) en su Teoría de la Acción Razonada; teoría en la que se fundamenta la presente investigación, estos autores afirman:

“...una actitud hacia un concepto es simplemente un sentimiento general de la persona favorable o menos favorable para ese concepto es la posición de una persona sobre una dimensión bipolar evaluativa o afectiva con respecto de un objeto, acción o evento...” (Fishbein, 1967: 23).

### **3.2.1.2. Teoría de la Acción Razonada**

La Teoría de Acción Razonada, la cual representa una importante aportación al estudio del comportamiento humano, ofreciendo un modelo completo de investigación que toma en cuenta factores que en otras teorías se consideran de manera aislada.

Involucra factores como las creencias dividiéndolas en conductuales cuando son particulares a cada sujeto; normativas cuando son manifiestas de los grupos de pertenencia, así como las actitudes, las normas subjetivas, la motivación para cumplir esas creencias y normas, y la intención hacia la realización de una conducta. En la figura 2. Se representa el modelo de esta teoría. Este modelo explica que las conductas se basan en la intención de uno con respecto a ese comportamiento, que a su vez es una función de la actitud de la persona hacia a un comportamiento, la norma subjetiva con respecto a ese comportamiento y la percepción de control sobre el comportamiento.

La norma subjetiva se refiere a la percepción de la persona respecto a lo que las demás personas esperan de ella respecto a que realice cierto comportamiento y representa una combinación ponderadas de las normas esperadas por diversos grupos.

El control de comportamiento es la percepción de los controles internos o externos que limitan la conducta en cuestión. Los controles internos pueden incluir la capacidad de la persona para realizar un comportamiento previsto (autoeficacia) y el control externo se refiere a la disponibilidad de recurso externos (condiciones) para poder realizar el comportamiento.

También sugiere que a veces las personas tienen la intención de realizar la conducta, pero carecen de recursos necesarios para hacerlo y por lo que postula que el control del comportamiento puede tener un efecto directo en el comportamiento en cuestión.

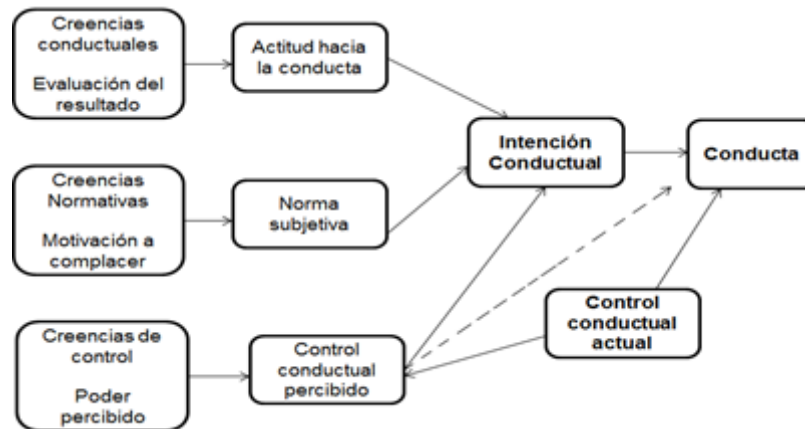


Figura 2. Modelo de la Teoría Acción Razonada

Fuente: Fishbein y Ajzen, 1980.

### 3.2.1.3. Teoría socio-cultural

Las personas que han presentado una necesidad educativa especial o una diversidad, por mucho tiempo se les excluyó de todos los ámbitos sociales y a partir de los cambios en las reformas constitucionales se ha generado el proceso de inclusión. Al excluirlo se le impide y se le cierra muchas oportunidades para una vida digna; por lo que la inclusión ha sido un gran avance para estas personas.

Hay que recalcar que la misión que ofrece las escuelas es brindar una educación de calidad a los estudiantes y que les permita adquirir un aprendizaje significativo útil para desenvolverse en sociedad. Vygotsky propone que el aprendizaje surge mucho antes que el niño ingrese a la escuela, ya que parte de socialización primaria. Bajo esta perspectiva constructivista,



en el contexto educativo busca que el alumno construya su conocimiento y el aprendizaje se da a partir de la actividad social, por ello al incluir a los alumnos, les permite desarrollar habilidades sociales y un aprendizaje más significativo; ya que el sujeto se convierte en un ser activo del conocimiento y con la ayuda tanto del profesor y sus compañeros les permite alcanzar su desarrollo potencial.

El autor propone dos zonas de desarrollo, se distingue el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero. Esto indica, que el aprendizaje que ha adquirido el niño o la niña en los primeros años de vida se puede potenciar, esto es a través con el apoyo del profesor o compañeros, e incluirlos al sistema educativo facilita esta adquisición de saberes y que nos conduce a aprendizajes significativos en los individuos.

### **3.2.2. Pedagogía crítica**

Este enfoque ve a la educación como una práctica política social y cultural, se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades en el aula y el rechazo a la relaciones dentro del salón de clases que descartan las diferencias ya sean de diversa índole.

La escuela es un lugar público donde tienen lugar formas alternativas de conocimiento y de relaciones sociales. Las escuelas son sitios democráticos a la adquisición individual y social, se promueve la idea de democracia crítica que exige el respeto por la libertad individual y

justicia social. Por lo que la escuela es una agencia de reforma social que educa a los ciudadanos con la capacidad de construir una democracia crítica.

En esta teoría el autor señala que los profesores requieren una formación que promueva una nueva visión de escuela y enseñanza, necesitan saber más que sólo el contenido de las materias, la educación es planteada desde un enfoque interdisciplinario que abarque aspectos históricos, sociológicos, económicos, políticos, etc. Por lo que la colaboración entre profesores y alumnos es fundamental. Se recalca que la escuela no solo un reflejo de la sociedad sino que también ejerce un papel clave en la democracia, es una producción cultural. Por lo que los profesores tienen que tener un papel crítico y transformador, basando su práctica en la reflexión para la mejora del éxito académico.

Giroux (1993), indica que en el ejercicio de la docencia se debe desarrollar una teoría crítica del aprendizaje que incluye un análisis de la forma en que los alumnos producen conocimientos y no simplemente como los recibe. En la formación del docente debe contemplarse la cultura. La cultura es definida como un conjunto de prácticas ideológicas en las que diferentes grupos se apoyan para dar sentido al mundo. El concepto de cultura se ha conectado íntimamente con la estructura de las relaciones sociales dentro de las formaciones de clase, género, edad que producen formas de aprehensión y de dependencia; Giroux hace hincapié en la importancia de fomentar la democracia activa y participativa, en busca de la justicia social.

### 3.2.3. Filosofía política

#### 3.2.3.1. Teoría de las capacidades humanas

Esta teoría fue formulada por Nussbaum (2006), se fundamenta en los derechos fundamentales para la dignidad humana y en las condiciones necesarias para la justicia social. Maneja 3 categorías:

1. **Funcionamiento:** actividades y estados que permiten el bienestar de las personas. Está relacionado con los bienes e ingresos y describen lo que una persona es capaz de ser y lograr.
2. **Capacidades:** variadas combinaciones de funcionamientos (seres y haceres) que una persona puede lograr.
3. **Agencia:** es la habilidad para lograr las propias metas que uno considera valiosas. Las capacidades son las combinaciones alternativas de funcionamientos que le son posibles de lograr a una persona.

Menciona que la educación es una responsabilidad pública y la inclusión de las personas con una NEE es en busca de la equidad y la justicia social. La autora propone una lista de diez capacidades que pueden constituirse en los principios constitucionales, son consideradas capacidades básicas que cada persona debe desarrollara para tener una vida digna. A continuación se enumeran:

1. *Vida.* Toda persona debería ser capaz de llevar una vida de una duración normal.
2. *Salud corporal.* Tener adecuadas condiciones de salud, alimentación y vivienda.
3. *Integridad corporal.* Gozar de libertad de movimientos y seguridad.
4. *Sentidos, imaginación y pensamiento.* Recibir una educación que permita desarrollar estas capacidades y un ambiente de libertad para manifestar gustos y creencias.

5. *Emociones*. Capacidad de amar, de estar agradecido en las diversas formas de asociación humana.
6. *Razón práctica*. Ser capaz de formular una concepción del bien y un plan de vida.
7. *Afiliación*. Capacidad de vivir con otros, de establecer relaciones sociales, de ser respetado y no discriminado.
8. *Otras especies*. Ser capaz de respetar a los animales, las plantas y demás especies del mundo natural.
9. *Juego*. Ser capaz de jugar y reír.
10. *Control sobre el propio ambiente*. Gozar de oportunidades de participación.

Estos derechos caracterizan las capacidades humanas centrales, los cuales deben ser respetados e implementados por los gobiernos de todas las Naciones, con la finalidad que garanticen una vida digna en todos los seres humanos. Por lo que es responsabilidad pública permitir el funcionamiento adecuado de las personas con algún tipo de diversidad y que exista una justicia social para este grupo poblacional que ha estado excluido por tanto tiempo. La educación afecta directamente tres capacidades centrales (sentidos, imaginación y pensamiento; razón práctica y juego), esta teoría se relaciona a la inclusión educativa.

#### **3.2.4. Sociología**

En este apartado se realiza una revisión teórica que se compone de diversos conceptos referentes y relacionados al objeto de estudio, se revisa principalmente el concepto de sociedad, el proceso de socialización como un elemento inherente en la inclusión educativa; la importancia que tiene la cultura como un eje de transmisión de prácticas institucionales en los centros educativos; el

concepto de identidad y como se va forjando en el estudiantado principalmente en aquellos que presentan una necesidad educativa especial y por último la importancia que tiene la interacción social en el aprendizaje significativo de los niños y niñas.

La inclusión es un proceso social en el que nos vemos inmersos como individuos, considerando que la diversidad es un rasgo individual y particular, que todos poseemos; es importante estudiar a la sociedad en sí misma. Para ello se inicia citando al autor Luhman (1998) y la aportación que realiza con el concepto de sociedad, desde esta perspectiva la sociedad se forma a partir de sistemas, en el caso particular los actores educativos que se ven implicados en la inclusión educativa.

Los sistemas se caracterizan por la parte inferior que sería la forma y por una parte exterior que es el entorno que nos rodea, entonces en dicho sistema es donde se establecen las relaciones e interacciones entre cada miembro de la comunidad académica. Para dicho estudio la sociedad, nos demanda una visión más amplia para poderla conceptualizar, por lo que el autor apunta el desarrollo en materia interdisciplinar y transdisciplinar. Siguiendo esta línea entra el proceso de comunicación entre los individuos, para poder producir y reproducir entrelazamientos.

Los centros educativos forman parte de una sociedad y del sistema, la inclusión se va configurando en un proceso comunicativo entre las partes que forman el sistema inferior, en donde influye el entorno social; se utiliza un lenguaje que sirve de acoplamiento estructural entre comunicación y conciencia, y por tanto, también a sociedad e individuo. Dentro de este marco cabe señalar que la sociedad es un sistema que se observa y describe a sí mismo, utiliza su propia manera de operar; por lo que el concepto de autopoiesis es el más indicado para explicar que el sistema es capaz de reproducirse y mantenerse por sí solo y se configura en sistema cerrado.

Dentro de una sociedad, se da entre los individuos un proceso de socialización que es un fundamental para su desarrollo y vida como ciudadanos; Berger y Luckman (2006), menciona que la sociedad es un espacio mediador de afectividad interpersonal, donde la sociedad es vivencialmente experimentada por el sujeto. Se distinguen dos procesos de socialización la primaria y secundaria como ejes que permiten la relación con el otro. De esta manera la socialización primaria es la primera socialización por la que el individuo atraviesa en la niñez y se da en la familia; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Mientras que la socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Al excluir a los niños y niñas que presentan una diversidad del sistema educativo o del ámbito social, es limitarlo en su desarrollo y privarlo de sus derechos humanos fundamentales y a la vez negarle que lleve a cabo su socialización secundaria con otros miembros que son parte de la sociedad. Si bien es sabido la socialización primaria es la base para la siguiente socialización, es indispensable prestar atención a los padres y la educación que brindan desde el hogar y posteriormente analizar la interacción social que vivencian en su contexto educativo y verificar el desarrollo social afectivo en mejora de sus relaciones interpersonales.

La cultura es otra dimensión para el estudio de la inclusión, debido a que en un contexto educativo es fundamental conocer las significaciones que los miembros tienen hacia la diversidad y a las necesidades educativas especiales de los niños y niñas; a la vez conocer las practicas institucionales, creencias y valores; y si dicha cultura influye y de qué forma en la incursión educativa de los estudiantes.

Se puede definir la cultura según García (1997) como el conjunto de los procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social. Aplicando la definición de cultura en las condiciones de multiculturalidad encontramos como un mismo objeto puede transformarse en uso social. El objeto se transforma y cambia de significado al pasar de un sistema cultural a otra; al insertarse en nuevas relaciones sociales y culturales.

El autor señala que en la actualidad estamos en un tiempo transdisciplinario, no simplemente inter o multi, sino transdisciplinario en el que las disciplinas tienen que interactuar unas con otras. En este cruce de disciplinas y de culturas se están produciendo las innovaciones más fecundas en las ciencias sociales y humanidades con diversas preguntas de investigación. Situándose en el objeto de estudio permite estudiarlo de una visión más amplia e interdisciplinaria con cruce de disciplinas como la sociología, educación, psicología, derecho; dentro de las principales. Y así mismo dentro de este concepto cultural también puede ser visto desde la interdisciplina.

Por su parte Giménez (1995), indica que la cultura es dimensión simbólica-expresiva de todas las prácticas e instituciones sociales. Universo de informaciones, valores y creencias que dan sentido a nuestras acciones y al que recurrimos para entender al mundo. Este universo de sentido se expresa a través de símbolos mediante un sistema de significantes que lo representan (Símbolos de participación, solidaridad, jerarquía, evocación del pasado; símbolos nacionales, étnicos, religiosos, etc.). Como se puede contemplar en la definición, se encuentra implícita la interdisciplina.

Como se ha ido mencionando a lo largo del texto, se ha partido de la sociedad y como en si misma nos conlleva a un proceso de socialización; en el cual a partir de las interacciones

sociales nos conduce a ciertas culturas que se configuran dentro de un marco social; como indica Giménez la cultura permite a los individuos y en su caso a los actores educativos tanto alumnos, maestros o padres de familia; una representación de uno mismo o de un nosotros socialmente situados, por lo que hace alusión al concepto de la identidad. Se puede señalar tres funciones básicas que tiene la identidad: 1) locativa, debido a que los agente se ubican y orientan en un espacio social; 2) selectiva, es de carácter operativo en las representaciones sociales y la identidad se da a partir de valores; y por ultimo 3) integrativa debido a que permite integrar experiencias del pasado con las experiencias del presente en una unidad biográfica.

Partiendo de lo anterior, se considera a la identidad como un elemento involucrado en la inclusión educativa; debido a que otorga al niño y niña una ubicación social dentro de un espacio educativo como es en el aula de clases, surgen representaciones sociales, en donde tanto padres de familia y profesores tienen la misión de impartir valores y de esta forma la identidad tanto individual como colectiva nos va permitiendo integrar las experiencias y dar un sentido al yo.

Taylor (1996), por otro lado nos menciona que la identidad, puede ser entendida desde varios enfoques, se constituye primeramente un concepto psicológico, en donde se trata de comprender una dimensión importante de la conciencia de sí. Pero de igual manera el concepto de identidad puede ser visto desde un aspecto social y poético; puede ser visto desde el plano del individual (mi identidad), como en grupo.

Hay que señalar que mi identidad, para que sea mía, debe ser aceptada, lo que abre en principio el espacio de una negociación con mi entorno, mi historia, mi destino. Es importante mencionar el contexto social en el que se desenvuelve el individuo que la da identidad y sentido de pertenencia.



Enfocándonos a las identidades colectivas, se menciona que la pertenencia al grupo proporciona una identidad de los individuos y, al mismo tiempo, cuando hay suficientes individuos que se identifican de modo muy sólido con un grupo, éste adquiere una identidad colectiva a la que subyace una acción común en la historia.

Las personas que han presentado una necesidad educativa especial o una diversidad, por mucho tiempo se les excluyó de todos los ámbitos sociales y a partir de los cambios en las reformas constitucionales se ha generado el proceso de inclusión. Al excluirlo se le impide y se le cierra muchas oportunidades para una vida digna; por lo que la inclusión ha sido un gran avance para estas personas.

Hay que recalcar que la misión que ofrece las escuelas es brindar una educación de calidad a los estudiantes y que les permita adquirir un aprendizaje significativo útil para desenvolverse en sociedad.

Los referentes teóricos propuestos por diversos autores en el campo de las ciencias; permiten relacionar sus diversas visiones tanto con el concepto de sociedad primeramente para entender en donde nos desenvolvemos y el proceso social que se da a partir de las interacciones sociales; la socialización que tiene que tener el niño y la niña para su desarrollo social y afectivo; esto principalmente nos muestra el papel tan preponderante que tiene la inclusión educativa en los estudiantes, debido a que, al estar dentro de un marco social el individuo debe vivenciar tanto una socialización primaria como base, en donde la familia juega una vertiente significativa para que los niños puedan pasar a una socialización secundaria y jugar un rol como ciudadano en los diversos ámbitos sociales que le competen para alcanzar una vida digna y sostenible.

Así mismo, la cultura en la que nos regimos no solo como nación o estado; sino de una manera más particular que es en la comunidad académica, se necesita desarrollar culturas inclusivas y que aprecien a la diversidad humana, brindando significados y practicas ideológicas reflejadas en acciones instituciones que brinden las condiciones óptimas para que los alumnos se sientan acogidos en el aula y les permita adquirir conocimientos y autonomía para valerse por sí mismo en la sociedad.

Los alumnos al estar en un contacto intergrupal y estar dentro de una esfera pública como es la educación, les va permitir forjar una identidad tanto individual y colectiva; de esta manera surge un reconocimiento del yo y de cómo me situó en mi entorno social. Por ultimo recalcar que a partir de la interacción social el individuo adquiere los aprendizajes y desarrolla sus potencialidades.

### **3.3.Marco Empírico**

Se ha realizado diversos estudios relacionados con el objeto de estudio inclusión educativa, se puede mencionar los siguientes:

MacFarlane y Woolfson (2013), publica el artículo Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior , el objetivo del estudio fue investigar las actitudes y el comportamiento de los profesores con respecto a los estudiantes con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento. El estudio se sustentó en la teoría de la conducta planeada. La muestra se constituyó por 111 profesores de educación primaria de Escocia a los cuales se les aplicó una serie de cuestionarios, al finalizar la recogida de datos se realizó un

análisis cuantitativo. Los resultados indican que la percepción del maestro acerca de las expectativas de los directivos fue el predictor significativo del comportamiento de los docentes. Lo que implica que los directores tienen un papel crucial dentro de la escuela para comunicar sus expectativas con respecto a las prácticas inclusivas claramente a su personal docente.

Polat (2011), publica *Inclusion in education: A step towards social justice*, el propósito general era investigar cómo las escuelas pueden apoyar en el desarrollo más inclusivo escuela culturas y prácticas. El proyecto abordó los desafíos de acceso y la calidad de educación a nivel escolar, facilitando toda la escuela de planificación para su inclusión. Se revisa el enfoque de justicia social de Nussbaum aplicado a la inclusión educativa. Se realizó una investigación participativa se aplicó el índice de inclusión de Booth y Ainscow desarrollado en Inglaterra. Se seleccionaron 8 escuelas de Tanzania para llevar a cabo la investigación. Los resultados indicaron las siguientes barreras para la inclusión: infraestructura, ambiente de aprendizaje en el aula, salud, agua y saneamiento y las prácticas comunitarias y culturales negativa. Se concluye indicando que a en Tanzania se requiere mayor apoyo por parte de los gobiernos y que se hagan valer las políticas educativas con el fin de mejorar las prácticas educativas en las escuelas y mejorar el acceso de las personas con algún tipo de diversidad entre ellas la discapacidad.

Gento (2007) publica *Requisitos para una inclusión de calidad en el Tratamiento Educativo de la Diversidad*. La investigación realizada para poner en evidencia de modo empírico tales requisitos ha contado con representantes implicados y con elevado conocimiento práctico. Sus opiniones, recogidas a través de técnicas de interrogación escrita, oral y de observación, ponen de manifiesto la necesidad de contar con medios materiales, personales (tales como profesores y otros profesionales debidamente preparados), metodológicos y organizativos. Estudia los elementos necesarios para una educación de calidad en condiciones de equidad para

todas las personas, tales elementos son: líderes y profesionales con actitud positiva, dominio de las estrategias pertinentes, recursos materiales y personales. Los resultados obtenidos indican que se requiere la dotación y utilización de recursos de tipo material, personal, metodológico y de organización y planificación, tales como los señalados en este estudio. El autor propone La información recogida lleva a formular algunas una actuación positiva y acertada sobre la formación del profesorado y de otros profesionales.

Valenzuela, Guillén y Campa (2014) realizaron el estudio Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. Con el objetivo de poner de manifiesto los requisitos y recursos necesarios para el tratamiento de la diversidad de auténtica calidad que permita el máximo desarrollo posible de todas las potencialidades de todos y cada uno de los estudiantes. Para ello se aplicó a 150 profesores de nivel básico, medio superior y superior el Cuestionario integración e inclusión de personas con necesidades educativas especiales y diversas y la Guía de conducción de grupos focales. De tal forma que se presenta una metodología mixta. Los resultados indican una actitud favorable en todos los niveles educativos ante la integración e inclusión de personas con necesidades especiales y diversas, se requieren de una serie de recursos, tales como: materiales, de personal, metodológico y de organización y planificación.

### **3.4. Modelo para la investigación**

El grado de integración con otras disciplinas se dará en la medida en que cada disciplina interactúe y coopere con sus aportaciones de una forma interdisciplinaria al objeto de estudio de inclusión educativa. Se propone el siguiente modelo interdisciplinar de la inclusión educativa, se parte de las políticas públicas en educación que han generado programas y leyes de atención a la diversidad e inclusión educativa, y se pretende medir como afecta las condiciones de los centros

educativos en cuanto a infraestructura, recursos humanos y evidenciar las barreras que podemos encontrar en las escuelas primarias.

Desde una perspectiva pedagógica crítica el autor Giroux (1993) propone una formación del profesorado adecuada en donde se estudia la práctica docente, la importancia que tiene la formación del profesorado ante las culturas inclusivas y la diversidad, enfocado en crear una educación democrática y con valores; pero a la vez se pretende conocer como los programas encaminados a la atención a la diversidad e inclusión educativa afectan la formación de profesorado y por ende su práctica docente para el servicio del estudiantado.

Por su parte la educación autores como Gento (2007), Casanova (2011) y Valenzuela y Guillén (2013), proponen que para que se pueda llevar a cabo la inclusión educativa es necesario la dotación de recursos materiales, humanos y una adecuada organización y planificación del centro educativo; con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes implicados.

En la disciplina de psicología social se consideran las actitudes de los actores implicados hacia la inclusión educativa y la diversidad, así como la relación de esta variable con la práctica docente, se utiliza la teoría de la acción razonada de Fishben y Azjen (1980); también se busca medir como las políticas públicas como normativa afectan las actitudes de los actores involucrados. Dentro de esta disciplina se retoma a Vigotsky (1985) con su enfoque sociocultural que nos indica como el aprendizaje se construye a partir de una actividad social y de un contexto en el que nos desenvolvemos; y a la vez como este contexto afecta recíprocamente a las actitudes.

Ligado a lo anterior desde la sociología autores como García Canclini (1997), Subirats (2004), Berger y Luckman (2006), se centran en la importancia que el contexto socio-cultural, en donde existe una interacción social entre los individuos y como ello conlleva a una socialización

que afecta en el aprendizaje y capacidades de los individuos; este aspecto es importante considerarlo debido a que la inclusión es parte de un proceso social.

Por lo que la filosofía política es otra disciplina involucrada, en este sentido se emplea la teoría de las capacidades de Nussbaum (2007), la cual propone el desarrollo de las capacidades humanas, que garanticen los derechos y una vida digna; siendo la inclusión educativa un medio para alcanzarlo para aquellas personas que se les ha excluido por tanto tiempo.

Por último como se puede apreciar en la figura 3. El modelo interdisciplinar de la inclusión educativa, que la educación es vista desde la complejidad e interdisciplina en este sentido Monclus (2011), menciona que la educación debe ser abordada con un rigor científico y amplio; debido a que la educación actual se viven fenómenos de multiculturalidad y diversidad, por lo que debe de existir una cooperación entre las disciplinas y a la vez por organismos internacionales y construir una educación para todos y pacífica.

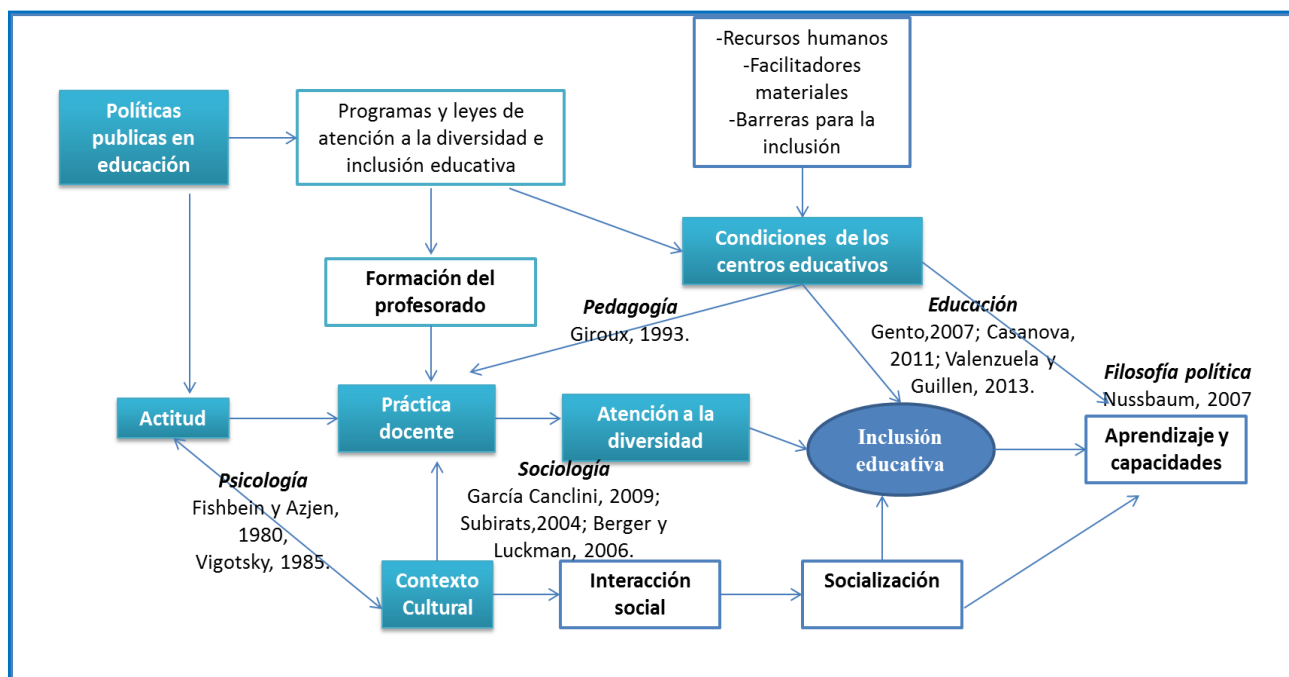


Figura 3. Modelo interdisciplinar de la Inclusión educativa.  
Fuente: Elaboración propia.

## **CAPITULO IV.**

# **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

## CAPITULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se describe la metodología de investigación empleada en el estudio, se define la metodología de la investigación como la disciplina que se encarga del estudio crítico de los procedimientos, y medios aplicados por los seres humanos, que permiten alcanzar y crear el conocimiento en el campo de la investigación científica (Gómez, 2012). De manera de presentación de este capítulo en la figura 9. Se muestra el modelo metodológico que emplea, se puede observar de manera general el tipo de enfoque, investigación, diseño, muestra y las técnicas de recogida de datos.

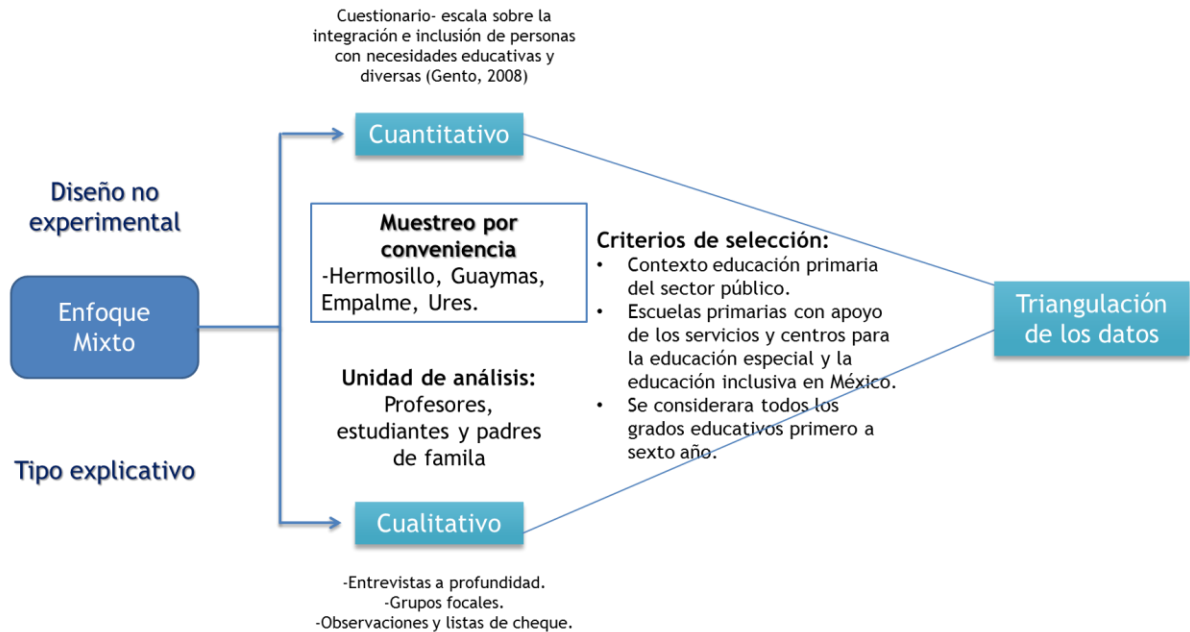


Figura 4. Modelo metodológico

Fuente: Elaboración propia.



#### **4.1 Enfoque de la investigación**

Al ser la inclusión educativa un objeto de estudio complejo y diverso que enfrenta las ciencias sociales, es indispensable el empleo de métodos mixtos que nos permiten entender y explicar dicho fenómeno. Además la investigación hoy en día necesita de un trabajo interdisciplinar, lo cual el empleo de métodos mixtos permite un trabajo más integral.

En el enfoque mixto se recolectan datos tanto cuantitativos y cualitativos mediante un proceso sistemático, posteriormente se analizan y se hace una integración de los resultados, se elabora una discusión final; este tipo de enfoque ofrece una mayor entendimiento del objeto de estudio (Hernández y Mendoza, 2008).

Desde una perspectiva *cuantitativa* se utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, se emplea la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Por otro lado desde una perspectiva *cualitativa*, se busca conocer la subjetividad a través de estudios con personas, familias o grupos sociales (Álvarez, 2003). Por su parte Denzin y Lincoln (1994) (en Álvarez 2003) indican que la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa; es decir que se investigan situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en términos del significado que las personas le otorgan.

La investigación *cualitativa* es relevante para el estudio de las relaciones sociales en el momento actual, derivado al cambio social, por lo tanto el interés se debe de enfocar en la complejidad de las interacciones sociales que se expresa en la vida diaria y el significado que los

actores sociales le atribuyen; de tal manera que el investigador trabaja en contextos naturales y emplea múltiples métodos para estudiar el objeto social de interés (Vasilachis, 2006).

Por lo tanto, el enfoque mixto permite lograr una perspectiva más amplia y profunda del objeto de estudio. Siendo más integral, completa y holística. Además, si son empleados ambos métodos, se incrementa la confianza en que estos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el objeto estudiado (Tood, Nerlich y McKeown, 2004).

#### **4.2 Tipo de investigación**

El tipo de investigación que se desarrollará es explicativa debido a que se busca explicar el proceso de inclusión educativa y las relaciones causales entre variables, así como los efectos en el alumnado con necesidades educativas y diversas. Por lo tanto, este tipo de investigación proporciona un sentido de entendimiento al objeto de estudio, analizando un sentido de relaciones causales.

La investigación explicativa, se aplica cuando pretendemos entender el comportamiento y determinar y cuantificar las relaciones entre variables. Con este tipo de investigación se trata de conocer la estructura y los factores que influyen en una variable, en la mayoría de los casos, con el objetivo último de establecer predicciones sobre la misma (LaFuente y Marín, 2008).

#### **4.3. Diseño de investigación**

Se emplea un diseño de investigación no experimental debido a que se realizará un trabajo de campo en los escenarios reales del estudio, en este caso se acudirán a las escuelas primarias. En este tipo de diseño no se construye ninguna situación, si no que se observan situaciones ya

existentes, no es posible la manipulación de variables ya que éstas ocurren y no es posible manipularlas.

La temporalidad del estudio es transaccional o transversal ya que se recolectarán datos en un solo momento (2015-2016) en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

#### **4.4. Participantes**

En este estudio se empleará una muestra no probabilística por conveniencia, debido a que se tomará un subgrupo de la población y será por conveniencia ya que se tomarán una serie de criterios para la selección de los participantes. La unidad de análisis serán los profesores, los alumnos y padres de familia de las escuelas primarias de los municipios de Hermosillo, Guaymas, Empalme y Ures del estado de Sonora.

Los criterios de selección de los participantes serán los siguientes:

- Contexto educación primaria del sector público.
- Escuelas primarias con apoyo de los servicios y centros para la educación especial y la educación inclusiva en México.
- Se considerara todos los grados educativos primero a sexto año

#### **4.5 Técnicas de recolección de datos**

Durante la recolección de datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos y técnicas para reunir datos con un propósito específico. Por lo que se lleva un proceso de medición, donde

el instrumento de medición o recolección de datos tiene un papel central. Para efectos del enfoque de la investigación mixta que se emplea, se utilizaron una serie de técnicas pertenecientes tanto al enfoque cuantitativo y cualitativo.

#### 4.5.1. Fase cuantitativa: Cuestionario-Escala

Se aplicó el cuestionario- escala sobre la integración e inclusión de personas con necesidades educativas y diversas (Gento, 2008). El cual tiene como objetivo medir las condiciones educativas que se requieren en las escuelas primarias públicas en el Estado de Sonora para atender a la diversidad de alumnado e inclusión.

Tabla 12. Variables a medir

Variable	Definición conceptual	Indicador	Nivel de medición	Ítems
<b>Actitudes</b>	Se puede decir que es una valoración general de una persona hacia favorable o desfavorable hacia un concepto, es la posición de una persona sobre una dimensión bipolar evaluativa o afectiva con respecto a un objeto, acción o evento (Fishbein y Azjen, 1980).	-Valoración hacia la diversidad e inclusión. -Compromiso hacia la inclusión educativa. -Fomento de la inclusión educativa en el aula.	Intervalo	-Se encuentra convencido de la inclusión educativa  -Aceptación que todo los alumnos poseen conocimientos de los que hay que partir  -Fomenta la inclusión educativa en el aula  -Muestra afinidad hacia la diversidad humana  -Los alumnos con diversidad pueden desarrollar sus propias potencialidades  -Me siento comprometido hacia la inclusión
	Actividades cotidianas que los maestros realizan al	-Planeaciones didácticas.	Intervalo	-Diagnóstico adecuado de los alumnos con necesidades

<b>Práctica Docente</b>	interior de los centros educativos; dichas prácticas no sólo apuntan a las actividades pedagógicas, sino a la forma en que los docentes interactúan entre sí y con los alumnos, así como a todas las acciones que permiten que una escuela se organice y estructure para funcionar de forma adecuada (Echeita, 2008).	-Estrategias de enseñanza-aprendizaje. -Evaluación del aprendizaje.		especiales -Utilización de entorno y contexto próximo al alumno como base para ampliar su conocimiento -Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades especiales -Actividades de inclusión entre los alumnos -Trabajo en equipo de profesores (enseñanza en equipo) -Trabajo colaborativo (en equipo) de los alumnos -Educación integral de todas las dimensiones de los alumnos -Empleo predominante de la evaluación formativa (para mejorar) -Horario flexible -Materiales didácticos adaptados a las N.E.E. Alumnos Capacitaciones y actualizaciones.
<b>Cultura de la diversidad</b>	El concepto de cultura se ha conectado íntimamente con la estructura de las relaciones sociales dentro de las formaciones de clase, género, edad que producen formas de aprehensión y de dependencia; hace hincapié en la importancia de fomentar la democracia activa y participativa, en busca de la justicia social (Giroux, 1993).	-Creencias. -Valores en el aula. -Filosofía inclusiva.	Intervalo	-En el aula a todos los alumnos se les hace sentir acogidos. -Promuevo valores en el aula (respeto, tolerancia, igualdad, etc.) - Empleo la democracia en el aula En la institución se cuenta con una filosofía inclusiva. -Informo y promuevo la inclusión educativa (padres de familia- alumnos) -Hago valer el derecho a la educación
<b>Diversidad</b>	Todo aquello que derive de una característica individual del ser humano, ya sea está de raíz social, biológica o psicológica (Gómez, 2011).	-Intelectual -Visual -Motórica -Conductuales -Socio-familiares.	Ordinal	Intelectuales 2.1.1.- leves 2.1.2.- medias 2.1.3.- profundas De visión 2.2.1.- leves

				<p>2.2.2.- medias                  2.2.3.- profundas                  De audición:                  2.3.1.- leves                  2.3.2.- medias                  2.3.3.- profundas                  1.4.- Motóricas o de movimiento                  2.4.1.- leves                  2.4.2.- medias                  2.4.3.- profundas                  1.5.- Caracteriales o de conducta                  2.5.1.- leves                  2.5.2.- medias                  2.5.3.- profundas                  1.6.- Compensatorias de carencias socio-familiares                  2.6.1.- leves                  2.6.2.- medias                  2.6.3.- profundas</p>
<p><b>Recursos para la inclusión</b></p>	<p>Recursos materiales: la dotación de los recursos materiales necesarios exigirá la realización de las adaptaciones de acceso que sean precisas para el adecuado tratamiento de cualquier tipo de diversidad, instalaciones y materiales que han de utilizar (Gento, 2007).</p> <p>Recursos humanos: hace alusión a todas las personas involucradas en la acción educativa y que faciliten la inclusión de los alumnos con diversidad en las aulas regulares (Gento, 2007).</p>	<p>Materiales:                  -Edificio e instalaciones.                  -Mobiliario.                  -Material didáctico.                  -Recursos económicos.                  Humanos:                  -Profesores.                  -Especialistas.                  -Padres de familia.</p>	<p>Intervalo</p>	<p>La inclusión mejorará con dotación de recursos materiales necesarios</p> <p>4.1.- Con centros y aulas adaptados y sin barreras arquitectónicas.</p> <p>4.2.- Con instalaciones adecuadas a las necesidades especiales.</p> <p>4.3.- Con mobiliario adecuado a sus necesidades especiales.</p> <p>4.4.- Con materiales didácticos adaptados a sus necesidades especiales</p> <p>La inclusión mejorará con dotación de recursos personales adecuados</p>

				<p>4.1.- Con Profesores convencidos de la conveniencia de la integración.</p> <p>4.2- Con personal especializado de apoyo a necesidades especiales.</p> <p>4.3.- Con personal auxiliar para ayuda de alumnos con necesidades especiales.</p> <p>4.4.- Con intervención de padres de alumnos</p> <p>4.5- Con no más de 2 alumnos con necesidades especiales por aula o grupo de alumnos</p>
<b>Inclusión educativa</b>	<p>Proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2005).</p>	<p>-Participación en el aprendizaje alumno.</p> <p>- Actividades culturales y comunitarias.</p> <p>Modificaciones en contenidos.</p> <p>-Estructuras y estrategias basadas en una visión común.</p>	Intervalo	<p>5.1 Se aceptan en el centro educativo a los alumnos con algún tipo de diversidad.</p> <p>5.2. El alumno participa activamente en su aprendizaje</p> <p>5.3. Se realizan actividades culturales y comunitarias que favorezcan la inclusión educativa</p> <p>5.4. Se emplean programas específicos para atención a la diversidad</p> <p>5.5. Se realizan modificaciones en los contenidos en el aula</p> <p>5.6. Se emplean estrategias basadas en una visión común entre los alumnos</p>

- **Población a quien va dirigido:** Profesores y padres de familia de educación primaria.

- **Descripción del formato de instrumento:**

- El instrumento consiste en un cuestionario-escala sobre condiciones educativas para la atención a la diversidad e inclusión en escuelas primarias”, el cual mide las siguientes variables:

Variables	Ítems
Actitudes	6
Tipos de diversidad	18
Práctica docente	11
Cultura de la diversidad	6
Recursos materiales	5
Recursos humanos	6
Inclusión educativa	6

- La escala de evaluación utilizada es de tipo likert, con opciones 1 (nunca), 2(escasamente), 3 (frecuentemente), 4 (casi siempre) y 5 (siempre).

-La aplicación es a lápiz y papel.

- **Tiempo de duración para responder:** 25-30 minutos aproximadamente.

- **Condiciones físicas para su aplicación:**

Para la aplicación del instrumento se requiere un aula con las condiciones de iluminación apropiada y sin ruido que pueda interrumpir a los profesores. Preferentemente un aula con 20



profesores en caso que aplique de manera grupal, para su aplicación en individual puede ser en un lugar como escritorio.

#### **4.5.2. Fase cualitativa**

El enfoque de la investigación que se empleará interaccionismo simbólico, el cual se deriva de un paradigma interpretativo socio psicológico, Herbert Blumer (1969), (en Álvarez, 2003), menciona tres premisas del interaccionismo simbólico:

- 1.- Las personas actúan en relación a las cosas a partir del significado que las cosas tienen para ellos.
- 2.- El contenido de las cosas se define a partir de la interacción social de los individuos
- 3.- El contenido es trabajado y modificado a través de un proceso de traducción y evaluación que el individuo usa cuando trabaja las cosas con las que se encuentra.

El autor plantea que en la búsqueda de significados y explicaciones, se manifiestan aspectos psicológicos como actitudes, motivaciones, creencias, percepciones; por otro lado también se pone en evidencia aspectos sociológicos, ya que se toma en cuenta la posición social, estatus, roles sociales, normas, afiliación grupal y valores sociales.

Este enfoque permite analizar el significado de una conducta dentro de la interacción social. Su resultado es un sistema de significados intersubjetivos, un conjunto de símbolos de cuyo significado participan los actores sociales. El interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento macro-sociológica, relacionado con la antropología y la psicología social que basa la comprensión de la sociedad en la comunicación (Gurdián, 2007).

- **Método:**

Se empleará el método de estudios de caso el cual consiste en la elección de un objeto a ser estudiado; el caso puede ser constituido por un hecho, un grupo, relación, institución o procesos sociales, el cual se construye en una realidad social. Una de las características de este método es que se tiende a focalizar las características, en un número limitado de hechos y situaciones para ser abordados a profundidad requiriendo una comprensión holística y contextual (Vasilachis, 2006).

Por su parte Yin, 1989 (En Martínez, 2006), señala que el método de estudio de caso es una herramienta de investigación, y una de sus fortalezas es que mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. El autor considera este método apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos, debido a lo siguiente:

- Examina o indaga sobre una problemática contemporánea en su entorno real.
- No hay una distinción evidente entre el fenómeno y su contexto.
- Se utilizan múltiples fuentes de datos.
- Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos.

Por lo tanto, tal método nos permite acercarnos al objeto de estudio inclusión educativa y revisar las unidades de análisis relacionadas; de tal manera que nos permita explorar los significados dados en este caso por los actores sociales involucrados profesores, alumnos y padre de familia. Para seguir con el objetivo general planteado en la investigación, el cual consiste en identificar las condiciones educativas que se requieren en las escuelas primarias públicas en el Estado de Sonora para atender a la diversidad de alumnado e inclusión educativa y los efectos que tiene en el alumnado.

- **Técnicas de recolección de datos**

- Observación:*

Es literalmente el “acto y efecto de observar”, que a su vez significa mirar o examinar con atención. Se puede concebir como un medio de conocimientos y un prerrequisito para relacionarse con los demás; independientemente de los distintos enfoques con lo que se ha tratado de dar cuenta de la vida social y la sociabilidad (Marradi, Archenti y Piovani, 2011)

El uso de dicha técnica para el presente estudio, radica en detectar la interacción docente-alumno en su práctica docente, en este sentido realizar observaciones es necesario para describir la interacción llevada en el aula y detectar elementos que incluyen a la práctica docentes. A la vez para observar las instalaciones y materiales de las escuelas primarias.

Se pretende realizar una observación participante, lo que nos conlleva a un involucramiento en actividades, por un periodo relativamente prolongado, con el fin de facilitar la comprensión de dicha interacción. Se realizaran registros anecdóticos, notas observacionales y lista de chequeo.

- Grupo focal:*

Es una técnica de “levantamiento” de información muy utilizada en estudios sociales. Su justificación y validación teórica se funda sobre un postulado básico, en el sentido de ser una representación colectiva a nivel micro de lo que sucede a nivel macrosocial, toda vez que en el discurso de los participantes, se generan imágenes, conceptos, lugares comunes, etc., de una comunidad o colectivo social.

La técnica de los grupos focales es una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por los

investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación, por ejemplo, una detección de necesidades de capacitación (Krueger, 1998). En este sentido, el uso de la técnica de grupos focales nos permitirá conocer las opiniones y actitudes que muestran los profesores hacia la inclusión educativa.

Tabla 13. Conceptualización de los constructos

Categorías	Subcategorías
<p><b>Diversidad:</b> potencial enriquecedor para todos los individuos, aparece en la educación como diferentes tipos de aprendizaje, habilidades, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades, etc. Requiere una adecuada atención en el contexto educativo para ofrecer a todos los estudiantes una educación de calidad (González, Martín, Flores, Jenaro, Poy y Gómez, 2013),</p> <p>Diferencias entre los individuos en cualquier atributo y es una característica individual del ser humano, de clases, género, cultura, características físicas o psicosociales (Grütter y Meyer, 2014; Corral, 2010;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Motriz:</b> se agrupa a las discapacidades en músculo-esqueléticas y las neuromotrices. Las primeras se refieren a la dificultad que enfrenta una persona para moverse, caminar, mantener algunas posturas, así como las limitaciones en habilidades manipulativas como agarrar o sostener objetos. Las neuromotrices son aquellas que dificultan la movilidad de algún segmento corporal a consecuencia de un daño neurológico, incluyendo las secuelas de traumatismos y de algunas enfermedades como la poliomielitis, las lesiones medulares y distrofia muscular.</li> <li>• <b>Visual:</b> se refiere a la disminución que sufre una persona en su agudeza o capacidad visual. Este tipo de discapacidad, incluye a las personas ciegas y a quienes tienen debilidad visual, las cuales regularmente ven sólo sombras o bultos; las deficiencias o limitaciones visuales pueden ser progresivas hasta convertirse</li> </ul>

Gómez, 2011).

- **Discapacidad:** término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales (OMS y CIF, 2001).

- **Necesidades educativas especiales:** alumnos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas, de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiante, es importante señalar que las NEE

en ceguera.

- **Intelectual:** se caracteriza por un funcionamiento intelectual y de comportamiento inferior al del promedio, este tipo de discapacidad generalmente coexiste junto a limitaciones de la comunicación, el autocuidado, la vida en el hogar, las habilidades sociales, la autodirección, las habilidades académicas y el trabajo, entre otras. Una persona con discapacidad mental puede tener un nivel de afectación leve, moderado, severo o profundo.
- **Auditivas:** implican la alteración de una de las vías a través de las cuales se percibe la realidad exterior, esta perturbación varía en función de las características de la pérdida auditiva. Entre las discapacidades auditivas se encuentran la sordera o anacusia y la hipoacusia, que puede atenuarse mediante la utilización de un aparato o auditivo. Las personas sordas no distinguen los sonidos, incluso algunos de alta intensidad, lo que les dificulta establecer un código de comunicación
- **Lenguaje:** se deben regularmente a problemas físicos en las estructuras de los órganos del lenguaje (labios, paladar, nariz, etc.), y se caracterizan por sustituciones, omisiones, adiciones o distorsiones del sonido. Entre las discapacidades del lenguaje se encuentran la rinitis, la mudez, la laringectomía, el labio leporino y otros defectos o alteraciones de la articulación fonética o del habla.
- **Múltiples y otras:** contiene combinaciones de las

<p>no sólo involucra a alumnos(as) que presenten alguna discapacidad, sino que también incluye a aquellos niños que tienen dificultades de aprendizajes, retrasos madurativos, alteraciones emocionales, problemas conductuales o los alumnos considerados superdotados.</p>	<p>discapacidades antes descritas, por ejemplo: retraso mental y mudez, ceguera y sordera entre algunas otras. En este grupo también se incluyen las discapacidades no consideradas en los grupos anteriores, como los síndromes que implican más de una discapacidad, las discapacidades causadas por deficiencias en el corazón, los pulmones, el riñón; así como enfermedades crónicas o degenerativas ya avanzadas que implican discapacidad como es el cáncer invasor, la diabetes grave, y enfermedades cardíacas graves, entre otras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cultural:</b> integración cultural, se parte del respeto a todas las culturas, la inmersión en los principios y valores básicos de la sociedad de acogida, en la que pretende vivir los que se han incorporado a la misma, procedentes de otras culturas (Gento,)</li> <li>-<b>Superdotados intelectualmente:</b> Alumnos cuyo nivel mental supera los límites de lo que se entiende como normalidad (especialmente, a partir de un CI de 150 o más).</li> </ul>
<p><b>Práctica docente:</b> Actividades cotidianas que los maestros realizan al interior de los centros educativos; dichas prácticas no sólo apuntan a las actividades pedagógicas, sino a la forma en que los docentes interactúan entre sí y con los alumnos, así como a todas las acciones que permiten que una escuela se organice y estructure</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Planificación didácticas:</b> Seleccionar y organizar las situaciones educativas de manera que sea posible individualizar las experiencias de aprendizaje comunes para lograr el mayor grado posible de participación y aprendizaje de todos los alumnos (Blanco, 2000).</li> </ul> <p>Se entiende como un proceso de toma de decisiones que se articula en torno a los componentes fundamentales del desarrollo curricular - qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar - para responder a las necesidades de aprendizaje, tanto comunes</p>

<p>para funcionar de forma adecuada (Echeita, 2008).</p> <p>Transmisión del conocimiento teórico adquirido a situaciones reales del aprendizaje” con la finalidad se sumergir a los participantes en formación en situaciones en las que se promueve la educación de personas, que precisan una atención particularizada, con alguna especial necesidad para que diseñen, ejecuten y valoren intervenciones apropiadas a la situación, a quienes llevan a cabo su propio desarrollo educativo y a la mejora continua de tales intervenciones (Gento y Sánchez, 2010)</p>	<p>como individuales, y alcanzar los objetivos de aprendizaje que establece el marco curricular nacional (CAST, 2008 en Duck y Loren, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estrategias de enseñanza-aprendizaje:</b> Plan de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje, es un dispositivo de actuación que implica habilidades y destrezas; implica una serie de técnicas que se aplican en función de las tareas ha de desarrollar (Esteban y Zapata, 2008 en Salazar, 2010).</li> <li>• <b>Estrategias de evaluación del aprendizaje:</b> Proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del educando y de la calidad de los procesos, procedimientos y estrategias empleadas por los educadores, la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia y pertinencia, de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten y aseguren el aprendizaje por parte de los educandos y los esfuerzos de la gestión de los educadores (Iafrancesco, 2004)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recursos materiales:</b> la dotación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Edificio e instalaciones:</b> Edificios construidos para facilitar la movilidad en los mismos de todas las personas (incluyendo los que tienen necesidades sensoriales, motoras o de otro tipo) y libres de barreras arquitectónicas (Gento, 2006). Para ello se</li> </ul>

de los recursos materiales necesarios exigirá la realización de las adaptaciones de acceso que sean precisas para el adecuado tratamiento de cualquier tipo de diversidad, instalaciones y materiales que han de utilizar (Gento, 2006).

requiere lo siguiente:

*-Rampas:* Deben de contar con acceso suave al edificio e instalaciones, para que puedan acceder personas con sillas de ruedas o muletas.

*-Puertas:* Deben ser lo suficiente anchas como para permitir el paso para las sillas de ruedas, una anchura aproximada de 90 cm. Deben de abrirse fácilmente, con un empuje o de modo automático al acercarse a ellas.

*-Ascensores dotados de pulsadores* con alfabeto braille y que disponga de un sistema que emita sonido por altavoces, especialmente del piso que se accede. De tal manera que pueda ser utilizado para personas con problemas de visión.

*-Baños:* Que se cuente con un baño adecuado para las persona con discapacidad motriz y utilicen silla de ruedas.

*-Instalaciones de recreo:* Patios de recreo pavimentados de tal manera que permita la movilidad a los alumnos con sillas de ruedas.

*-Barandillas:* Deben ser colocadas a lo largo de las paredes, para facilitar el desplazamiento a los niños que tiene dificultades motoras y que no pueden mantenerse de pie.

- **Mobiliario:** Se requiere dotar las instituciones educativas con el mobiliario adecuado que puedan utilizar alumnos con necesidades especiales.



	<p>-<i>Estantes</i>: Con una elevación menor que permita a los alumnos acceder a ellos de pie.</p> <p>-<i>Instalaciones con sofás</i>: permite facilitar que los alumnos se sienten en ellos principalmente los que no pueden hacerlo de manera regular en una silla, por presentar dificultades musculares o de movimiento.</p> <p>-<i>Sillas con brazos</i>: para facilitar la postura erecta de los alumnos con dificultades, débil control sensorial o problemas de atención.</p> <p>-Goma de almohadilla: para evitar el deslizamiento de objetos.</p> <p>-Tablas móviles sobres las mesas, en donde puedan trabajar sobre ellas un grupo de estudiantes.</p> <p>-Pupitres y mesas: las cuales deben ser ajustadas a las necesidades de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Material didáctico</b>: materiales adaptados pertinentes a las necesidades especiales de sus alumnos. E incluso, procederán, cuando puedan, a confeccionar materiales propios que puedan ser utilizados por dichos alumnos (Gento, 2011).<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Computadoras</i>: incluyan software hablado pueden ser útiles, no sólo para personas con problemas de visión, sino también para otras personas.</li><li>- <i>Audiolibros</i>: puede ser utilizado por persona invidentes o que tienen dificultad para leer.</li></ul></li></ul>
--	--

	<p>Por su parte la Secretaria de educación pública (2002) señala los siguientes materiales según el tipo de necesidad que presente el alumnado:</p> <p><i>-Visual:</i> bastón, máquina Perkins, ábaco Cramer, regleta, punzón, caja aritmética, computadora adaptada, calculadora parlante, lupa, macrotipos, Señalización y enseñanza del sistema Braille, entre otros.</p> <p><i>-Auditiva:</i> auxiliares auditivos, material visual, sistema FM, señalización, enseñanza del lenguaje manual e intérprete de lenguaje manual, entre otros.</p> <p><i>-Motora:</i> mobiliario específico, tablero de comunicación, apoyos para mantener la postura, computadora adaptada, silla de ruedas, andadera, muletas, diseño y enseñanza del uso del tablero de comunicación, entre otros.</p>
<p><b>-Recursos humanos:</b> hace alusión a todas las personas involucradas en la acción educativa y que faciliten la inclusión de los alumnos con diversidad en las aulas regulares (Gento, 2006).</p>	<p><b>-Profesores:</b> es necesario que cuenten con una preparación psicopedagógica, para poder tener una innovación educativa. A la vez se consideran las actitudes y la formación del profesorado como elementos claves (García, 2001).</p> <p><b>-Especialistas y otro personal:</b> Puede ser necesario la intervención coordinada de especialistas tales como:</p> <p><i>-Educadores de ocio</i> (para atención en el tiempo libre).</p> <p><i>-Médicos y ayudantes técnicos sanitarios</i> (que vigilen y atiendan</p>

	<p>los problemas de salud)</p> <p>-<i>Psicopedagogos</i> (que presten su colaboración en los problemas de desarrollo personal, de equilibrio individual y de integración social).</p> <p>-<i>Asistentes o trabajadores sociales</i> (que ayuden en la atención a necesidades básicas y de utilización de los servicios sociales requeridos).</p> <p>-<i>Logopedas</i> (para el tratamiento de problemas de comunicación)</p> <p>-<i>Fisioterapeutas</i> (para facilitar la motricidad de las distintas partes del cuerpo).</p>
<p>- <b>Inclusión educativa:</b> proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (UNESCO, 2005).</p>	<p>- <b>Cultura de la diversidad:</b> El concepto de cultura se ha conectado íntimamente con la estructura de las relaciones sociales dentro de las formaciones de clase, género, edad que producen formas de aprehensión y de dependencia; hace hincapié en la importancia de fomentar la democracia activa y participativa, en busca de la justicia social (Giroux, 1993).</p> <p>- Giménez (1995), indica que la cultura es dimensión simbólica-expresiva de todas las prácticas e instituciones sociales. Universo de informaciones, valores y creencias que dan sentido a nuestras acciones y al que recurrimos para entender al mundo. Este universo de sentido se expresa a través de símbolos mediante un sistema de significantes que lo representan (Símbolos de participación, solidaridad, jerarquía, evocación del pasado; símbolos nacionales, étnicos, religiosos, etc.).</p> <p>- <b>Actitudes:</b> Se puede decir que es una valoración general de una persona hacia favorable o desfavorable hacia un concepto, es la posición de una persona sobre una dimensión bipolar</p>

<p>Por su parte Blanco (2008), indica que la inclusión es la transformación de los sistemas educativos y culturas, así como las prácticas educativas y la organización de las escuelas con la finalidad de satisfacer las diversas necesidades educativas de los estudiantes, para que los aprendizajes y la participación plena de cada niño puedan ser alcanzados.</p>	<p>evaluativa o afectiva con respecto a un objeto, acción o evento (Fishbein, M. y Azjen, I. 1980).</p> <p>- <b>Organización y planificación:</b> se puede entender organización como la disposición adecuada y ordenada de la institución educativa, con la finalidad de llevar a cabo de la forma más eficaz posible determinados objetivos comunes. La planificación es ua actividad de la institución educativa que tiene como objetivo ofrecer los medios adecuados para favorecer la inclusión educativa (Iglesias, 2009).</p>
--	--

#### 4.6. Procedimiento y análisis de los datos

Para la aplicación de las técnicas de recolección de datos: cuestionarios, observaciones y grupos focales, se acudirá a las escuelas primarias de los municipios de Hermosillo, Guaymas, Empalme y Ures del Estado de Sonora. Se acudirá primeramente con los respectivos directivos para tener la autorización para realizar el estudio, se presentará una carta explicativa con los fines de la investigación. Una vez obtenida la autorización, se proseguirá a reunir a los participantes para tener su consentimiento para participar.

Una vez concluida la recolección de datos tanto de la fase cuantitativa como la cualitativa, se proseguirá a su respectivo análisis. Para el análisis cuantitativo se empleará la base estadística de datos SPSS versión 21.00 y EQS v 6.1 para realizar un análisis estadístico para la fiabilidad y validez de los resultados. La información cualitativa obtenida se analizará mediante el programa

Atlas Ti (v 5.5), para crear diagramas explicativos de la información recabada. Para finalizar se realizará una triangulación de los resultados.

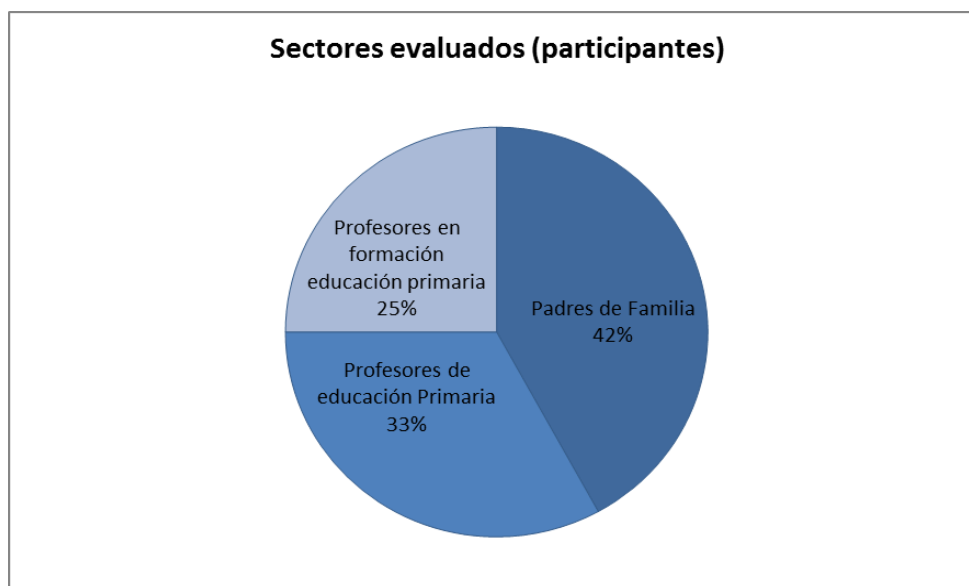
## **CAPITULO V.**

# **RESULTADOS**

## Capítulo V. Resultados

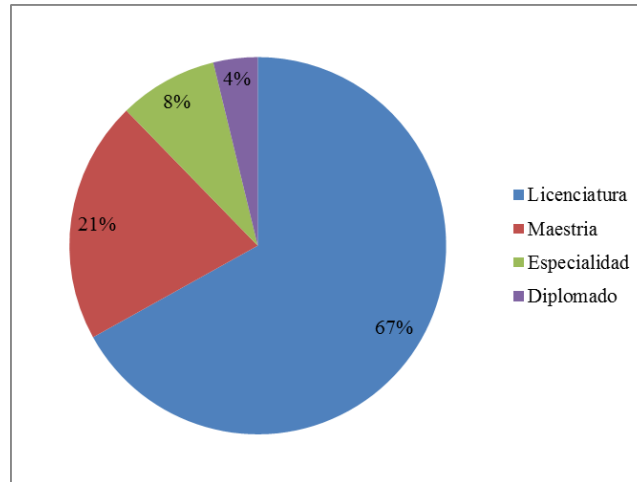
### 5.1. Resultados Cuantitativos

La muestra total se constituyó por 485 participantes, de los cuales un 42% son Padres de familia (N=200) de las diferentes escuelas primarias que participaron en el estudio; por otro lado un 33% (N=165) son profesores de educación primaria pertenecientes a los municipios del Estado de Sonora: Hermosillo (N=70), Guaymas (N=54), Empalme (N=21) y Ures (N=20) y un 25% (N=120). profesores en formación escuela normal de Hermosillo, Sonora.



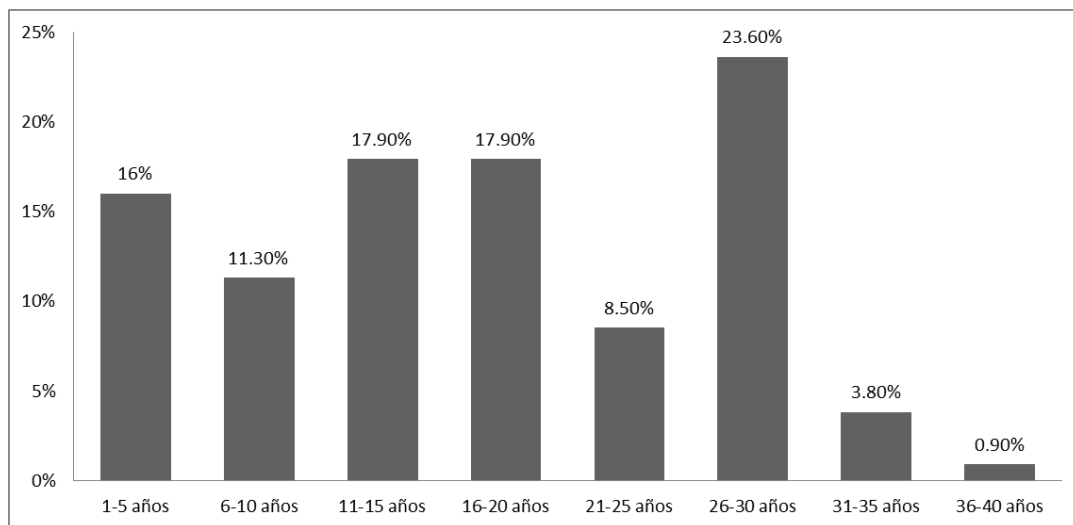
Gráfica 10. Sectores evaluados

Del total de los participantes un 56% son de sexo femenino y un 44% sexo masculino. El nivel educativo del profesorado es un 67% cuentan con licenciatura, 20.8% con maestría, 8.5%, con especialidad y un 3.8% con diplomado; la gráfica 11 muestra estos resultados.



*Gráfica 11. Nivel Educativo de los profesores*  
Fuente: Elaboración propia

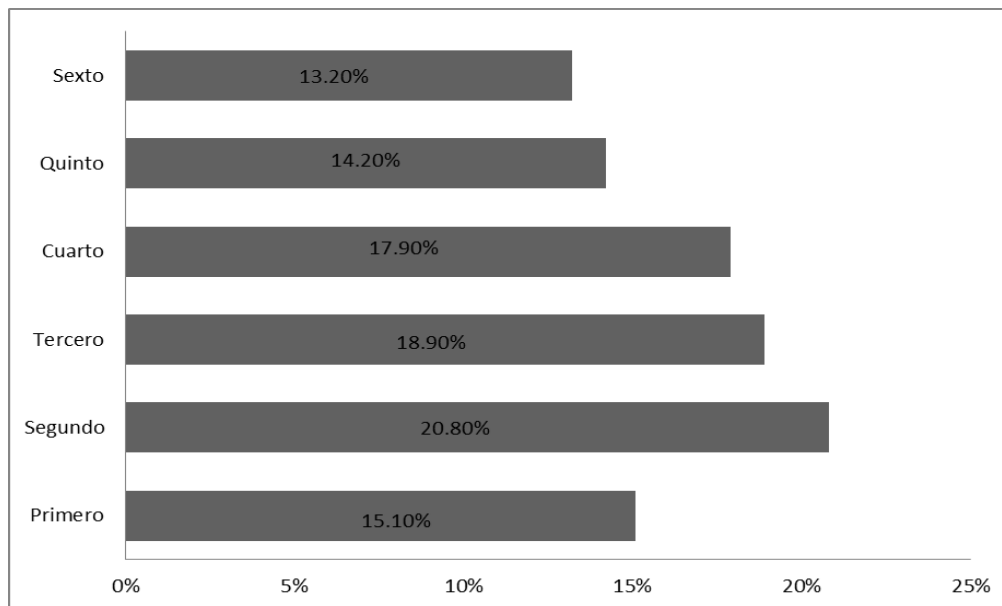
Referente a los años de antigüedad docente, se obtuvo una media de entre 11-15 años, con una desviación estándar de 1.896; con una mínima de 1 y una máxima de 40 años; la gráfica 12 muestra estos resultados.



*Gráfica 12. Años de antigüedad docente*  
Fuente: Elaboración propia

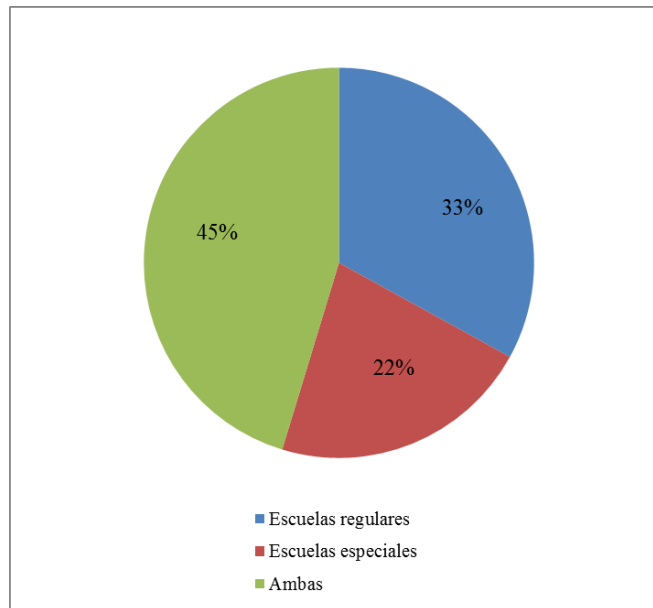


El grado educativo que imparten, se encontró que un 15.01% atiende a primer grado, de igual manera un 20.8% segundo año, un 18.9% atienden tercer, un 17.9 cuarto año, un 14.2% quinto grado y un 13.2% sexto grado. En la gráfica 13 se muestran estos resultados.



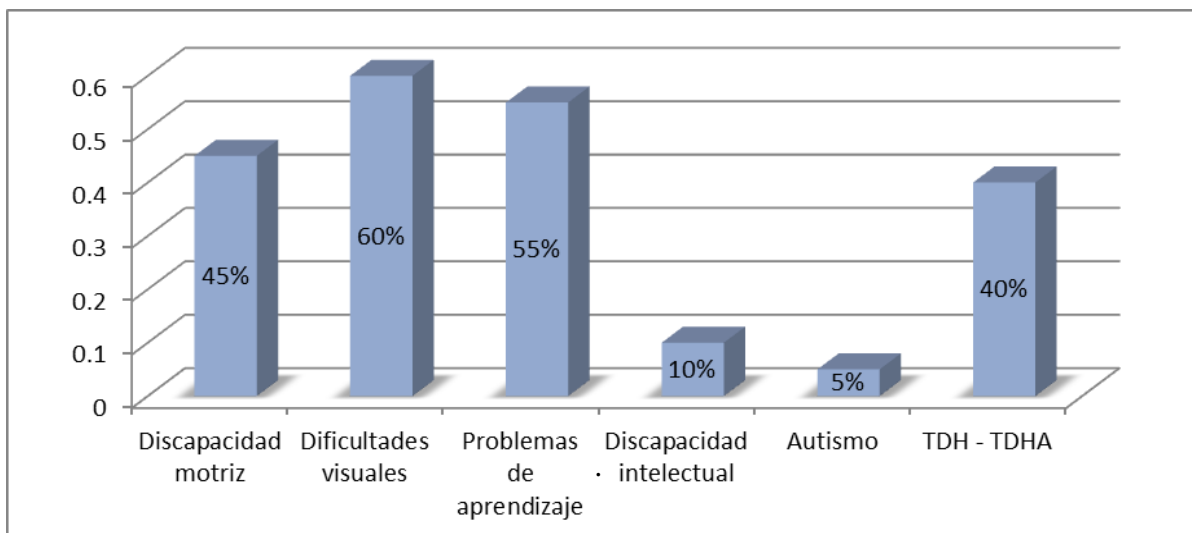
*Gráfica 13. Grado educativo impartido por los profesores de primaria*  
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la experiencia que han tenido en su práctica en la atención a alumnos con algún tipo de diversidad, se obtuvo que un 73.6% si ha tenido experiencia y un 26.4 % no la ha tenido. Tanto la opinión de los profesores y padres de familia respecto al centro educativo que deben asistir los alumnos con diversidad, los resultados indican un 33% indican que asistan a escuelas regular, un 21.7% mencionan que deben de asistir a escuelas especiales y un 45.3 opina que ambos tipos de escuelas al mismo tiempo; en la gráfica 14 se muestran estos resultados.



Gráfica 14. Tipo de escuela que debe asistir los alumnos con diversidad  
Fuente: Elaboración propia

Los tipos de diversidades que comúnmente se presentan en el aula regular, los profesores señalan las siguiente: problemas de aprendizaje, TDH- TDHA, discapacidad motriz, autismo, dificultades visuales, discapacidad intelectual; entre otras. En la gráfica 15, se muestran los resultados.



Gráfica 15. Tipos de diversidades que comúnmente se atienden en el aula

Para la validez del instrumento, se obtuvo las alfas de cronbach de las escalas que integran el instrumento los resultados se muestran en la tabla 14. Como se puede observar el alfa total del instrumento fue de .83, lo cual indica fiabilidad en el el instrumento, a la vez las alfas obtenidas en cada una de las escala fue mayor de .60 por lo cual se consideran aceptables y fiables.

*Tabla 14. Alfas de cronbach de las escalas del instrumento*

Escalas	N	Mínimo	Máximo	Media	D.E	Alfa
						.83
Actitudes hacia la inclusión	485	1	5	4.34	.677	.74
Cultura hacia la diversidad	285	1	5	4.22	.725	.73
Práctica Docente	285	1	5	4.31	.654	.89
Recursos materiales	485	1	5	4.16	.822	.78
Recursos humanos	485	1	5	4.01	.853	.87
Diversidad	485	1	5	4.09	.673	.89
Inclusión educativa	485	1	5	3.88	.783	.81
Efectos alumnos	485	1	5	3.79	.752	.86

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 15 se muestran los datos descriptivos de la escala de actitudes, se muestra un alfa de Cronbach de .71 lo que indica fiabilidad en la escala. Las medias obtenidas indican medias altas en el reactivo lo maestros muestran afinidad hacia la diversidad humana y en aceptación que todos los alumnos poseen conocimientos de los que hay que partir; sin embargo

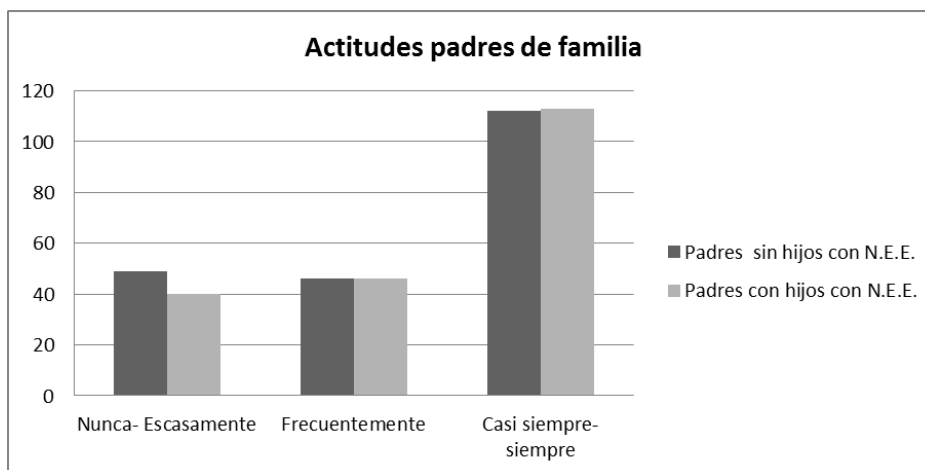
se encontró una media baja de 2.90 que indica que escasamente los profesores consideran que los alumnos con diversidad pueden desarrollar sus propias potencialidades.

*Tabla 15. Descriptivos de Actitudes hacia la inclusión educativa*

<b>Actitudes</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>D.E.</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
					<b>.717</b>
Aceptación que todos los alumnos poseen conocimientos de los que hay que partir	<b>4.16</b>	5.00	5	1.114	
Fomenta la inclusión educativa en el aula	4.01	4.00	5	1.191	
Muestra afinidad hacia la diversidad humana	<b>4.48</b>	5.00	5	.796	
Los alumnos con diversidad pueden desarrollar sus propias potencialidades	2.90	3.00	3	1.486	
Me siento comprometido hacia la inclusión educativa.	3.65	4.00	4	1.227	

Fuente: Elaboración propia.

En el sector padres de familia, los padres que no tienen hijos con necesidades educativas especiales, se obtuvo una media de 3.52 (D.E.=1.448), lo que indica una actitud favorable ante la integración e inclusión; de igual manera los padres que tienen hijos con alguna necesidad especial se obtuvo una media de 3.67 (D.E.=1.317).



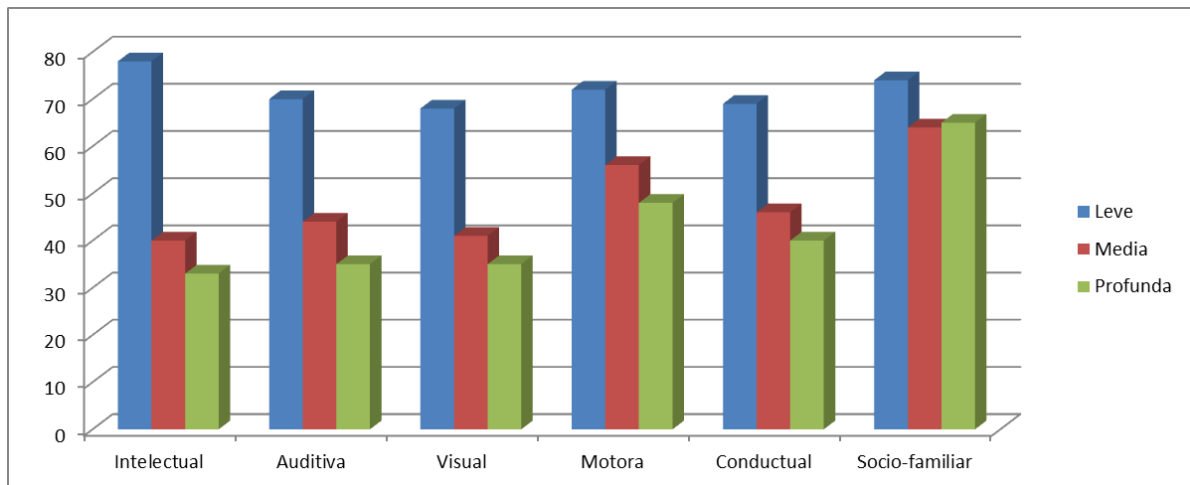
*Gráfica 16. Actitudes padres de familia*

Los resultados encontrados referente al tipo de diversidad y grado, indican un media alta en el tipo de diversidad motora y socio-familiar, por otro lado las medias bajas se obtuvo en el tipo de diversidad intelectual y visual. En la tabla 16 y en la gráfica 17, se describen estos resultados.

*Tabla 16. Descriptivos de tipo de diversidad*

	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>D.E.</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
<b>Tipos de diversidades</b>					<b>.89</b>
Intelectual	3.94	4.00	5.00	.783	
Visual	3.98	4.00	5.00	.874	
Auditiva	3.99	4.00	5.00	.840	
Motora	<b>4.14</b>	4.33	5.00	.942	
Conductual	4.06	4.00	5.00	.854	
Socio-familiar	<b>4.41</b>	5.00	5.00	.807	

Fuente: Elaboración propia.



*Gráfica 17. Tipo de diversidad y grado*  
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la práctica docente, en la tabla 17, se describen los resultados encontrados, se destaca que los profesores realizan adaptaciones curriculares y actividades de inclusión entre los alumnos; pero en menor medida s utilizan materiales didácticos adaptados a las necesidades de los alumnos.

*Tabla 17. Descriptivos de práctica docente*

	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>D.E.</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
<b>Práctica Docente</b>					<b>.89</b>
Diagnóstico a los alumnos con NEE.	4.30	5.00	5	.968	
Utilización del entorno próximo como base para ampliar su conocimiento.	4.38	5.00	5	.803	
Adaptaciones curriculares.	<b>4.40</b>	5.00	5	.729	
Actividades de inclusión entre los alumnos.	<b>4.41</b>	5.00	5	.785	
Trabajo en equipo entre alumnos.	4.33	5.00	5	.833	
Educación integral en todas las dimensiones de los alumnos.	4.31	5.00	5	.800	
Materiales didácticos adaptados a las NEE de los alumnos.	4.16	4.00	5	.814	

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte los padres de familia indican que es necesario llevar en las escuelas primarias una adecuada organización y planificación para el funcionamiento en el aula para la atención de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales, indicando principalmente: una participación activa de los padres de alumnos con N.E.E. con una mediana de 4.19, a la vez una

atención personalizada a alumnos con necesidades especiales (4.13), y una planificación colaborativa de todos los especialistas y no especialistas (4.10).

*Tabla 18. Descriptivos de Organización y Planificación*

<b>Organización y Planificación</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>Desviación Estándar</b>
Información sobre integración e inclusión:				
1. Padres de alumnos sin necesidades especiales	4.01	4.00	5	1.042
2. Padres de alumnos con necesidades especiales	<b>4.19</b>	4.00	5	.929
3. Alumnos sin necesidades especiales	3.99	4.00	5	1.023
4. Alumnos con necesidades especiales	4.11	4.00	5	1.007
5.- Comunidad en que se sitúa el centro	4.01	4.00	5	.980
Atención personalizada a alumnos con necesidades especiales	<b>4.13</b>	4.00	5	1.060
Atención adecuada en el aula y centro a los alumnos sin necesidades especiales	3.97	4.00	5	1.010
Planificación colaborativa de todos los especialistas y no especialistas	<b>4.10</b>	4.00	5	1.040

En la tabla 19, se muestran los descriptivos de la cultura de la diversidad encontrándose medias altas en cada uno de los elementos que integran la escala.

*Tabla 19. Descriptivos de la cultura de diversidad en el aula*

	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>D.E.</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
<b>Cultura de diversidad</b>					<b>.70</b>
En el aula todos los alumnos se le hace sentir acogidos.	4.60	5.00	5	.804	

Promuevo valores en el aula.	<b>4.92</b>	5.00	5	.265
Empleo la democracia en el aula.	<b>4.81</b>	5.00	5	.393
En la escuela se cuenta con una filosofía inclusiva.	4.44	5.00	5	.757
Informo y promuevo la inclusión educativa (padres de familia- alumnos).	4.57	5.00	5	.717
Hago valer el derecho de la educación.	<b>4.81</b>	5.00	5	.435

Fuente: Elaboración propia

Lo referente a los recursos materiales y recursos personales, en la tabla 20 se describe los resultados encontrados en las escalas. Se observa que los profesores requieren material didáctico adaptado a las necesidades de los alumnos y a la vez se requiere profesional especializado y profesores de apoyo para la atención a la diversidad de estudiantes.

*Tabla 20. Descriptivos recursos para la inclusión educativa*

	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>D.E.</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
<b>Recursos materiales</b>					<b>.78</b>
Centros y aulas adaptados.	3.42	4.00	5	1.294	
Instalaciones adecuadas a las necesidades de los alumnos.	3.93	4.00	4	1.044	
Con mobiliario adecuado a las necesidades de los alumnos.	4.12	4.00	5	1.002	
Con materiales didácticos adaptado a sus necesidades.	<b>4.23</b>	4.50	5	.897	
<b>Recursos humanos</b>					<b>.87</b>



Profesores convencidos con la inclusión educativa.	4.02	4.00	5	1.078
Personal especializado de apoyo a las necesidades especiales de los alumnos.	<b>4.13</b>	4.50	5	1.079
Personal auxiliar para ayudar a los alumnos con necesidades especiales.	<b>4.12</b>	4.50	5	1.039
Con intervención de padres de familia.	3.98	4.00	5	1.051
Con no más de dos alumnos con necesidades especiales por aula o grupo de alumnos.	3.54	4.00	5	1.236

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la valoración de los aspectos que permiten mejorar la integración e inclusión de los estudiantes; el más señalado fue el referido *recursos materiales*, siendo las instalaciones adecuadas a las necesidades especiales, seguido de mobiliaria y material didáctico adecuado a las necesidades. Con relación a los *recursos personales*, en lo general el personal especializado de apoyo es la opción que se considera más importante para mejorar la integración e inclusión. Asimismo se mencionaron como aspectos relevantes la intervención de los padres y del personal auxiliar para apoyar a los alumnos con necesidades especiales. Respecto al empleo de *metodología adecuada* para la integración e inclusión, el trabajo en equipo de los estudiantes y profesores, seguida de adaptaciones curriculares.

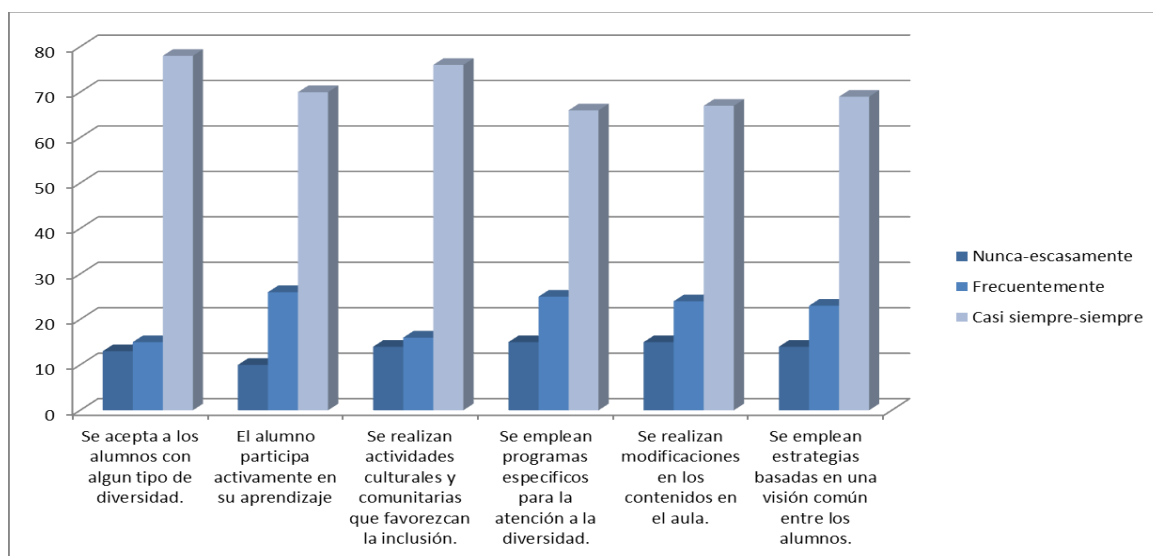
En la tabla 21, se muestran los descriptivos de la escala de inclusión educativa, se pueden señalar una media alta en el ítem que se acepta en el centro educativo a los alumnos con algún tipo de diversidad y se realizan actividades culturales y comunitarias que favorezcan la inclusión; las medias bajas fueron las modificaciones en los contenidos de enseñanza en el aula y que se emplean programas específicos para la atención a la diversidad. En la grafica 18 se muestra la

frecuencia de la escala, mostrando una tendencia a realizar actividades por parte del centro educativo que propician la inclusión educativa de los alumnos con algún tipo de diversidad.

Tabla 21. Descriptivos inclusión educativa

	Media	Mediana	Moda	D.E.	Alfa de Cronbach
<b>Inclusión educativa</b>					<b>.81</b>
Se acepta en el centro educativo a los alumnos con algún tipo de diversidad.	<b>4.05</b>	4.00	5	1.090	
El alumno participa activamente en su aprendizaje	3.88	4.00	4	.992	
Se realizan actividades culturales y comunitarias que favorezcan la inclusión educativa.	<b>3.91</b>	4.00	4	1.056	
Se emplean programas específicos para la atención a la diversidad.	3.79	4.00	5	1.093	
Se realizan modificaciones en los contenidos de enseñanza en el aula.	3.82	4.00	5	1.102	
Se emplean estrategias basadas en una visión común entre los alumnos.	3.83	4.00	5	1.150	

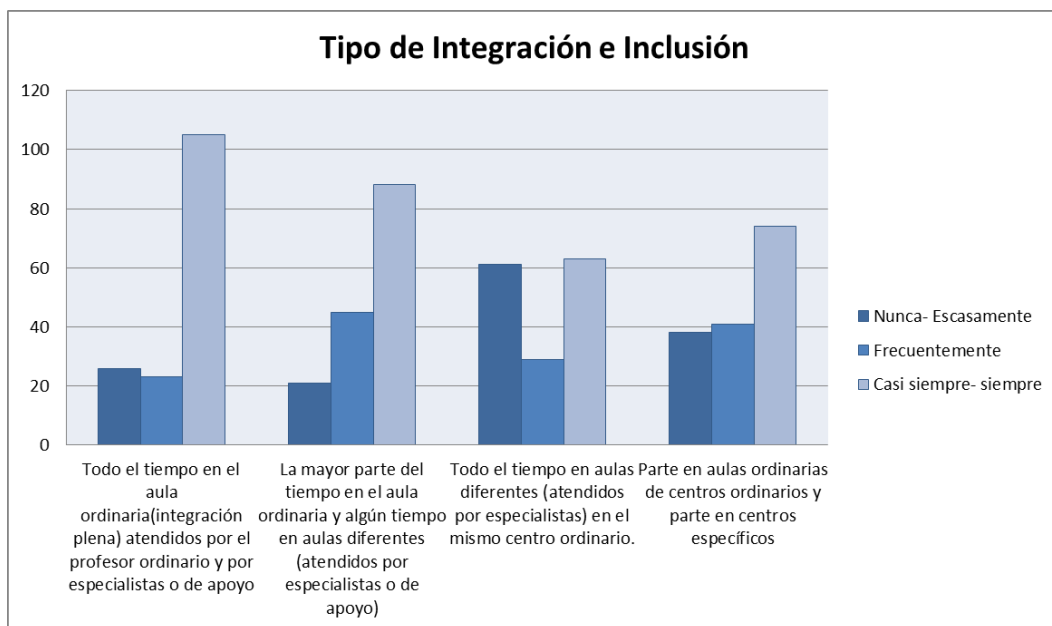
Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 18. Proceso de inclusión educativa

Fuente: Elaboración propia

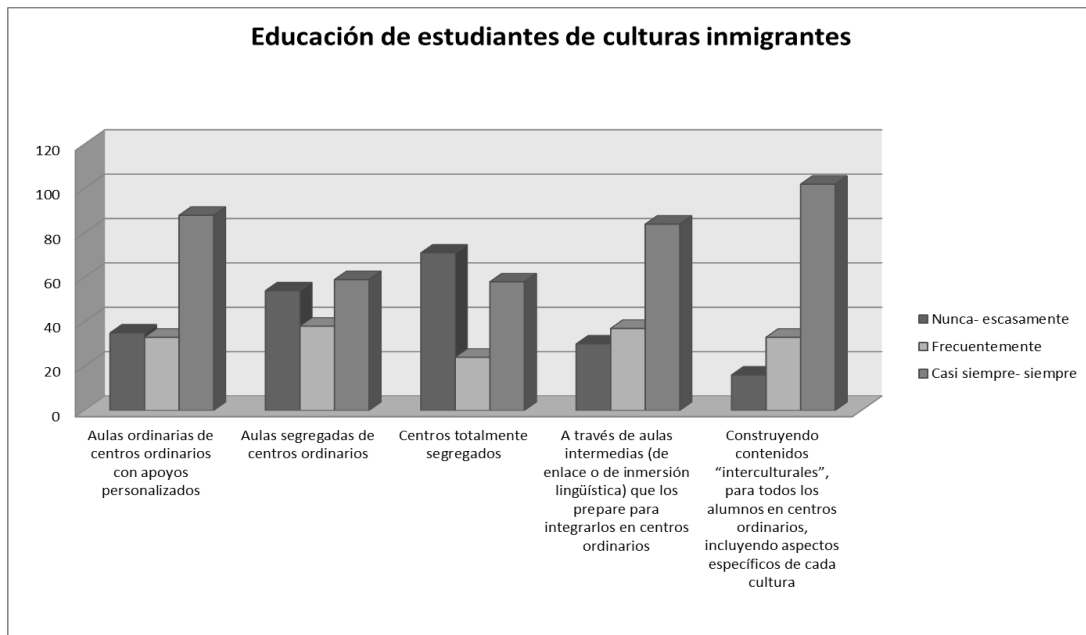
Respecto al tipo de integración más convenientes, tanto padres de familia como los profesores opinan que resulta ser la integración plena, es decir, la referida a pasar todo el tiempo en el aula ordinaria atendidos por el profesor ordinario y por especialistas de apoyo; seguido por la opción la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria y algún tiempo en aulas diferentes atendidos por especialistas de apoyo (Ver gráfica 19).



Gráfica 19. Tipo de integración e inclusión

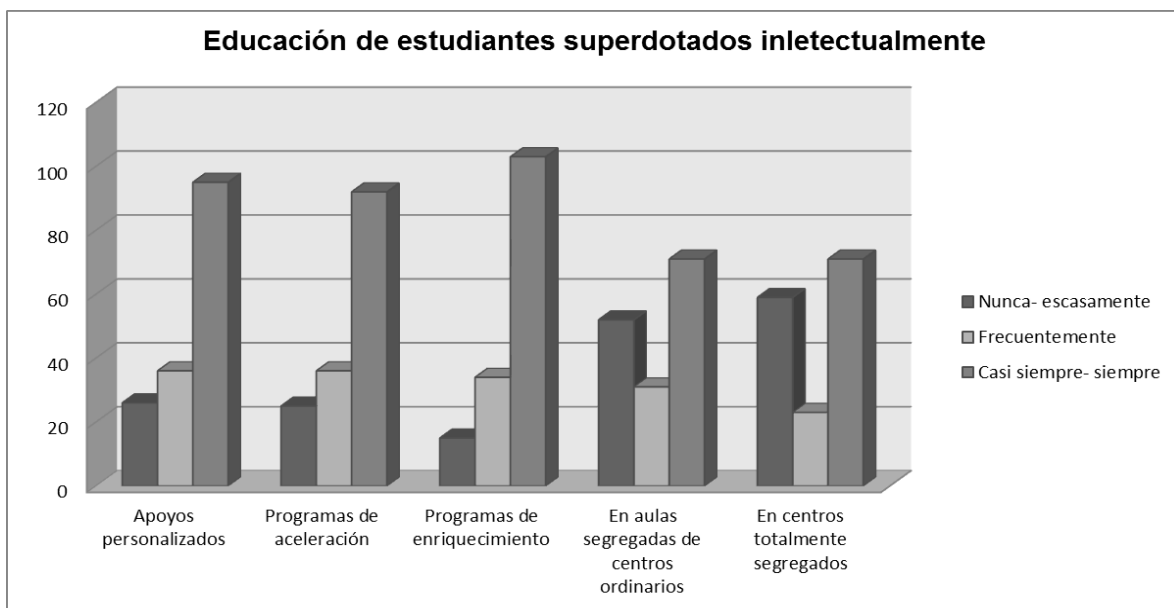
Fuente: Elaboración propia

En lo que refiere a la educación de estudiantes de culturas inmigrantes, los tres sectores explorados coinciden en que esta debe realizarse en aulas ordinarias de centros ordinarios con apoyos personalizados y contruyendo contenidos “interculturales”, para todos los alumnos en centros ordinarios, incluyendo aspectos específicos de cada cultura (ver gráfica 20).



Gráfica 20. Tipos de integración más conveniente para los estudiantes de culturas inmigrantes

En la gráfica 21, en lo que refiere a la educación de estudiantes intelectualmente superdotados, según los encuestados, debe llevarse en un régimen de inclusión con programas de enriquecimiento. También se considero en régimen de inclusión con apoyos personalizados.



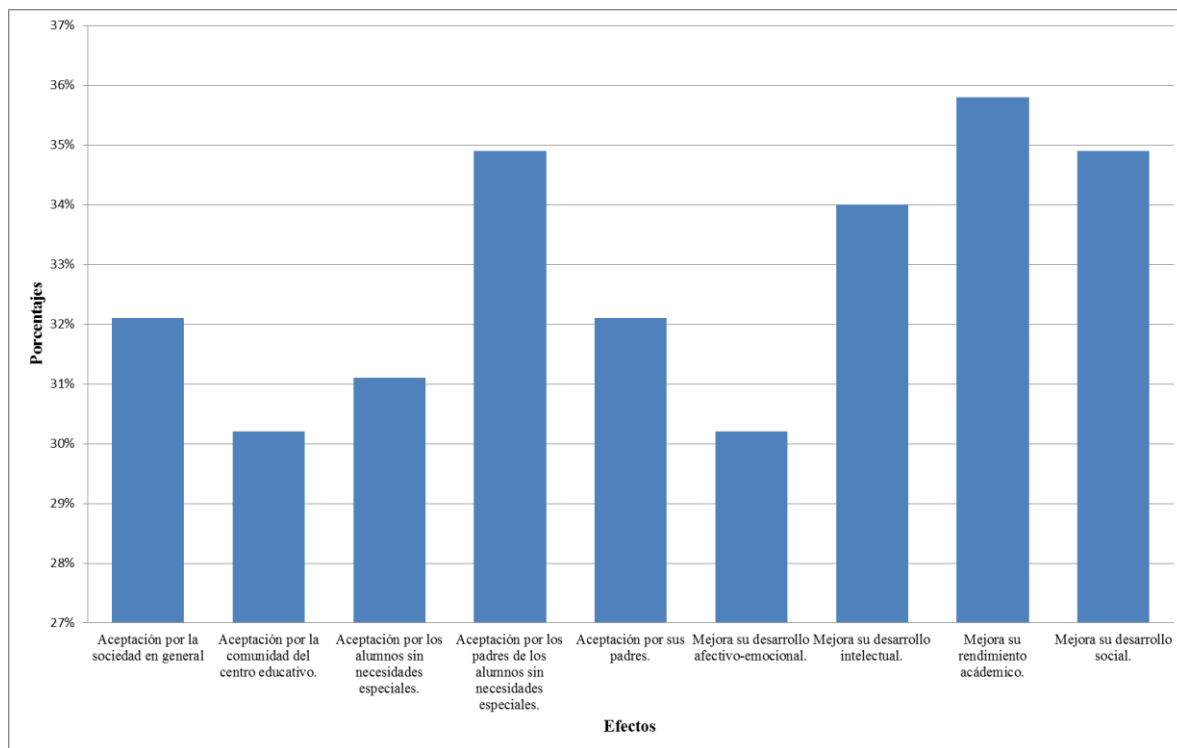
Gráfica 21.- Tipo de integración más conveniente para estudiantes superdotados intelectualmente

En la tabla 22, se muestran los resultados encontrados en los descriptivos de efectos de la inclusión educativa en los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial. De igual manera en la gráfica 22 se muestran los porcentajes, como se puede observar los efectos que se tiene son: mejora su rendimiento académico, mejora su desarrollo social, aceptación por parte de los padres de familia.

*Tabla 22. Efectos en los alumnos con NEE a partir de la inclusión educativa*

	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>D.E.</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
<b>Efectos en los alumnos con NEE.</b>					<b>.86</b>
Son aceptados por la sociedad en general.	3.75	4.00	5	1.139	
Son aceptados por la comunidad del centro educativo.	3.74	4.00	5	1.081	
Son aceptados por los alumnos sin necesidades especiales.	3.70	4.00	4	1.062	
Son aceptados por los padres de los alumnos sin necesidades especiales.	3.89	4.00	5	1.027	
Son mejor aceptados por sus padres.	3.75	4.00	3	1.005	
Mejora su desarrollo afectivo emocional.	3.75	4.00	4	1.076	
Mejora su desarrollo intelectual.	3.85	4.00	5	1.067	
Mejora su rendimiento académico y escolar.	3.85	4.00	4	1.085	
Mejora su desarrollo social.	3.92	4.00	4	1.030	

Fuente: Elaboración propia.



*Gráfica 22. Efectos en los alumnos con NEE a partir de la inclusión educativa.*

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 11. Correlaciones de Pearsons, se encontró que existe una relación significativa principalmente entre la variable inclusión educativa y recursos materiales con  $.867^{**}$ , a la vez con participación  $.883^{**}$ , con recursos humanos con  $.763^{**}$ . Se obtuvo una relación directa y altamente significativa entre los factores del estudio práctica docente e inclusión educativa con  $.689^{**}$ .

*Tabla 23. Correlaciones de Pearson*

	Actitudes	Diversidad	Cultura de la diversidad	Participación	Recursos materiales	Recursos personales	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Práctica Docente	Inclusión educativa
Actitudes	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Diversidad	.205*	1	-	-	-	-	-	-	-
Cultura de la diversidad	.224*	.249*	1	-	-	-	-	-	-
Participación	.089	.007	.047	1	-	-	-	-	-
Recursos materiales	<b>.397**</b>	.144	.226**	<b>.605**</b>	1	-	-	-	-
Recursos humanos	.248*	.119	.217*	<b>.570**</b>	<b>.772**</b>	1	-	-	-
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	.110	.080	.003	<b>.662**</b>	<b>.572**</b>	<b>.562**</b>	1	-	-
Práctica docente	<b>.702**</b>	.238*	<b>.402**</b>	<b>.507**</b>	<b>.670**</b>	<b>.576**</b>	<b>.733**</b>	1	-
Inclusión educativa	<b>.321**</b>	<b>.387**</b>	.248*	<b>.883**</b>	<b>.867**</b>	<b>.763**</b>	<b>.655**</b>	<b>.689**</b>	1

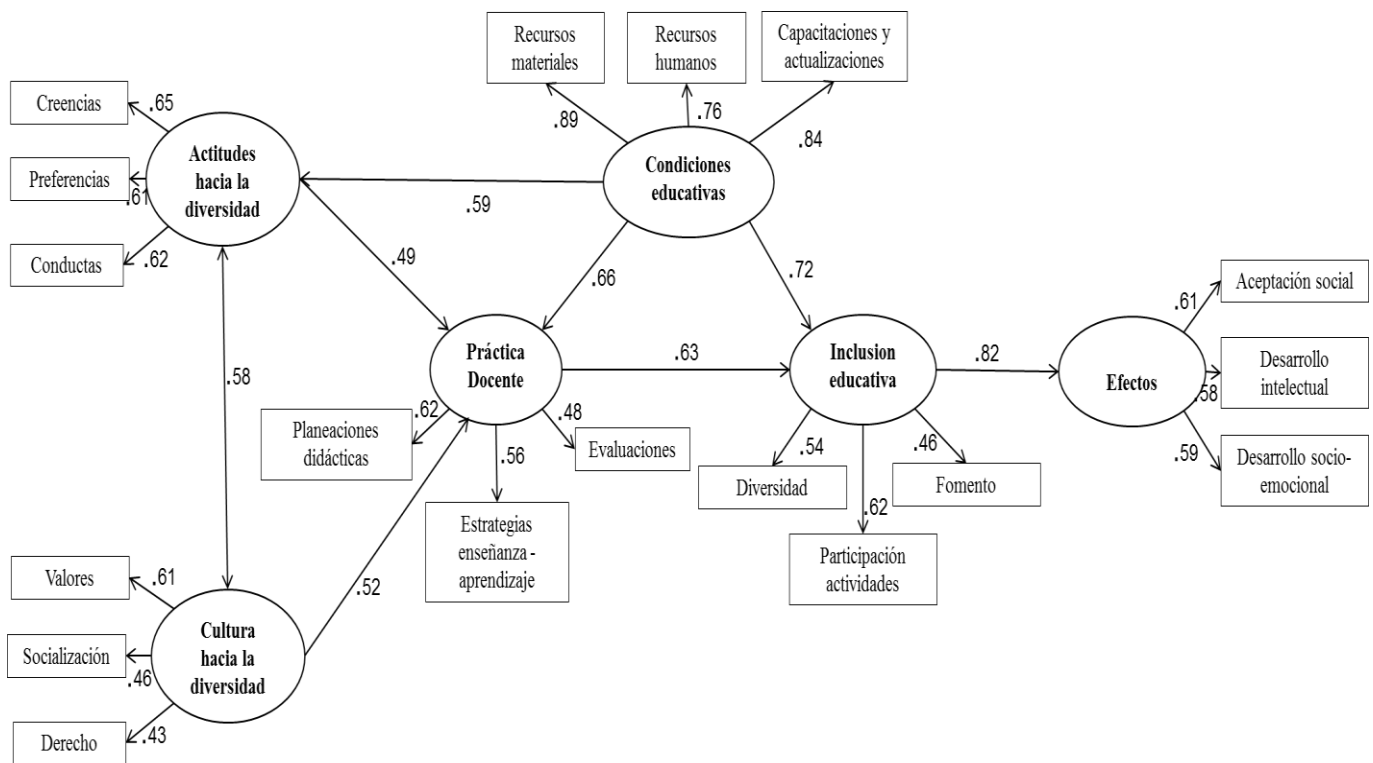
\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la figura 5, el modelo estructural se obtuvo que las actitudes hacia la diversidad e inclusión predice a la práctica docente con una covarianza de .49, así como las condiciones educativas con un .66 y la cultura hacia la diversidad con una covarianza de .52; también se puede detectar una relación bidireccional entre la cultura de la diversidad y las actitudes con una covarianza de .58; por otro lado la práctica docente afecta significativamente a la inclusión educativa con una covarianza de .63. Por último la inclusión educativa provoca efectos significativos en los alumnos con diversidad con una covarianza de .82, siendo altamente

significativa. Se puede encontrar validez convergente en los constructos que integran cada uno de los factores con pesos estructurales mayores de .5 los cuales indican significancia.

Figura 5. Modelo estructural de las variables del estudio



$\chi^2=67.87$  (9gl),  $p=.000$ , BBNFI: .96, BBNNFI: .97, CFI: .98, RMSEA: .064,  $R^2=.64$   
Alpha: .835

Los indicadores de bondad de ajuste fueron considerados aceptables, ya que se obtuvo los siguientes valores: índice de ajuste normado de Bentler-Bonett (BBNFI)=.96, índice de ajuste no normado de Bentler-Bonett (BBNNFI)=.97 y el índice comparativo de ajuste de Bentler (CFI)=.98. Estos valores alcanzan el nivel mínimo aceptable de los indicadores prácticos para considerar un modelo con buena bondad de ajuste es de .90. El valor del Chi cuadrada fue de



$\chi^2 = 67.87$  (9 g.l).  $p = 0.000$ . La probabilidad no fue significativa, lo que indica que no existen diferencias entre el modelo teórico y el modelo saturado por las relaciones entre variables. Por último se obtuvo un valor de .064 en RMSEA (Residuo de cuadrados mínimos, lo cual está dentro de los parámetros considerados aceptables .08. y la  $R^2$  fue .64, lo cual significa que el modelo en su conjunto explica el 64% de la varianza efectos de la inclusión educativa en los alumnos con necesidades educativas especiales.

## **5.2.Resultados cualitativos**

El presente apartado tiene como objetivo mostrar los resultados del análisis de los resultados y hallazgos de los grupos focales conformados por los profesores de educación primaria y padres de familias de escuelas públicas en relación con la inclusión educativa y la diversidad como categorías de análisis principales. La investigación cualitativa es relevante para el estudio de las relaciones sociales en el momento actual, derivado al cambio social, por lo tanto el interés se debe de enfocar en la complejidad de las interacciones sociales que se expresa en la vida diaria y el significado que los actores sociales le atribuyen; de tal manera que el investigador trabaja en contexto naturales y emplea múltiples métodos para estudiar el objeto social de interés (Vasilachis, 2006).

Para el estudio se emplea el enfoque de interaccionismo simbólico, el cual permite analizar el significado de una conducta dentro de la interacción social. Su resultado es un sistema de significados intersubjetivos, un conjunto de símbolos de cuyo significado participan los actores sociales. El interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento macro-

sociológica, relacionado con la antropología y la psicología social que basa la comprensión de la sociedad en la comunicación (Gurdián, 2007).

A la vez se emplea el método de estudios de caso el cual consiste en la elección de un objeto a ser estudiado; el caso puede ser constituido por un hecho, un grupo, relación, institución o procesos sociales, el cual se construye en una realidad social. Una de las características de este método es que se tiende a focalizar las características, en un número limitado de hechos y situaciones para ser abordados a profundidad requiriendo una comprensión holística y contextual (Vasilachis, 2006).

### **1. Concepción sobre inclusión educativa**

Referente a la concepción que se tiene sobre la inclusión educativa, a partir de los resultados se puede señalar que refieren primeramente una relación con cambios de enfoques y estructuras en los rubros de planificaciones didácticas, actividades culturales y actividades comunitarias; así como al derecho a la educación se relaciona con la justicia social y la democracia y por el último con recursos para la inclusión se encontró una relación con recursos personales, recursos materiales e inversión económica. Tal como se muestra en la siguiente figura 6. Concepción sobre la inclusión educativa; a la vez se mencionan los discursos alusivo de los participantes en los grupos focales.

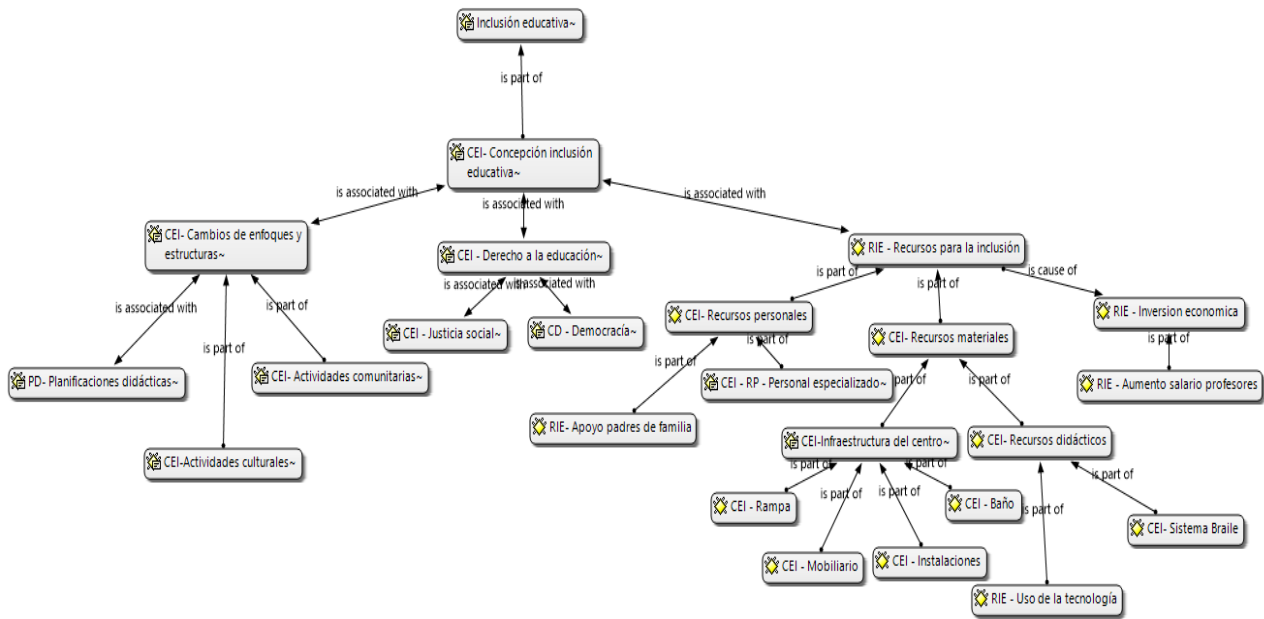


Figura 6. Concepción sobre la inclusión educativa

Fuente: Elaboración propia (Campa, R. 2016)

Lo referente a cambios de enfoque y estructuras, los profesores hacen alusión principalmente a planificaciones didácticas señalando lo siguiente:

*“...realizando adecuaciones a mi planeación para atender cada caso...”* (Participante 5, sexo Mujer, 6 años, profesora de tercer grado, con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...y se debe de adecuar el plan de estudios para poder atender a los niños...”* (Participante 2, sexo mujer, 6 años de antigüedad docente, profesora de segundo grado, con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...Primero empezar a concientizar a la sociedad en general, estimular un pensamiento más favorable por la inclusión en las personas, entonces creo que se debe ver la acción que se*

*implemente en las escuelas una campaña de este tipo...*” (Participante 2, sexo mujer, 11 años de experiencia docente, profesora de segundo año de primaria, con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...pero con lo que si tiene si se le puede promover por eso necesitamos ser una sociedad de promoción cultural en donde todos esos estigmas se vayan cambiando...”* (Participante 3, sexo hombre, 15 años de experiencia docente, profesor de segundo año de primaria, con experiencia con alumnos con diversidad).

Los padres de familia señalan la importancia de realizar actividades comunitarias y culturales, que promuevan la inclusión educativa y la aceptación de la diversidad; señalando lo siguiente:

*“...Nosotros como padres de familia debemos de hablar con nuestros hijos desde chiquitos, para que convivan, porque muchas veces podemos tener un amiga o una vecina que tenga un hijo con capacidad diferente y muchas veces no lo hablamos con nuestros hijos porque no hemos tenido esa educación, se debe por eso comenzar desde un principio el gobierno que de platicas para poder hablarlo con los padres y nosotros como padres inculcárselo a nuestros hijos...”*

(Participante 8, sexo mujer, madre de familia)

*“....Hay que educar primero a los padres, por ejemplo mi niño antes rechazaba a lo niños gorditos, hay no decía el esta gordito ella esta gordita, y yo le decía no mijito no porque este gordito o morenita lo vas a rechazar es igual que cualquier niño y debes de convivir con él y ahora ya cambio su forma de pensar, por eso primero nos deben de educar a nosotros primero como padres para nosotros educar a nuestros hijos y ya nuestros hijos aprendan a convivir en este caso con los niños con discapacidad...”* (Participante 5, sexo mujer, madre de familia)

Por otro lado los participantes señalan que la inclusión educativa se relaciona con el derecho a la educación, relacionando principalmente con la justicia social y la democracia. Así como hacen alusión en su discurso:

*“...Si estoy de acuerdo que los niños con alguna discapacidad estén en una escuela normal pública, porque es una manera de que los niños entiendan a esos niños. No porque estén discapacitados lo vamos a guardar en un cuartito, los tenemos que aceptar tal como son, quizás ellos tienen una discapacidad pero pueden desarrollar otras una inteligencia, quizás mas de las que nosotros que decimos estar normal, aumentan su capacidad del otro, simplemente no pueden caminar pero lucho y trato de seguir adelante, tienen mucha fuerza de voluntad, y si los niños con capacidades diferentes aprenden aceptarse y se sienten mas agusto consigo mismo.*

(Participante 2, mujer, madre de familia de hijo con diversidad).

*“...Son personas que cuentan con las mismas oportunidades y por lo tanto debe ser tratado como cualquier persona...”* (Participante 4, sexo mujer, profesor sexto grado, con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...que los comprendan y que entiendan que aunque son diferentes merecen un trato digno y merecen el respeto de los iguales...”* (Participante 1, sexo mujer, 8 años de antigüedad, profesora de primer grado, con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...Tanto en niños como jóvenes y adultos, se les debe de dar la oportunidad de estudiar, porque es un derecho de todos y que bueno seria que se diera esa inclusión en las escuelas públicas, debemos de quererlos y respetarlos porque todos somos iguales...”* (Participante 12, sexo hombre, padre de familia)

Por último, otro aspecto importante relacionado con el concepto de inclusión educativa son los recursos para la inclusión, haciendo referencia a recursos personales como: personal especializado (maestros de apoyo y equipo de apoyo) y padres de familia; recursos materiales hace alusión a la infraestructura del centro como (rampas, mobiliario, instalaciones y baño); así como recursos didácticos (uso de la tecnología y sistema braille). De igual manera se requiere una inversión económica en el aumento de salario de los profesores. Tal como hace referencia los participantes en los siguientes discursos alusivos:

*“...Los padres son los primeros que se deben de informar de lo que padece su hijo, para saber como tratarlo, que necesita, la capacidad que tiene el hijo, pero hay muchas madres que no ponen de su parte y prefieren tenerlo encerrarlo a que conviva el niño y desarrolle tanto emocionalmente, socialmente e intelectualmente...”* (participante 15, sexo mujer, madre de familia).

*“...Condicionar las instituciones, de contar con materiales didácticos, entre otras cuestiones que faciliten la educación...”* (Participante 1, sexo mujer, 8 años de antigüedad, profesora de primer grado, con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...La escuela requiere buenas instalaciones, rampas, material didáctico según el tipo de discapacidad, mesabancos, pizarrones, libros en braille, todo el material adecuado a la discapacidad que presente el alumno. Las escuelas públicas les falta todavía mucho en infraestructura, le falta mucha inversión...”* (Participante 7, sexo hombre, padre de familia).

*“...La escuela debe de tener las rampas, adaptaciones a los baños para los niños, los lavamanos, rampas con el tamaño adecuado, materiales didácticos adecuados, como el braille, materiales*

*según la discapacidad, equipar las escuelas. También necesitamos un maestro auxiliar, para atender a los niños, para poder enseñar de una manera más efectiva, el gobierno debe de invertir en la enseñanza de los maestros para estar mejor capacitados...*” (Participante 2, sexo mujer, 5 años de antigüedad docente, profesora de quinto año y con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...se tendrían que ver instalaciones acondicionadas, programas educativos adaptados, personal capacitado para estas personas, toda una infraestructura, toda una inversión que se necesita para atender a estas personas desde el preescolar hasta a nivel licenciatura...”* (Participante 3, sexo mujer, 16 años de antigüedad docente, profesora de quinto año y con experiencia con alumnos con diversidad).

Considerando los aspectos referentes a las condiciones educativas es importante dentro de la organización y planificación escolar, contar con recursos económicos que favorezcan la inclusión principalmente contar con la infraestructura necesaria para atender las diversas necesidades que se puedan presentar, de igual forma el equipo y mobiliario apropiado, una inversión económico en tanto los salarios del personal del centro educativo y así en los cursos y actualizaciones necesarios para brindar la atención a la diversidad.

Primeramente, se habla sobre los requisitos que se necesitan llevar a cabo para que exista la inclusión dentro de las instituciones de educación básica. En relación a esto, estos requisitos se clasificaron en las siguientes categorías:

- **Condicionar instalaciones en las escuelas:** que existan barandales, rampas y aulas y baños acondicionados para facilitar el traslado de los alumnos dentro de la escuela

- **Materiales didácticos:** que haya material de tipo braille
- **Capacitación y formación docente:** cursos de preparación para la inclusión
- **Maestros auxiliares:** maestros sombras o monitores que ayuden a los niños con capacidades diferentes
- **Aumento del salario:** solicitan aumento de salario por no ser una tarea fácil
- **Programas educativos adaptados:** que los programas escolares contemplen las diferentes necesidades de los alumnos
- **Planificación didácticos:** que los maestros diseñen sus planeaciones acorde a los diversos tipos de aprendizaje que existan en el aula

El discurso se dice mostrando una preocupación por cubrir con las necesidades de los alumnos de tal manera que se cumpla con los criterios de inclusión dentro de las instituciones regulares. Asimismo, se pone un condicionamiento o exigencia para trabajar con niños con diversidad, ya que sostienen que exista un maestro de apoyo dentro del aula que sirva como monitor para el alumno con discapacidad, que existan los diferentes materiales didácticos y de infraestructura para que trabajen y se desplacen por la escuela, y finalmente, que exista una capacitación para todos los maestros que atenderán este tipo de necesidades para que puedan lidiar con los problemas que se les presenten:

*“...Necesitamos un maestro auxiliar, para atender a los niños, poder enseñar de manera más efectiva, el gobierno debe invertir en la enseñanza de los maestros para estar mejor capacitados..(Participante 4)”*



*“...Debe de haber 15, máximo 20 alumnos, si nosotros impartimos la clases si auxiliar debe de haber 1 niño con necesidad especial, y con 2 o 3 necesitaríamos maestra auxiliar...(participante 12)”*

Se hace referencia tanto de la infraestructura de las instituciones como de las necesidades sociales, es decir de la formación requerida para que los docentes desempeñen adecuadamente sus actividades laborales.

*“La escuela debe tener rampas, adaptaciones a los paños para los niños, los lavamanos, rampas con el tamaño adecuado, materiales didácticos adecuados como el braille, materiales según la discapacidad, equipar las escuelas...” (Participante 14)*

Se pretende cumplir con las grandes necesidades que existen actualmente dentro de las aulas, solicitando apoyo de infraestructura, capacitación personal y maestros auxiliares, ya que de lo contrario resulta un impedimento cumplir con los criterios de inclusión

*“...se tendrían que ver instalaciones acondicionadas, programas educativos adaptados, personal capacitado para estas personas, toda una infraestructura, toda una inversión que se necesita para atender a estas personas desde el preescolar hasta a nivel licenciatura..(participante 22)”.*

*“...Es difícil atender a una persona con discapacidad si se tiene un grupo grande, entonces hay que planear mejor la planificación académica, la cantidad de alumnos, para que se puedan integrar, cualquier tipo de discapacidad se debe de incluir para que no sean rechazados ni segregados, por los mismo muchachos de una escuela. Muchas veces les llegan a tener miedo por desconocimiento o porque no sabe cómo van actuar...(participante 29)”.*

*“..tampoco se trata de interrumpir el crecimiento intelectual de los demás niños, se pretende que el niño alcance al resto del grupo y logre integrarse, y no sea un problema para la maestra”*

*(Participante 1).*

Referente	Referencia	Significado	Sentido
<b>Equipamiento de las escuelas (infraestructura y material didáctico)</b>	Demanda de Infraestructura	Existe una carencia de material didáctico. A la vez no se cuentan con las instalaciones ni infraestructura adecuada	Exigencia
<b>Capacitación docente</b>	Sugieren mayor preparación	Los profesores no se sienten preparados en cuanto a su formación y capacitación docente para la atención a la diversidad e inclusión.	Necesidad
<b>Personal auxiliar</b>	Proponen personal de apoyo	No se cuenta con el personal especializado y de apoyo para atender a los alumnos	Condición para trabajar

Partiendo de dichos resultados, se señala los siguientes hallazgos relevantes principalmente las demandas que presenta el profesorado en cuando a que exista una inversión económica para el equipamiento de las escuelas primarias tanto en infraestructura, como recursos materiales y didácticos; así como recursos personales como maestros y equipo de apoyo. Siguiendo con los lineamientos de la UNESCO (2005), indican que la inclusión 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, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños edad escolar.

Por su parte Blanco (2008), indica que la inclusión es la transformación de los sistemas educativos y culturas, así como las prácticas educativas y la organización de las escuelas con la finalidad de satisfacer las diversas necesidades educativas de los estudiantes, para que los aprendizajes y la participación plena de cada niño puedan ser alcanzados.

## **2. Diversidad e inclusión educativa**

Lo referente a la diversidad y su relación con la inclusión educativa, se encontró que para los participantes el término de diversidad se relaciona principalmente con los conceptos de discapacidad (motriz, visual, auditiva y de lenguaje) y necesidades educativas especiales (aprendizaje, interculturalidad, aptitudes sobresalientes, conductuales, psicosocial, TDAH). Por otro lado y como se ejemplifica en la siguiente figura se encontró que el ingreso de alumno con algún tipo de diversidad va depender del diagnóstico del alumno, es decir según la capacidad y severidad de la diversidad, partiendo de esta evaluación es indispensable el seguimiento del caso. Partiendo del diagnóstico del alumno será el tipo de escuela que acudirá ya sea: educación especial, atención individualizada, escuelas especiales o ambas escuelas.

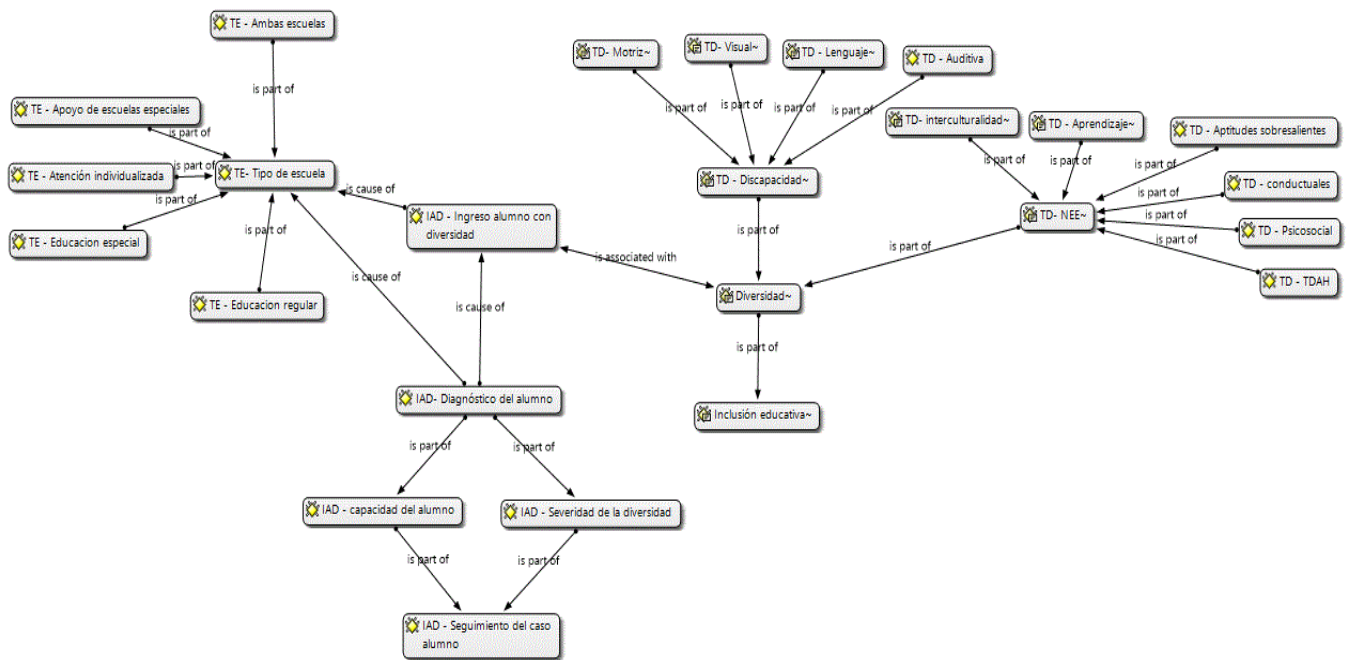


Figura 7. Diversidad e inclusión educativa  
 Fuente: Elaboración propia (Campa, R. 2016)

Los testimonios alusivos referentes a la diversidad e inclusión educativa fueron los siguientes:

*“...Para la inclusión de personas con algún tipo de diversidad entre ellas la discapacidad depende del nivel educativo, y de la severidad de la discapacidad con la que se cuenta. Se necesitan recursos para avanzar en esta cuestión...”* (Participante 7, sexo hombre, 15 años de antigüedad docente, profesor de segundo grado de primaria, con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...Hay niños con capacidades diferentes que si quieren ir a clases normales y ahí otros que no, depende de lo que ellos quieran, depende mucho de los papas como lo fueron educando...”*  
 (Participante 16, sexo mujer, madre de familia).

*“...Depende de la dificultad que tenga el niño, cuando uno intenta integrarlo a veces es muy difícil, también por las actitudes que tenga el niño y los compañeros. Por ejemplo yo tengo un niño con síndrome de Down, los compañeros desde el kínder han convivido con ellos, ya lo conocen y no hay problema por integrarlo...”* (Participante 2, sexo mujer, 5 años de antigüedad docente, profesora de quinto año de primaria, con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...Escuela especial, Dependiendo de cada caso ya que hay alumnos con problemas muy marcados y si requieren estar en una escuela especial...”* (Participante 6, sexo hombre, 23 años de experiencia docente, profesor de primer año, con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...Si es el caso muy severo si ocupan escuela o educación especial, ya que nuestro plantel no cuenta con el área estructural edificada ni el equipo suficiente para atender a los alumnos con esta característica...”* (Participante 1, sexo mujer, 6 años de antigüedad docente, profesor de tercer año, con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...Depende de la capacidad de la maestra que tenga, para tratar a los niños y de la discapacidad de cada niño, porque a lo mejor es más fácil trabajar con 3 niños débiles visuales, que tener de cada uno, tendría que adaptarse la maestra y los programas para que funcione la clase...”* (Participante 21, sexo mujer, madre de familia).

Siguiendo este apartado el tipo de atención que requieren los alumnos con algún tipo de diversidad se hace alusión que se requiere una evaluación diagnóstica del alumno, que permita la

valoración al tipo de atención que debe de recibir, en las siguientes imágenes y fragmentos de discurso se menciona la opinión de los participantes.

Usted considera más conveniente que los alumnos con N.E.E. acudan a:

1) Escuelas regulares.                      2) Escuelas especiales.                      3) Ambas.

¿Por qué? *dependiendo de la necesidad o área de oportunidad que tenga el niño o del tipo de discapacidad que padezca, pero me han tocado alumnos mucho más agresivos*

Usted considera más conveniente que los alumnos con N.E.E. acudan a:

1) Escuelas regulares.                      2) Escuelas especiales.                      3) Ambas ✓

¿Por qué? *para que puedan tener ambas atenciones, personalizadas y de convivencia con los demás niños. Seguimiento a su problema y una socialización formadora, que le ayude a llevar a cabo el proceso de aprendizaje en forma normal.*

Usted considera más conveniente que los alumnos con N.E.E. acudan a:

1) Escuelas regulares.                      2) Escuelas especiales.

¿Por qué? *Actualmente se cuenta con el Proy Integración Educativa el cual apoya la integración de los alumnos con necesidad esp con a su discapacidad.*

*Hay alumnos que por sus características y necesidades deben asistir a escuelas especiales como son CAM ó CAME.*

Por otro lado los profesores señalan que en las escuelas primarias se rigen bajo políticas públicas inclusivas, tal como lo señala según la SEP (2016), una educación inclusiva que respete y valora la diversidad humana, que conjugue satisfactoriamente la equidad con la calidad, en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades para todos los mexicanos. Para cumplir tales

demandas se ha puesto como prioridad: la calidad en el aprendizaje del alumnado, la retención de los alumnos, el fortalecimiento de las escuelas y el servicio de asistencia técnica a la escuela.

### 3. Práctica docente e inclusión educativa

A partir de los resultados encontrados en los grupos focales y el análisis del discurso, se puede esquematizar la siguiente red de relaciones en donde se muestra los elementos más alusivos por parte de los profesores; indicando principalmente que la inclusión educativa se asocia con la práctica docente, es decir, los profesores señalan la importancia que tiene el contar con competencias docentes principalmente en estrategias de enseñanza – aprendizaje, como estrategias basadas en una visión común, trabajo en equipo y motivación en el grupo, a la vez con estrategias de evaluación; otro punto relevante que señalan es que requieren capacitaciones docentes en el rubro de mayor información referente a la diversidad; tal como se puede apreciar en la figura 8. Práctica docente e inclusión educativa.

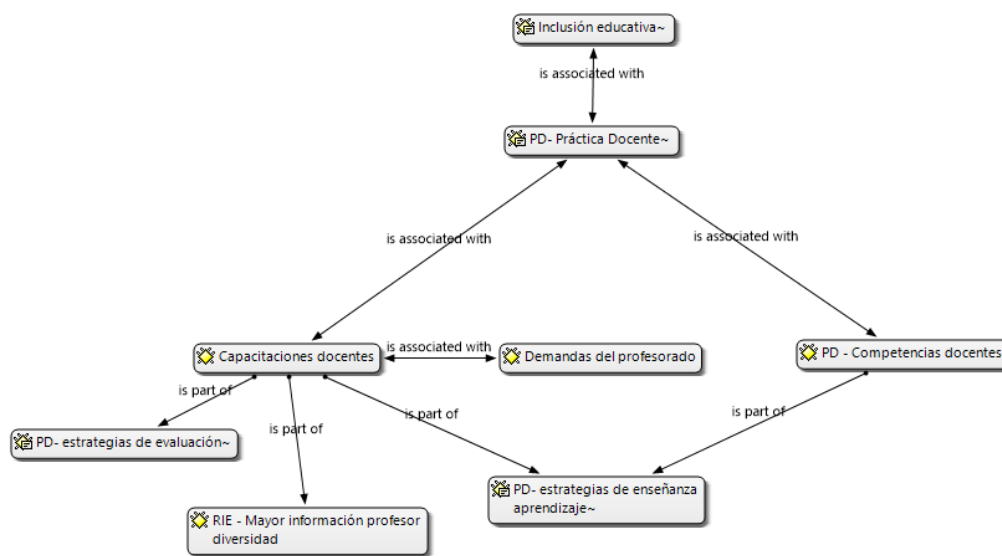


Figura 8. Práctica docente e inclusión educativa

Fuente: Elaboración propia

Como se describe a continuación los siguientes testimonios alusivos por parte del profesorado de educación primaria:

*“..También opino que hay que buscar la forma en que ellos no se sientan diferentes porque por ejemplo un niño que nunca ha estado en contacto con los demás porque sus papás lo tienen muy sobreprotegido al discapacitado...”* (Participante 1, sexo mujer, profesora de tercer grado de primaria, con 6 años de antigüedad docente y con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...Me gustaría que nos capacitaran para cómo enseñarles, que nos brinden mecanismo y logística que se necesita y que no se tiene, que si volteamos a otros países nos damos cuenta que nos falta y debemos de aspirar a ese punto de lograr el tratamiento educativo se ha cual fuera la discapacidad o desventaja, es que nosotros no tenemos los medios para tratarlo como estudiante normal...”* (Participante 2, sexo mujer, 8 años de antigüedad docente, profesora de quinto grado de primaria, con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...La herramienta con la que debe contar el profesionista de la educación es de tipo conceptual es decir una noción un concepto de diversidad, en otra instancia tener una actitud favorable, que ellos como maestros exploraran lo que desde hace mucho está en las propuestas pedagógicas, de métodos diversos para alumnos diversos...”* (Participante 1, sexo mujer, 8 años de antigüedad docente, profesora de primer grado, con experiencia con alumnos con diversidad).

En las siguientes imágenes se describe de acuerdo a la experiencia profesional docente las capacitaciones que han recibido referentes a la inclusión educativa:



¿Ha recibido cursos, pláticas o talleres referentes a la inclusión educativa?  Sí  No

Narre su experiencia: En años escolares anteriores, mucha teoría y argumentos, pero no hay estrategias prácticas con materiales concretos, uno como maestro de grupos tiene que buscarlas, propias para poder aplicarlas en la práctica docente.

¿Ha recibido cursos, pláticas o talleres referentes a la inclusión educativa?  Sí  No

Narre su experiencia: Muy alejadas de la realidad (trabajo diario en el aula), la mayoría son reflejo del desconocimiento total de como batallar uno para sacar adelante su labor (se trabaja sin energía, niños con hambre, sin servicios médicos etc)

¿Ha recibido cursos, pláticas o talleres referentes a la inclusión educativa?  Sí  No

Narre su experiencia: En este tema he tenido que investigar e informarme por mi cuenta, en función de la necesidad que presentan los estudiantes.

¿En su experiencia como docente ha trabajado con alumnos con N.E.E.?:  Sí  No

Narre su experiencia: Siempre es un reto, para lograr identificar el tipo de necesidad, diseñar la estrategia adecuada, lograr involucrar al padre de familia y coordinarme con la institución o USAER para la atención y seguimiento del estudiante.

Los hallazgos encontrados indican así como refiere (García, 2003), el enfoque inclusivo pretende promover un profesional con claridad conceptual y práctica, en cuanto a las actitudes, fundamentadas en los principios de diversidad e inclusión; en el conocimiento del desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad; se señala a la vez un profesorado con estrategias de intervención socioeducativas o psicopedagógicas, con

habilidades para diseñar, adaptar y evaluar los programas o estrategias a implementar y un desarrollo de función educativa utilizando técnicas tanto individuales como colectivas.

Por su parte Gento y Sánchez (2010) plantean que la práctica docente deben encaminarse en sumergir a los participantes en situaciones en las que se promueva la educación de personas, que precisan una atención particularizada, con alguna especial necesidad para que diseñen, ejecuten y valoren intervenciones apropiadas. En este sentido Medina (2011), hace alusión a que la formación del profesorado ha de realizarse como una práctica innovadora, dado que la razón última de la actualización profesional es aprenden a innovar y a tomar decisiones creativas, que conviertan en el acto educativo en una verdadera oportunidad formativa y transformadora de cuantas personas participan en él, principalmente: docentes, estudiantes, familias, comunidades, organizaciones empresariales, instituciones sociales diversas, etc.

#### **4. Cultura de la diversidad**

Se puede entender cultura como el conjunto de los procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social. Aplicando la definición de cultura en las condiciones de multiculturalidad encontramos como un mismo objeto puede transformarse en uso social. El objeto se transforma y cambia de significado al pasar de un sistema cultural a otra; al insertarse en nuevas relaciones sociales y culturales (García, 1997).

Dentro de un proceso de socialización; se da una serie de interacciones sociales que conduce a ciertas culturas que se configuran dentro de un marco social; como indica Giménez (1995), la cultura permite a los individuos y en su caso a los actores educativos tanto alumnos, maestros o padres de familia.

Partiendo de aspectos teóricos y relacionando con los resultados cualitativos, se encontró la siguiente red de relaciones, que se observa en la figura 9. Cultura de la diversidad, así como los fragmentos del discurso alusivo, indicando que los elementos centrales con relación a la cultura de la diversidad son: convivencia social, valores en el aula, actitudes favorables, filosofía inclusiva y mayor sensibilidad en la sociedad general.

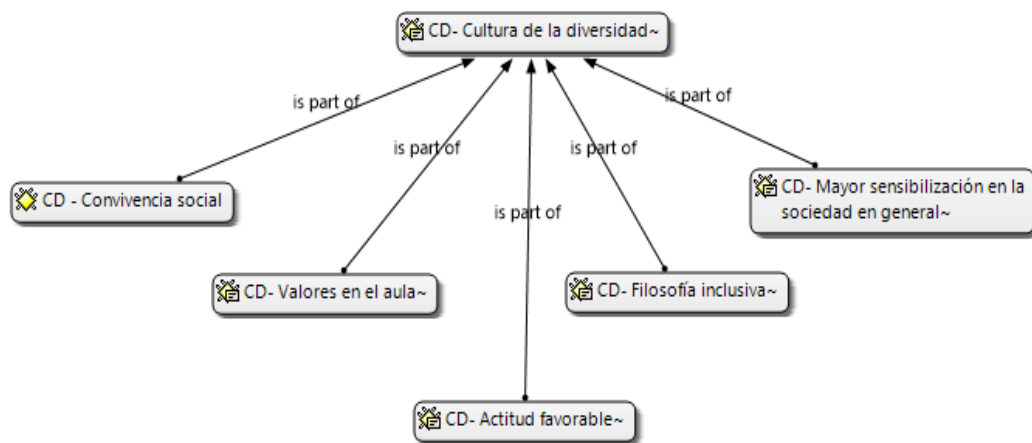


Figura 9. Cultura de la diversidad

Fuente: Elaboración propia (Campa, R., 2016).

Los discursos alusivos referentes a la cultura de la diversidad, fueron los siguientes:

*“...La interacción desde niños se te queda grabado y creces con eso, y si vives aislado pues no sabes nada de eso y una buena opción sería integrar desde que eres pequeño porque nosotros pues ya tenemos una cultura y lo debatimos...”* (Participante 5, sexo mujer, 9 años de antigüedad docente, profesora de cuarto grado, con experiencia con los alumnos con diversidad).

*“...Estos niños si deben de ir a una escuela normal, porque son un ejemplo a seguir, incluso son los que le meten mas ganas a la escuela, tienen mucha fuerza de voluntad, se valen de otras formas para asistir a clase, ellos se sienten motivados, y es muy importante que desde chiquitos se corporen a la escuela, para que todos aprendamos aceptar que somos iguales y tenemos las mismas oportunidades...”* (Participante 13, sexo mujer, madre de familia).

*“Nosotros como padres les debemos de enseñar a respetar a los demás niños, es una labor importante de nosotros como padres...”* (Participante 6, sexo hombre, padre de familia).

*“...Si toda la sociedad se informa de este tema y se realizan campañas de concientización, van ir cambiando las cosas y va irse dando una mejor aceptación entre todos...”* (Participante 4, sexo mujer, 29 años de antigüedad docente, profesora de sexto grado, con experiencia con alumnos con diversidad).

Por lo tanto, se puede señalar que desarrollar escuelas con carácter inclusivo es un reto de la educación contemporánea. Se debe conocer la escuela a profundidad para reconocer los valores de la educación inclusiva, crear un ambiente de convivencia en la diversidad que fortalezca las estrategias para desarrollar aprendizajes válidos y personalidades equilibradas, respetuosas; condiciones necesarias para formar una ciudadanía responsable ante sí mismo y ante el mundo que le toca vivir (Casanova, 2011).

## **5. Ventajas y dificultades de la inclusión educativa**

Por último, en lo que refiere a las ventajas y dificultades de la inclusión educativa se encontró que las principales ventajas son: aceptación social, participación social, trabajo productivo,

aprendizaje, autonomía, integración social y socialización. Tal como menciona el profesorado en los siguientes discursos alusivos:

*“...porque serian muchas ventajas que nos trajera como sociedad, quizás habría trabas al principio, pero por algo se empieza, creo que son más las cosas positivas que se pueden lograr que negativas...”* (Participante 5, sexo mujer, con 7 años de antigüedad docente, profesora de quinto año, con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...Si mejorará el desarrollo emocional de estas personas, porque desde el momento en que tu incluyes al niño a una sociedad, hay comienzo a mejorar su autoestima y te sientes mejor, ya lo estas incluyendo a un entorno a la sociedad...”* (Participante 14, sexo mujer, madre de familia).

*“...Si se deben de incluir todas, porque les va servir mucho el convivir con los demás y desarrollaran nuevas habilidades...”* (Participante 2, sexo mujer, 11 años de antigüedad docente, profesora de tercer año, con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...esto para desarrollar tanto sus capacidades intelectuales, sociales, afectivas y personales en mayor medida...”* (Participante 5, sexo mujer, con 8 años de antigüedad docente, profesora de segundo año, con experiencia con alumnos con diversidad).

*“...Aprender mas, se sentirían mejor con ellos mismos, el aprender a compartir y convivir con los demás, aprenderíamos a respetarnos, quererlos y aceptarlos todos como sociedad...”*  
(Participante 21, sexo hombre, padre de familia).

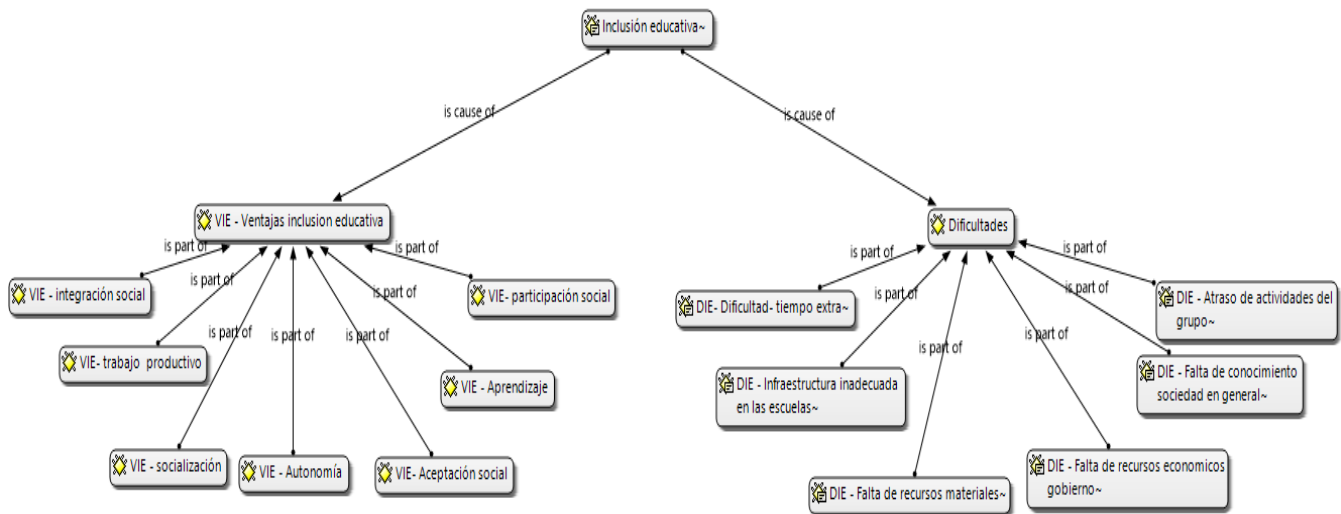


Figura 10. Ventajas y dificultades de la inclusión educativa  
 Fuente: Elaboración propia (Campa, R., 2016).

Por último a lo que refiere a los efectos que tiene la inclusión educativa en los alumnos, se detecta a través del análisis del discurso que tiene beneficios principalmente en el desarrollo social, desarrollo afectivo y emocional, aceptación de la sociedad en general, mejora la calidad humana y desarrollo intelectual. Así como señalana los participantes en los siguientes fragmentos de discurso:

Indique otros efectos en los estudiantes con N.E.E. *Se mejora su autoestima - se hacen un poco más independientes según su N.Educ.*

Indique otros efectos en los estudiantes sin N.E.E. *desarrolla valores como el respeto, la tolerancia, el ser solidario ante su compañeros, la equidad- etc.*

Indique otros efectos en los estudiantes sin N.E.E. Son más empáticos - solidarios  
los aceptan socialmente - No discriminan  
a niños con NEE.

Indique otros efectos en los estudiantes con N.E.E. Educados en la cultura de la diversidad.

Indique otros efectos en los estudiantes con NEE adquirir la confianza necesaria  
para salir adelante en su vida

También hacen alusión a lo siguiente: “...Los alumnos mejoran su aprendizaje, porque descubren los mucho que pueden lograr trabajando inclusive con sus propios compañeros... (participante 17), “...Con la debida atención su aprendizaje tendrá mayores expectativas, en consecuencia será más satisfactorio... (participante 36).” “... Dependiendo el tipo de NEE será el aprendizaje que adquieran, esto se ve con un gran avance ya que hay algunas discapacidades que solo se busca la convivencia y el desarrollo de su autonomía...(participante 29).

De acuerdo a los resultados y en relación a la teoría se puede señalar que para el aprendizaje de nuevas pautas de conducta y la formación del individuo en un entorno social, es importante centrarse en las primeras etapas del desarrollo humano, como lo es en la educación infantil y primaria considerados pasos fundamentales desde las funciones de la orientación escolar y la convivencia social (Rubio, 2011). En este contexto se producen las condiciones idóneas para proceder a realizar un trabajo preventivo de las dificultades del aprendizaje y en caso que estas aparezcan, una conveniente evaluación diagnóstica.

Por su parte Grütter y Meyer (2014), indica una relación positiva entre las amistades de los niños con y sin necesidades educativas especiales y las intenciones de los alumnos para la

inclusión social en las clases de la escuela primaria, donde los profesores tienen creencias pro-diversidad. Se concluye que las creencias de diversidad deben ser promovidas para mejorar la participación social y la inclusión.

Por último las desventajas o limitaciones que se enfrenta en las escuelas primaria para la inclusión educativa, son principalmente el elevado número de alumnos por aula, la falta de apoyo de estancias de Gobierno, falta de apoyo de los padres de familia, falta de apoyo de especialistas como los de USAER, las escuelas no tienen las instalaciones ni al personal preparado para atender la diversidad. Ya como podemos observar en el discurso:

*“...Hay que hacer cambios en la escuela regular para que se vean mejores resultados: menor cantidad de alumnos en cada grupo, más días de atención por parte de USAER, etc...(participante 29)”.*

*“.. la desventaja es que el grupo es numeroso para un niño con un problema más grave como parálisis, ceguera, etc. Porque necesitan atención más especial, es más absorbente en todos los aspectos y además debemos llevar a cabo los contenidos de grado para sacar buen resultado...(participante 12).*

*“... la desventaja es que los padres no se involucran en las actividades de inclusión ni asisten a las reuniones, no dan seguimiento en casa y dificulta el desarrollo del alumno...(participante 9)”.*

*“...Tal vez que nuestro sistema no se ha preocupado al cien por preparar y capacitar a la docencia, y mucho menos dar cursos para que no se vea tan perdido además de no contar con el mobiliario e instituciones bien equipadas...(participante 3)”.*



*“...Cultura social de aceptación, falta de capacitación, especialización en las condiciones y apoyo de las instituciones oficiales...(participante 42)”*.

*“... la falta de compromiso de la SEP para adecuar espacios, en capacitación docente y la falta de compromiso del equipo de USAER...(participante 13)”*.

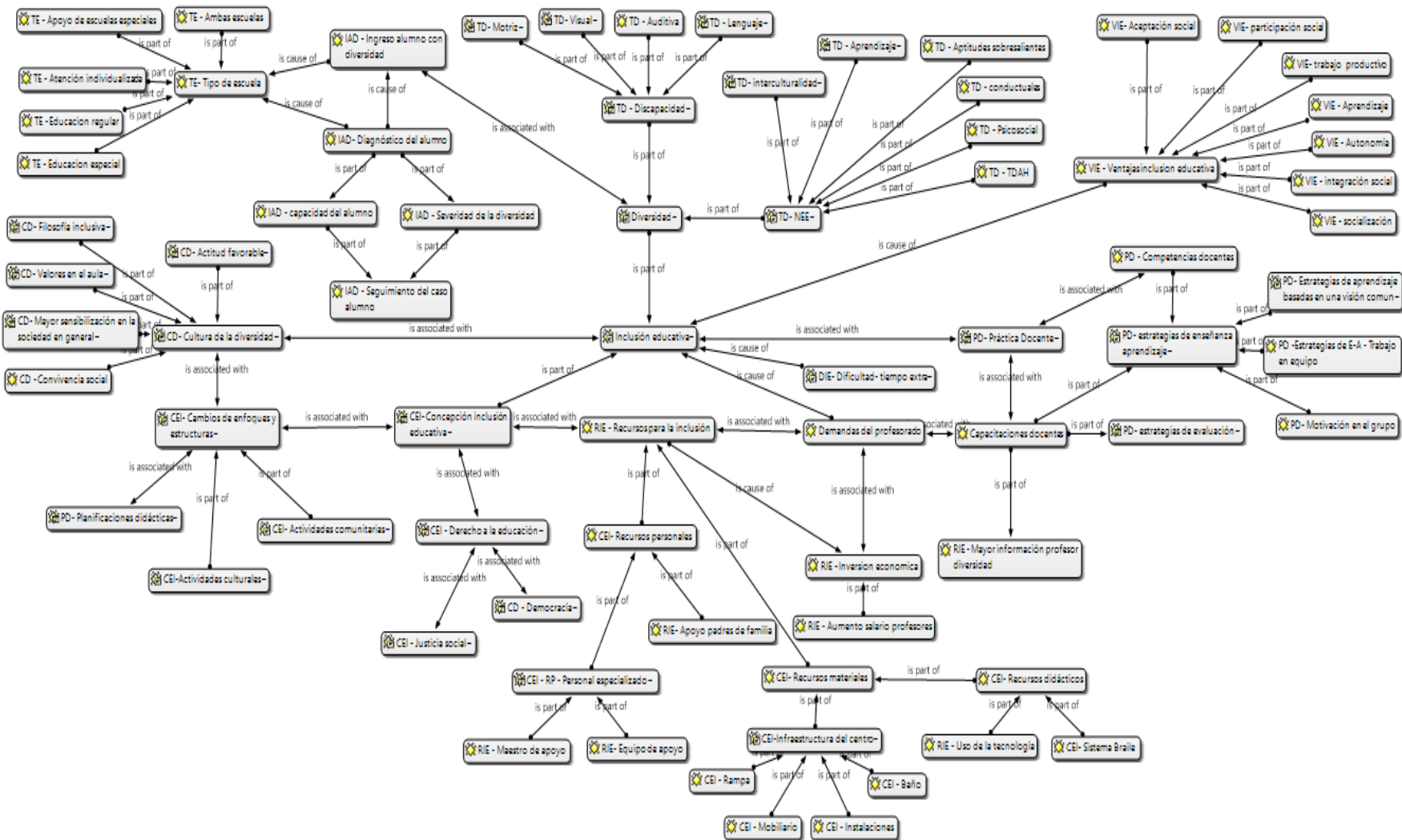
## **1. Red general de condiciones educativas para la atención a la diversidad e inclusión educativa**

Por último, englobando los resultados cualitativos encontrados en cada una de las categorías de análisis, se puede esquematizar en la siguiente red general que describe cada una de las dimensiones a estudiar y sus subcategorías; la cual se puede observar en la figura 11. Red general de condiciones educativas para la atención a la diversidad e inclusión educativa.

Los hallazgos encontrados en el análisis, permite evidenciar para que las escuelas primaria trabajen bajo el enfoque inclusivo es necesario principalmente y como señalan los profesores tanto como una demanda y condición es lo siguiente:

- *Recursos personales:* dentro del centro educativo se necesita profesores convencidos de la conveniencia de la integración, personal especializados, profesores auxiliares, grupos reducidos de alumnos con y sin necesidades especiales; así como el apoyo de padres de familia.
- *Recursos materiales:* se requiere contar con instalaciones, aulas, mobiliario, materiales didácticos, adecuados a las necesidades especiales.

## Red general condiciones educativas para la atención a la diversidad e inclusión educativa



- *Inversión económica:* se señala la importancia de capacitar al personal, principalmente en información referente a la diversidad y a estrategias de enseñanza – aprendizaje; así como un aumento de salario debido al tiempo extra que invierten en la atención del alumnado.

Lo referente a la concepción que tiene el profesorado de la inclusión educativa, los hallazgos relevantes en este apartado fueron los siguientes:

- *Cambios de enfoques y estructuras:* se muestra una necesidad principalmente en contar con planificación didácticas y programas para la atención de necesidades que presente el alumnado, a la vez el realizar una serie de actividades culturales y comunitarias para la inclusión del alumnado.
- *Derecho a la educación:* es necesario que en este aspecto exista una justicia social y democracia entre los alumnos.

Por otro lado en lo que respecta a los alumnos con diversidad, los profesores refieren que el concepto de diversidad se asocia principalmente:

- *Discapacidad:* considerando principalmente motriz, visual, auditiva y de lenguaje.
- *Necesidades educativas especiales:* interculturalidad, aprendizaje, aptitudes sobresalientes, conductuales, psicosocial y TDAH.

En lo que refiere al ingreso de los alumnos con diversidad, los profesores señalan que primeramente es fundamental el diagnóstico del alumno, para evaluar la capacidad del mismo y la severidad del problema; una vez contando con tal diagnóstico es necesario dar un seguimiento del caso para ver la evolución del niño (a) y de esta forma evaluar la conveniencia del ingreso del

alumno a algún tipo de escuela ya sea: educación especial, educación regular, atención individualizada, apoyo de escuelas especiales o en su caso ambas escuelas.

Otro aspecto relevante que considera el profesorado para la inclusión educativa, es centrarse en la práctica docente refiriendo los siguientes puntos de interés:

- *Capacitaciones docentes:* se señala la demanda y necesidad de que se den capacitaciones principalmente en el rubro de estrategias de enseñanza – aprendizaje, tales como: estrategias basadas en una visión común, trabajo en equipo y motivación en el grupo.
- *Competencias docentes:* se señala la importancia que el docente cuente con competencias que le permitan facilitar la inclusión de los alumnos, tales como planificación, evaluación y metodología.

De igual forma, se considera que los aspectos culturales tienen un papel relevante en el proceso de inclusión aspectos como: actitudes favorables, filosofía inclusiva, valores en el aula, mayor sensibilidad en la sociedad en general y convivencia social.

Por último los hallazgos permiten evidenciar las ventajas y dificultades que tiene la inclusión educativa:

- Aceptación social.
- Participación social.
- Trabajo productivo.
- Aprendizaje.
- Autonomía.

- Integración social.
- Socialización.
- Dificultad tiempo extra.
- Falta de recursos económicos tanto para capacitar personal, recursos humanos y materiales.

### 5.3 Triangulación de los resultados

La triangulación de los datos permite la verificación y comparación de la información obtenida en la investigación; para este estudio se realizó empleando una metodología mixta, en donde se uso como técnica de recogida de datos cuantitativa el cuestionario- escala, como método cualitativo grupos focales; a la vez se constrastan los resultados con la literatura consultada referente al objeto de estudio de inclusión educativa. La organización de la información de este apartado se estructurará a partir de las preguntas y objetivos de investigación planteados.

- *Condiciones educativas (infraestructura y recursos materiales)*

Primeramente a lo que refiere a las condiciones educativas en cuanto a infraestructura y recursos materiales para la atención a la diversidad e inclusión educativa, los resultados cuantitativos arrojados por el cuestionario - escala indican una media alta de 4.16 y un peso estructural de .89, mostrando una necesidad de recursos materiales e infraestructura, en la cuál indican una media alta de 4.23 en materiales didácticos adaptados a las necesidades de los alumnos y mobiliario adecuado a las necesidades de los alumnos (4.12). Las correlaciones de Pearson fueron altamente significativas, indicando una relación entre recursos materiales e inclusión educativa de .867\*\*.

A lo que refiere a los resultados cualitativos, se señala la demanda que presentan los profesores como es una inversión económica para el equipamiento de las escuelas primarias tanto en infraestructura: instalaciones con barandales, rampas, aulas y baños adaptados a las necesidades de los alumnos; como recursos materiales y didácticos. A la vez hacen alusión a la necesidad que se tiene de recursos personales, ya que mencionan que es indispensables contar con personal especializado como maestros y equipo de apoyo; así como la participación activa de los padres de familia.

Haciendo una revisión a la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje, de acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ( INNE, 2016); se encontró que un 92% de los profesores refieren que no disponen de materiales específicos para la atención de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales; un 39.9% refiere que cuentan con rampas en las escuelas, así como un 34.6% menciona que se cuenta con puertas amplias para el acceso de sillas de ruedas y un 14.5% indica que se tienen sanitarios amplios y con agarraderas. Siendo indicadores de la carencia de recursos materiales en las escuelas primarias y de la necesidad presentada por los profesores principalmente en su actuar educativo.

Por ello y tal como menciona el artículo tercero de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, señala que el Estado debe garantizar en la educación obligatoria mediante *“los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos”*. Con tales resultados, se evidencia las demandas y necesidades por cubrir debido a que las escuelas primarias de carácter público no cuentan con las instalaciones, si hay rampas, pero no tienen las características arquitectónicas adecuadas, no hay

mobiliario apropiado en las aulas, ni se cuenta con material didáctico necesario ni para la atención de los alumnos regulares.

De acuerdo a la literatura consultada, autores como Valenzuela, Guillén y Campa (2014), mencionan como requisitos fundamentales la infraestructura adecuada en el centro educativo, que cuente con instalaciones adecuadas a las necesidades de los alumnos, materiales didácticos, equipos y mobiliarios adecuados; que faciliten el aprendizaje en los estudiantes y la inclusión educativa. Por su parte Gento (2007) realiza una investigación donde evidencia la necesidad de que en las escuelas se cuente con recursos materiales, personales (tales como profesores y otros profesionales debidamente preparados), metodológicos y organizativos. A su vez estudia los elementos necesarios para una educación de calidad en condiciones de equidad para todas las personas, a saber: líderes y profesionales con actitud positiva, dominio de las estrategias pertinentes, recursos materiales y personales.

Con respecto a lo anteriormente planteado, la UNESCO (2017) indica una relación entre la infraestructura y el aprendizaje; es decir las características de los espacios físicos de las escuelas son una condición necesaria para generar ambientes propicios para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades; para ello es necesario la eficacia de políticas educativas que potencien el alcance de las inversiones en infraestructura escolar.

- *Formación y práctica docente del los profesores de primaria*

Los resultados encontrando en la variable de formación y práctica docente de los profesores de primaria, indican en el análisis cuantitativo de los datos que un 67% tiene estudios a nivel de licenciatura, un 20% con maestría y sólo un 8.5% cuenta con una especialidad; los años de antigüedad docente oscilan entre entre 1 y 40 años, con una media entre 11- 15 años de

antigüedad. Siendo factores que influyen en el hacer educativo, a lo cual se detecta que se realizan adaptaciones curriculares con una media de 4.40, así como actividades de inclusión entre los alumnos (4.41); se muestran dificultades principalmente en el uso de materiales didácticos adaptados a las N.E.E. de los alumnos.

En relación a la experiencia docente en atención a alumnos con diversidad, se encontró que un 73.6% si ha tenido experiencia y un 26.4% no la ha tenido; los profesores señalan que los tipos de diversidad que comúnmente atiende en el aula son: TDHA, discapacidad motriz, autismo, dificultades visuales y discapacidad intelectual. Ante este punto, los padres de familia señalan la importancia de llevar a cabo en las escuelas una adecuada organización y planificación, con medias altas en la participación de los padres de familia en las actividades con (4.19), atención personalizada en los alumnos con 4.13 y una planificación colaborativa entre especialistas y profesores con 4.10. En cuanto a las correlaciones de Pearson se obtuvo una relación directa y altamente significativa entre práctica docente e inclusión educativa con .689\*\*.

En los resultados cualitativos obtenidos en los grupos focales, los participantes manifiestan como elementos indispensables en la práctica docente los siguientes: la capacitación docente, la formación pedagógica en materia de diversidad e inclusión, es necesario como indican los profesores contar con competencias docentes en los rubros de estrategias de enseñanza- aprendizaje, como estrategias basadas en una visión común, trabajo en equipo y motivación; otro punto relevante son las estrategias de evaluación.

Haciendo una revisión al plan de estudios de la licenciatura en educación primaria del profesor normalista, se observa que se sólo se incluye dos materias referentes a la inclusión educativa, estas son: atención a la diversidad impartida en el quinto semestre y la materia



atención educativa para la inclusión impartida en séptimo semestre. Dicho plan se estructuró en el ciclo escolar 2012-2 y el cual aun se cuenta vigente. Ya que anteriormente no existían en el plan de estudios dichas materias. Por lo cual se puede detectar que no hay una formación sólida para atención a la diversidad. Por otro lado los profesores especializados en educación especial, tienen una formación para atender a alumnos con dificultades auditivas y de lenguaje, intelectual, motriz y visual.

Desde una perspectiva pedagógica crítica el autor Giroux (1993) propone una formación del profesorado adecuada en donde se estudia la práctica docente, la importancia que tiene la formación del profesorado ante las culturas inclusivas y la diversidad, enfocado en crear una educación democrática y con valores; pero a la vez se pretende conocer como los programas encaminados a la atención a la diversidad e inclusión educativa afectan la formación de profesorado y por ende su práctica docente para el servicio del estudiantado.

Con respecto a lo antes mencionado, la literatura consultada señala que los profesores son actores claves en el contexto escolar, debido a que la práctica docente tiene que prestar énfasis en ciertas actividades dentro del aula que permitan involucrar a los participantes en el quehacer educativo. Medina (2011) hace alusión a que la formación del profesorado ha de realizarse como una práctica innovadora, dado que la razón última de la actualización profesional es aprender a innovar y a tomar decisiones creativas, que conviertan en el acto educativo en una verdadera oportunidad formativa y transformadora de cuantas personas participan en él, principalmente: docentes, estudiantes, familias, comunidades, organizaciones empresariales, instituciones sociales diversas, etc.

- *Cultura inclusiva en las escuelas primarias*

En relación a la cultura inclusiva en las escuelas primarias, los resultados cuantitativos indican que en las escuelas primarias se promueven valores con una media alta de (4.92), a la vez se emplea la democracia en el aula con 4.81 y se hace valer el derecho a la educación con 4.81. Encontrándose una relación altamente significativa con la inclusión educativa con una correlación bajamente significativa de .248\*, pero altamente significativa con práctica docente con .402\*.

En el análisis cualitativo de los grupo focales, se hace alusión tanto por parte de los profesores y padre de familia que los elementos fundamentales con relación a la cultura de la diversidad son: actitudes favorables, valores en el aula, filosofía inclusiva en los centros educativos, convivencia social y mayor sensibilidad en la sociedad general. Tomando como referencia aspectos teóricos se puede entender cultura como el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significancia en la vida social.

Es importante el proceso de inclusión, debido a que dentro de una sociedad, se configura la socialización que es un fundamental para el desarrollo y vida como ciudadanos; Berger y Luckman (2003), refieren que la sociedad es un espacio mediador de afectividad interpersonal, donde la sociedad es vivencialmente experimentada por el sujeto.

Por lo tanto, con dicha triangulación de los datos se puede sintetizar que los alumnos, al estar en un contacto intergrupual dentro de la aula de clases y estar conviviendo con alumnos diversos, les permite forjar una identidad tanto individual y colectiva; de esta manera surge un reconocimiento del yo y de cómo me situó en mi entorno social. Por último se alude que el aprendizaje y el desarrollo de habilidades parten de las interacciones sociales.

- *Actitudes hacia la diversidad e inclusión educativa*

Evaluando la actitudes que presentan los profesores y padres de familia, los resultados cuantitativos indican que un 45.3% opina que los alumnos deben acudir tanto a escuelas regulares como especiales, un 33 % menciona que a escuelas regulares y un 21% a escuelas especiales; con tales resultados se muestran tendencias favorables a la inclusión, principalmente a los tipos de diversidad motora y sociocultural con medias altas; con una tendencia baja a los tipos de diversidad intelectual y visual.

Los padres de familia que tienen hijos con alguna necesidad educativa especial presentan una actitud más favorable, en comparación con los padres que no tienen hijos con necesidades educativas especiales. En tal sentido, se muestra una aceptación que todos los alumnos poseen conocimiento de los que hay que partir con una media de 4.16 y se muestra una afinidad hacia la diversidad humana; pero se considera que es necesario que a los alumnos con diversidad desarrollen sus potencialidades con una media baja de 2.90 y que se comprometan las escuelas al fomento de la inclusión educativa con 3.65.

En relación a este punto y retomando los resultados de los grupos focales, los participantes hacen alusión de la importancia que tiene concientizar a la sociedad para fomentar pensamientos y actitudes favorables, así como promover con acciones culturales y campañas la inclusión; a la vez lo indispensable que son los padres de familia en la educación de sus hijos para el conocimiento de la diversidad y la aceptación social.

Siendo las actitudes un factor que orienta a la ejecución de determinadas conductas, en tanto que son responsables de la tendencia que lleva implícita; a la vez influye en el desempeño profesional, incidiendo sobre las competencias (Aguilera, 2016). Por otra parte, el

desconocimiento de la diversidad y de la inclusión causa en la sociedad determinados prejuicios, bajas expectativas y falsas creencias sobre las posibilidades de crecimiento en los alumnos. Siendo necesario el empleo de estrategias formativas tanto en el profesorado, padres de familia y alumnos; para la promoción y fomento de la inclusión (Rodríguez, 2015).

De Boer, Pij y Minnaert (2011) plantean que las variables que se relacionan con la actitud son la experiencia docente, la formación de los profesores y el tipo de diversidad, los efectos que se tienen es la participación social entre los alumnos en el aula. Por su parte Fishbein y Azjen (1980), indican que una actitud va predecir determinadas conductas, las cuales se manifiestan en este caso en la práctica docente.

- *Efectos en los alumnos por la inclusión educativa*

Analizando los efectos que tiene la inclusión educativa en los alumnos, se puede señalar primeramente que en la escuelas primarias publicas en Sonora, se acepta a los alumnos con algún tipo de diversidad con una media de 4.05, a la vez se realizan actividades culturales y comunitarias que favorecen la inclusión (3.91); se detectan dificultades en el sentido que no se emplean programas específicos para las necesidades de los alumnos con una media baja de 3.79, no hay variedad en el empleo de estrategias didácticas (3.83) y tampoco se realizan modificaciones en los contenidos de enseñanza en el aula (3.82).

El tipo de inclusión mas conveniente que proponen tanto profesores como padres de familia, es la inclusión plena, es decir pasar todo el tiempo en el aula ordinaria atendidos por el profesor ordinario y por especialistas de apoyo. Los efectos que tiene la inclusión en los alumnos serian los siguientes: un 35% indica una aceptación por los padres de familia, un 40% mejora su rendimiento académico y un 35% mejora su desarrollo social. Los resultados encontrados en el

modelo estructural, indica una relación de .82 entre inclusión educativa y efectos, con pesos estructurales en los indicadores de aceptación social, desarrollo intelectual y desarrollo emocional.

En relación a los resultados cualitativos, los participantes aluden que la efectividad de la inclusión educativa dependerá de los cambios de enfoques y estructuras en los rubros de planificaciones didácticas, actividades culturales y actividades comunitarias. La literatura consultada menciona que la inclusión es un proceso que permite abordar las necesidades de los estudiantes, mediante la participación en los centros educativos; esto implica un cambio en las adaptaciones curriculares, en materiales, metodología de trabajo y en la evaluación (Fasting, 2013, UNESCO, 2007).

Los participantes consideran que las principales ventajas que conlleva la inclusión son: socialización, autonomía, participación social, aprendizaje, desarrollo afectivo – emocional, mejora la calidad humana, mayor aceptación social y desarrollo intelectual. Por otro lado, las dificultades que enfrenta el proceso de inclusión son: infraestructura inadecuada escuelas, falta de recursos materiales, dificultad en tiempo extra, atraso de las actividades del grupo y falta de conocimientos en la sociedad general.

Autores como González, Martín, Flores, Jenaro, Poy y Gómez (2013), mencionan que desde el enfoque inclusivo la diversidad es vista como un potencial enriquecedor para todos los individuos, aparece en la educación como diferente tipos de aprendizaje, habilidades, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades. Por su parte Blanco (2012), indica que los beneficios de la educación en los primeros años, son favorecer el desarrollo de los niños y reducir tempranamente las desigualdades, tiene una influencia positiva en las trayectorias educativas al

reducir las brechas en los índices de repetición, deserción y resultados de aprendizaje en niveles educativos posteriores, siendo mayor el impacto cuanto más años participan en los programas y cuanto mayor es su calidad.

Por lo tanto, es una responsabilidad pública permitir el funcionamiento adecuado de las personas con algún tipo de diversidad y que exista una justicia social; Nussbaum (2006), menciona que la educación afecta directamente tres capacidades centrales (sentidos, imaginación y pensamiento; razón práctica y juego), esta teoría de las capacidades humanas se relaciona con la inclusión educativa.

Por último, de manera de sintetizar la triangulación de los resultados encontrados en la investigación, se elaboró el siguiente esquema (figura 12), en donde se muestra la relaciones entre las variables estudiadas.

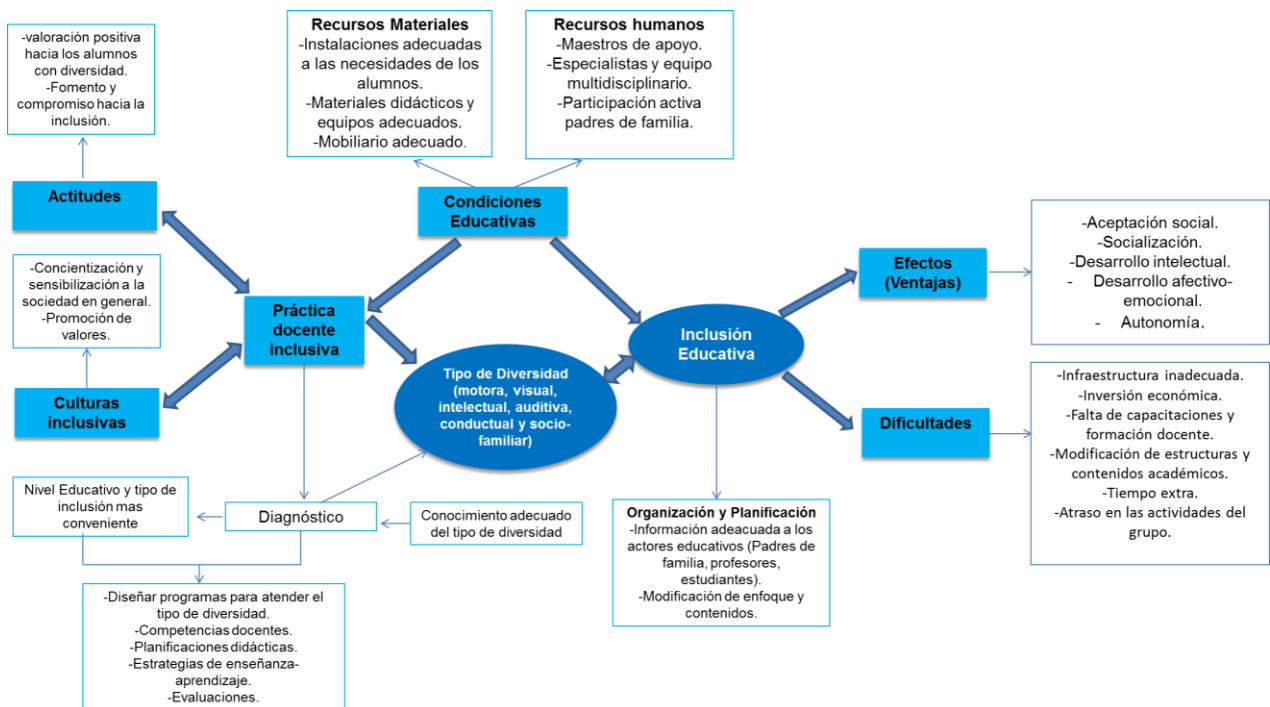


Figura 12. Triangulación de los resultados (relación entre variables).  
Fuente: elaboración propia.

## **CAPITULO VI**

# **CONCLUSIONES Y DISCUSIONES**

## **Capítulo VI. Conclusiones y discusiones**

### **6.1. Conclusiones y discusiones**

En la sociedad actual con las transformaciones derivadas de la globalización, uno de los mayores retos en el sistema educativo es promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a la diversidad de alumnado (Montiel, 2017). Se tiene ante sí el desafío de preparar y generar en los estudiantes las destrezas, habilidades y conocimientos suficientes para enfrentar los desafíos del mundo actual y conjuntamente, debe modificar, ajustar y adaptar perfiles docentes, planes de estudios, infraestructura y su funcionamiento, con la finalidad de generar las condiciones más adecuadas y propicias que le permitan ofrecer la educación de calidad requerida (Valenzuela, Huerta, Rodríguez, Campa y Hurtado, 2013).

Por ello, las instituciones educativas asumen un gran reto en la formación de los estudiantes, la educación que reciben debe de estar enmarcada dentro de un contexto de aprendizaje que dé respuesta a las demandas de los sistemas productivos y a la sociedad. Ante las exigencias actuales, es necesario que el profesorado cuente una formación propicia para construir su propio mapa de competencias profesionales con las que desarrolla su labor, en colaboración constante con el colectivo escolar con los que comparte la tarea docente, para progresar en equipo y con alta implicación institucional (Domínguez, Leví, Medina y Ramos, 2014).

De acuerdo con los resultados encontrados con el empleo de la metodología mixta, las preguntas, objetivos e hipótesis de investigación planteados, se puede señalar y concluir los siguientes puntos; primeramente en lo que corresponde al objetivo uno se identificó que las



condiciones educativas en las cuales se encuentran las escuelas primarias, refiriendo a aspectos físicos se muestran demandas por parte del profesorado como una inversión económica para el equipamiento de las escuelas primarias, tanto en infraestructura, mobiliario, recursos materiales y didácticos; así como recursos personales como maestros, especialistas y equipo de apoyo. A este punto la UNESCO (2017) menciona la relación entre la infraestructura y el aprendizaje; siendo las características de los espacios físicos de las escuelas una condición necesaria para generar ambientes propicios para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades.

Para ello es necesario que las políticas educativas en materia de inclusión se traduzcan en la práctica, debido a que en la actualidad las demandas de trabajo son complejas, derivado a la falta de organización e infraestructura insuficiente para potencializar las capacidades de los alumnos, con recursos materiales y didácticos limitados; y con poco apoyo especializado; siendo factores que limitan el proceso de enseñanza – aprendizaje (Naranjo, 2017). Así como menciona, el artículo 32 de la Ley General de Educación, que las autoridades educativas que lleven a cabo acciones orientadas a *“establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos”*.

Un hallazgo relevante y respondiendo a la pregunta de investigación uno, los profesores evidencian una necesidad, en cuanto a que se requiere una inversión económica en personal e infraestructura; lo referente al personal se necesitan maestros de apoyo, un equipo multidisciplinario (especialistas, psicólogos, psicopedagogos, médicos, trabajadores sociales, etc). Así como una reducción en el número de alumnos en el aula; esto con la finalidad de dar una mejor atención y sea de calidad e integral. Es importante mencionar que las escuelas regulares se está llevando la inclusión educativa pero no sean realizados cambios sustanciales en cuanto a la

reducción del grupo, teniendo hasta 35 alumnos en un aula y con un profesor frente al grupo, el cuál no cuenta con una formación en atención a la diversidad.

A partir de la reorientación de los servicios para la atención a la diversidad, se distribuyen en dos modalidades, una constituida por Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), cuya principal función es favorecer la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y a aquellos con capacidades sobresalientes en las escuelas regulares. En las escuelas primarias que participaron en la investigación, los profesores mencionan que cuentan con el apoyo de USAER, pero el especialista solo acude una vez por semana. Por otro lado, los profesores con formación en educación especial laboran en Centros de Atención Múltiple (CAM), escuelas cuya función es preparar a los niños para ser integrados a la escuela regular y brindar una educación inicial, preescolar, primaria y capacitación para el trabajo. Por lo cual esta situación representa un reto para los profesores normalistas u ordinarios.

Con lo detectado en la triangulación de los resultados y con la hipótesis de investigación uno, se puede concluir que se requiere una inversión económica tanto en equipamiento de las escuelas, contratación de personal y sobre todo como hicieron hincapié los profesores en la capacitación y actualización. De acuerdo con las correlaciones de pearson se considera que al contar con las condiciones educativas necesarias existirá una mejoría en la actitud (.397\*) , mejorará la práctica docente (.670\*) y por ende la inclusión educativa (.867\*\*). Por lo tanto se acepta la hipótesis uno evidenciando que la infraestructura y recursos materiales son condiciones que permiten la atención a la diversidad e inclusión educativa.

En consecuencia, la accesibilidad a los medios y lugares educativos, es un derecho de todos los seres humanos, esto se establece en leyes nacionales e internacionales; aún así las infraestructuras de las escuelas primarias públicas, no están preparadas para la atención de personas con discapacidad y estas barreras arquitectónicas limitan el acceso y aprendizaje de los alumnos. Esto imposibilita que personas con diversidad enfocandonos a las discapacidades puedan formarse para posteriormente ingresar al campo laboral y lograr una mayor independencia e inclusión social (Mendoza, 2017).

Por otro lado analizando la formación y práctica docente, Medina, De la Herrán y Sánchez (2011) plantean que, en la función pedagógica, los profesores deben estar preparados para asumir, también, su rol de líderes sociales en la atención a la diversidad. Por lo tanto, es importante que desde el nivel de educación básica hasta la educación superior, el profesorado cuente con una formación adecuada que dé respuesta a las necesidades de los estudiantes; así como contar con constantes capacitaciones que permitan dentro del aula resolver conflictos, propiciar una comunicación y motivación en los alumnos (Serrano, 2017).

En este estudio los profesores de primaria plantean como una necesidad y demanda capacitaciones constantes en cuanto a los siguientes rubros: actualización y conocimiento adecuado de los tipos de diversidades, estrategias de enseñanza-aprendizaje, actividades de inclusión en el grupo y actividades específicas para la diversidad de los alumnos y adaptaciones curriculares; cumpliendo con el objetivo número dos. Presentándose como una dificultad en la práctica docente el no contar con la formación y capacitación adecuada para la atención de la diversidad, generando desconocimiento e inseguridad en el servicio educativo que pueden brindar a los alumnos.

Respondiendo a la pregunta de investigación dos ¿Cuál es la formación y práctica docente de los profesores de educación primaria para la atención a la diversidad e inclusión?, en este contexto y como se mencionó anteriormente los planes de estudios de formación docente, sólo incluyen dos materias referentes a este rubro, por lo tanto se detecta una escasa formación para atención a la diversidad e inclusión. Por otro lado los profesores especializados en educación especial, trabajan en centros especializados como CAM y el personal de USAER acude solamente una vez por semana a las escuelas primarias regulares; siendo factores que infieren para un adecuado diagnóstico y tratamiento en los caso que se requieran. Lo que corresponde a la práctica docente se detecta que se realizan adaptaciones curriculares y actividades de inclusión entre los alumnos; como se mencionó anteriormente la necesidad de contar con más capacitaciones para la atención de la diversidad.

En tal sentido, desde el campo de la educación González, Gento y Orden (2016); indican que la dimensión formativa es de vital importancia, en especial la inicial como continua, para la mejora de la calidad educativa en sus propias instituciones. Por su parte Casanova (2015) haciendo referencia a la inclusión, menciona que este nuevo modelo educativo supone un gran avance en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales principalmente etapas básicas del desarrollo; implicando en las escuelas un restructuración tanto en las instalaciones, el currículum, la organización, otros sectores intervinientes, tienen que configurarse para ofrecer la educación de calidad que se requiere.

En ese mismo orden de ideas tal como se refirió en la triangulación de los resultados, el conocimiento adecuado referente al tipo de diversidad, que se posea el personal académico y especializado que labore en las escuelas primarias de carácter público, permitirá que realicen diagnósticos oportunos para evaluar en el alumnado el grado de severidad que presenten según

tipo de diversidad: motora, auditivas, intelectual, visual, conductual, socio-familiar; y de tal manera ubicar al alumno según su nivel educativo al tipo de inclusión más conveniente a sus necesidades.

En relación a lo anterior, la formación del profesorado entorno a la diversidad favorecerá en el profesor la práctica inclusiva en el aula, encontrándose una correlación de .655\*\* y una covarianza de .63, de tal modo se acepta la hipótesis número dos. En tal sentido, la práctica docente es un pilar fundamental en los haceres cotidianos que tiene el profesor y tal como menciona Campa, Valenzuela y Guillén (2015) en el marco de la inclusión es indispensable que los centros educativos cuenten con adaptaciones curriculares, diagnósticos y evaluaciones; a la vez que se involucran en las actividades educativas a los padres de familia del alumno y que existe un trabajo colaborativo entre los estudiantes. Por otra parte Esteve (2010) indica que para conseguir una educación de calidad es necesario el desarrollo de una formación de profesores adecuada para que los docentes puedan atender con éxito a estos niños con dificultades, e igualmente, para modificar las estrategias didácticas y las formas de trabajo que la atención de estos niños requiere.

Desde una perspectiva pedagógica crítica Giroux (2013) propone que las prácticas de los docentes y los estudiantes podrían involucrarse conjuntamente, debido a que la pedagogía es una práctica moral y política que siempre se halla implícita en las relaciones particulares de la vida cívica, la comunidad, el futuro, y el modo en que podríamos construir representaciones de nosotros mismos, de los otros, y de nuestro medioambiente físico y social. En relación a la diversidad significa asumirla como una pedagogía del diálogo, reconociendo los diversos ritmos de aprendizaje; siendo la escuela como espacio democrático (Espinosa, 2017).

Por lo cual el aspecto cultural es otro rubro que requiere atención, López (2006) refiere que el reconocimiento de la diversidad implica un modelo educativo que sea capaz de educar a una ciudadanía que comprenda, defienda y promueva las diferencias humanas como valor y derecho humano; es decir la cultura de la diversidad se basa en principios éticos y exige a la sociedad cambios en sus comportamientos con respecto a las personas segregadas. Se evidencia con los resultados encontrados en la investigación que los participantes tanto profesores y padres de familia cuentan con las intenciones de incluir y atender; sin embargo son pocas las acciones y cursos que se realizan para llevarlo a cabo en la práctica cotidiana en las escuelas primarias; cumpliéndose el objetivo y pregunta de investigación tres. A la vez se refiere como demanda campañas sociales, en donde se trabaje en la concientización y sensibilización de la sociedad en general y la promoción de valores.

Desde la sociología autores como Berger y Luckman (2006), menciona que la sociedad es un espacio mediador de afectividad interpersonal, distinguiendo dos procesos de socialización la primaria y secundaria como ejes que permiten la relación con el otro. Siendo indispensable prestar atención a los padres y la educación que brindan desde el hogar; para posteriormente analizar la interacción social enmarcada en el contexto educativo. Por ello la inclusión social, según Subirats (2013) implica reconstruir la condición de los actores sociales, siendo un proceso compartido en este caso por los profesores, padres de familia, alumnos y sociedad en general; en donde se reconozca la importancia de la educación y la significación de la acción educativa de todos.

Para alcanzar dichas acciones, se puede concluir y sugerir que tanto los profesores y padres de familia aluden que promueven valores, se emplea la democracia y una filosofía inclusiva; aun así no se ha logrado la concientización y la sensibilización social que permita la

convivencia entre los actores implicados. Por lo que es necesario retomar las actitudes desde la disciplina de psicología social, se puede entender que la actitud supone la predisposición hacia un objeto implicando tres componentes (cognitivo, afectivo y conductual), en ese sentido Fishbein y Azjen (1980), mencionan que una actitud constituye una posición valorativa indicando que es un predictor de conductas, las cuales se manifiestan en la práctica docente y en el actuar educativos de las personas involucradas.

En este estudio, tal como se plante en el objetivo cuatro los participantes muestra una aceptación en los alumnos debido a que poseen conocimientos de los que hay que partir, a la vez afinidad hacia la diversidad humana; sin embargo sólo aceptan diversidades de tipo motora, socio-familiar y conductual, preferentemente leve y media; y poca aceptación a diversidad intelectual, auditiva y visual en sus diversos grados de afectación, respondiendo a la pregunta de investigación cuatro. Por tanto se evidencia actitudes poco favorables hacia la inclusión y es escasa solamente para ciertos tipos de diversidades como ya se ha señalado. Los profesores mencionan una apatía por parte de los padres de familia en involucrarse en las actividades académicas y culturales de los alumnos.

Por lo antes mencionado, se encontró una correlación de  $.702^{**}$  y una covarianza de  $.49$ , lo cual indica que una actitud favorable se relaciona significativamente con la práctica docente; de esta manera se acepta la hipótesis cuatro. Se evidencia como hallazgo que la infraestructura física de la escuela mejora las actitudes del personal del centro educativo; así como una relación recíproca con la cultura inclusiva y por último se detectan ciertas problemáticas en las actitudes tanto en profesores y padres de familia, lo cual se considera una barrera para el aprendizaje y el logro de la inclusión.

En tal sentido el autor Vigotsky (1995) haciendo alusión a la teoría sociocultural, propone dos zonas de desarrollo donde se distingue el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero. Esto indica, que el aprendizaje que ha adquirido el niño o la niña en los primeros años de vida se puede potenciar, esto es a través con el apoyo de los padres de familia, profesores o mismos compañeros. Por lo que es necesaria una buena disposición y actitud colaborativa para poder potencializar las habilidades de cada alumno.

De acuerdo con Urrego, Restrepo, Pinzón, Acosta, Díaz y Bonilla (2014), el desarrollo óptimo y sano del ser humano depende en gran medida de las interacciones que se forjan en las etapas tempranas del ciclo vital del desarrollo, de igual forma en las relaciones que establecen en el contexto social que se desenvuelve. Estudios realizados por Jadue (2003); Oliva (2006); Valenzuela, Campa y López (2012), indican que los cambios que transcurre el ser humano durante la infancia, tienen un impacto en el desarrollo psicosocial y los actores sociales que se involucran directamente son los padres de familia, afectando significativamente la calidad de vida, tanto en el ámbito educativo y las relaciones sociales que establece el niño o niña durante la etapa escolar.

Analizando los efectos que tiene la inclusión en los alumnos, se puede demostrar que las ventajas o efectos favorables son: aceptación social, socialización, desarrollo intelectual, desarrollo afectivo – emocional y autonomía; cumpliendo el objetivo y pregunta de investigación cinco. Tales resultados concuerdan con estudios realizados por González, Medina y Domínguez (2016) donde refieren una mejora en el desarrollo afectivo, emocional, social, aceptación por parte de su propia familia y de la comunidad educativa; a la vez se considera que afecta en gran



medida al alumnado sin necesidades, contribuyendo a su óptima formación y desarrollo de valores éticos y morales.

Por lo tanto se encontraron efectos positivos en los alumnos y beneficios en la sociedad en general al llevar a cabo la inclusión, debido a que mejora principalmente el desarrollo social, desarrollo intelectual y hay una mayor aceptación social; aceptándose la hipótesis cinco con una covarianza de .82, indicando que la inclusión educativa tiene efectos favorables en los alumnos con diversidad. Tal como lo plantea Bernheim (2011), la interacción social produce un favorecimiento del aprendizaje mediante la socialización entre los alumnos ayuda en la construcción de un conocimiento mediado que cambia el esquema del individuo, en un ambiente de aprendizaje constructivista que facilita que todas las personas se conozcan para crear un clima con objetivos y metas comunes.

Para Nussbaum (2012), la inclusión educativa parte de la justicia social en donde el individuo tiene el derecho a tener una vida digna, haciendo énfasis en los beneficios que tiene en las capacidades humanas, las cuales son: salud física, integridad corporal, sentidos, imaginación, pensamiento, emociones, razón práctica, adscripción social o afiliación, relación con la naturaleza, juego y el control sobre el propio medio. En ese sentido, la UNESCO (2015) plantea que la inclusión se basa en el derecho a la educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características; por lo tanto las políticas educativas se deben orientar en prácticas educativas, para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

De igual forma la SEP (2014), siguiendo los lineamiento de la reforma educativa se contempla entre uno de sus objetivos asegurar equidad y educación de calidad a todos los niños

y niñas, recomendando la reorganización de los centros escolares, recursos, procesos y acciones a seguir para promover e impulsar la educación inclusiva. Ante una sociedad cada vez más diversa, donde se presentan cuestiones de género, etnia, cultura, nivel socioeconómico, diferentes capacidades, etc. (Guillén y Valenzuela, 2015). Dicha diversidad se debe ser vista como potencialidades para los individuos, requiriendo una adecuada atención en el contexto educativo.

Sin embargo, se encontraron ciertas dificultades y barreras en el proceso de inclusión como la falta de organización y planificación en las escuelas primarias, la falta de información y desconocimiento referente a la diversidad e inclusión por los actores educativos; a la vez la inadecuada infraestructura, la falta de capacitaciones y formación docente; también es necesario la modificación de estructuras y contenidos académicos.

Finalmente se puede concluir que se cumplieron los objetivos, preguntas e hipótesis planteadas en la investigación; se puede señalar por tanto que las condiciones educativas a lo que refiere a aspectos físicos no son las apropiadas, no se cuenta con los materiales didácticos ni mobiliario idóneos para las necesidades ya sean visuales, motrices o intelectuales; las escuelas muestran barreras arquitectónicas, hay una carencia de infraestructura para la atención de los alumnos; siendo factores que inciden para implementar la inclusión educativa y esta sea de calidad. Dentro de los hallazgos se detecto que las condiciones de infraestructura física afectan las actitudes y la práctica del profesorado, siendo limitantes para poder realizar actividades de inclusión dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Ante este panorama los padres de familia, principalmente los que tienen hijos con una necesidad educativa especial muestran una actitud favorable y un deseo en que las condiciones educativas mejoren para la atención a sus hijos, ya que se enumeran efectos favorables en los

niños y niñas, como lo es la socialización, la autonomía y el desarrollo intelectual. Tanto profesores como padres de familia manifiestan la importancia y necesidad de una organización y planificación; en el sentido que se propicie una información adecuada a los actores educativos involucrados, a la vez campañas, talleres y programas de concientización; por último la modificación de enfoques y contenidos en el aula.

En relación a lo antes planteado, se sintetizan las necesidades y limitantes encontradas en el campo de la inclusión educativa, tal como se puede observar en la figura 13. Detectando principalmente un incumplimiento en los derechos humanos, debido a como expusó el profesorado en cuanto a las instalaciones no son las más aptas para la atención a la diversidad; por lo tanto se evidencia un ejercicio inadecuado en el financiamiento en la educación

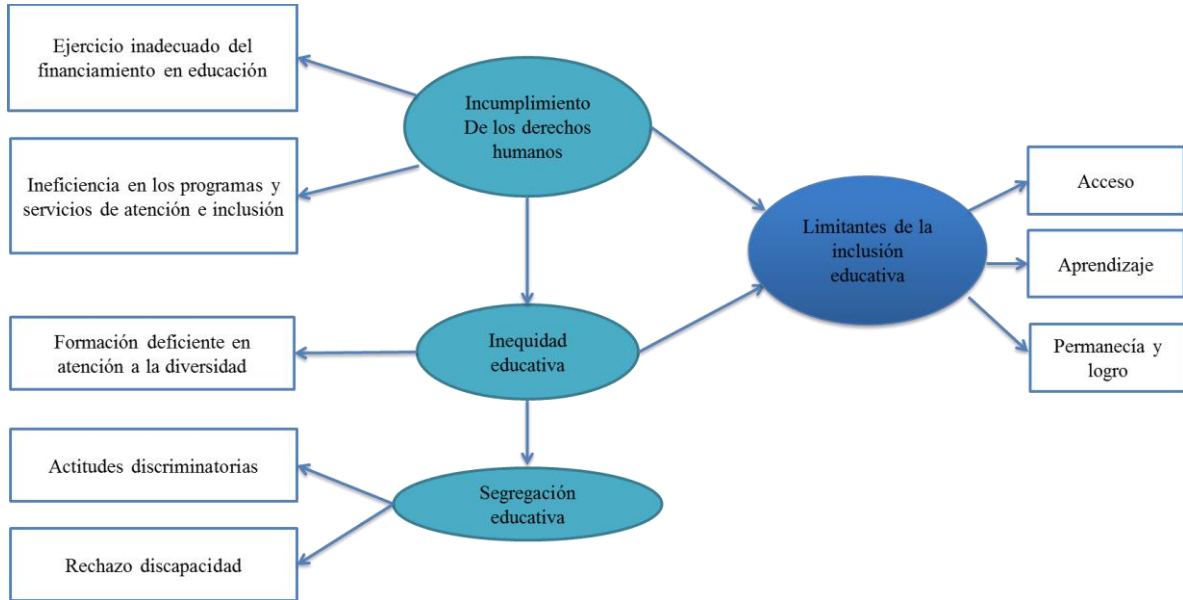


Figura 13. Necesidades y limitantes en el proceso de inclusión educativa  
Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se evidenció la falta de formación en atención a la diversidad e inclusión educativa que tienen los profesores normalistas, generando desconocimiento e inseguridad en el actuar educativo reflejado en la práctica docente; de este modo se señala una ineficiencia en los programas y servicios para la atención, generando una inequidad educativa al segregar a los alumnos dentro de las aulas ordinarias o en su caso canalizarlos a servicios como CAM; en un aspecto psicosocial se evidencia actitudes discriminatorias que segregan y rechazan principalmente la discapacidad intelectual, visual, auditiva, conductual en su grado medio y profundo. Tal panorama genera limitaciones en el proceso de inclusión afectando el acceso, el aprendizaje, la permanencia y logro académico.

Por último, se puede concluir que el factor que tiene una incidencia altamente significativa son las condiciones de infraestructura física afectando la práctica docente, las actitudes y la inclusión educativa; es necesario realizar mejoras en ese rubro para predecir mejores resultados; a pesar de ello los intentos realizados en incluir a los alumnos principalmente los que tienen diversidad de tipo motora, social, visual, intelectual en sus grados leves o moderados, ha tenido efectos favorables como la aceptación social, desarrollo intelectual, desarrollo emocional y autonomía.

## 6.2. Propuestas para la atención a la diversidad e inclusión en la educación primaria

En consecuencia de los resultados y conclusiones expuestas derivadas de la investigación, dentro de las acciones en las que se puede trabajar desde una perspectiva interdisciplinar e involucrando aspectos políticos, educativos, psicológicos y sociales se propone el siguiente modelo:

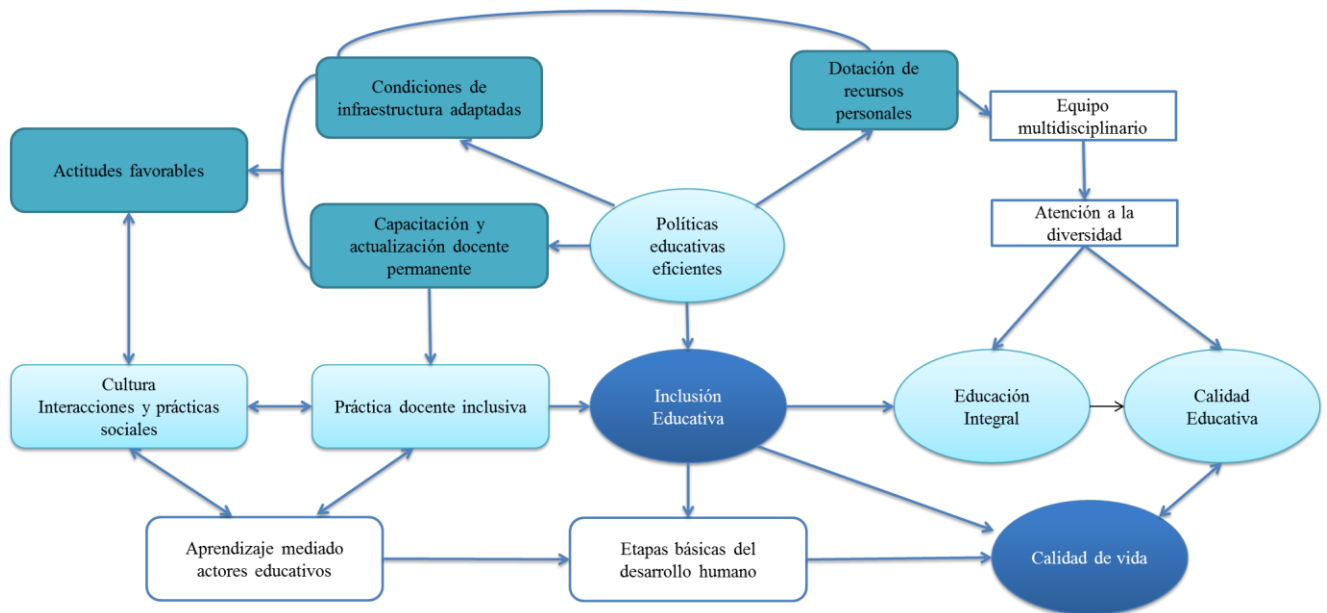


Figura 14. Modelo de atención a la diversidad e inclusión en la educación primaria  
 Fuente: Elaboración propia

Principalmente se proponen cambios en el sistema educativo, siendo un aspecto político-social en el cuál atañe a las autoridades y organismos correspondientes; ante esta situación y con los hallazgos encontrados en la investigación se sugiere lo siguiente:

- Inversión económica en recursos materiales: instalaciones adecuadas a las necesidades de los alumnos, materiales, equipo y mobiliario.

- Recursos humanos: maestros de apoyo, especialistas, equipo multidisciplinario,
- Organización y planificación: modificación de enfoques y contenidos, elaboración de programas para la atención de cada tipo de diversidad, disminución de alumnos en el aula.

En lo que refiere a aspectos educativos y pedagógicos, es indispensable y necesario una formación inicial en el profesorado, capacitaciones y actualización permanente para la mejora de la innovación educativa donde se involucre la investigación como una competencia necesaria en la práctica docente inclusiva. Por lo tanto se señalan las siguientes propuestas de mejora:

- *Capacitaciones constantes a los profesores en cuanto a los siguientes rubros:*
  - Actualización y conocimiento adecuado de los tipos de diversidades.
  - Diseño de programas para atender el tipo de diversidad.
  - Estrategias de enseñanza-aprendizaje.
  - Actividades de inclusión en el grupo.
  - Actividades específicas para la diversidad de los alumnos y adaptaciones curriculares.
  - Estrategias de evaluación para las necesidades de los alumnos.
  - Competencias docentes: Planificación, comunicación, motivación, metodología, evaluación.

Leithwood, plantea un modelo de mejora de la escuela donde la planificación debe realizarse de modo colaborativo, comprendiendo la realidad y las perspectivas de todos los agentes implicado; para lograr la transformación en una institución educativa es necesario la planificación

compartida, la comunicación, los medios adecuados, la implicación de las familias, el liderazgo pedagógico, apoyo de las administraciones y autoridades educativas.

Por otro lado retomando las disciplinas de psicología y sociología, en cuanto a lo que corresponde a aspectos actitudinales, comportamentales y culturas. Se propone los siguientes elementos para la mejora del proceso de inclusión educativa:

- *Programas, talleres y capacitaciones sociales, involucrando padres de familia, alumnos, maestros y sociedad en general; para promover los siguientes rubros:*
  - Diversidad e inclusión social.
  - Concientización y sensibilización de la diversidad, discapacidad y necesidades educativas especiales.
  - Promoción de valores y potencialidades humanas.
  - Cultura y actitudes para el fomento de la inclusión.
  - Escuela para padres.

Por lo cual, la visión de las instituciones educativas demanda una apertura y flexibilidad transformadora (Medina, Dominguez y Gento, 2008), siendo el aula un escenario de intercambio e interacciones sociales, en donde la participación, la colaboración, la armonía y el compromiso de los actores educativos implicados es fundamental para la calidad educativa. Se actualiza como un intercambio relacional y cultural, así cada actor educativo aprende a compartir y construir una institución abierta a nuevos significados, valores y colaboraciones tanto entre culturas, como en los programas y opciones interdisciplinarias.

La finalidad del establecimiento de programas y capacitaciones para el profesorado, padres de familia, alumnos y sociedad en general, permitirá generar conductas y hábitos sociales; para contrarrestar la exclusión, el rezago y la discriminación social – educativa. De igual forma prevenir problemas psicosociales principalmente en la infancia intermedia y atender las necesidades presentadas por los alumnos, permitirá potencializar sus habilidades cognitivas y sociales.

Con base a lo antes planteado, algunas propuestas para posteriores investigaciones serían, involucrar a los alumnos en el estudio, para conocer sus opiniones y sugerencias respecto a la diversidad e inclusión; a la vez llevar a cabo una investigación – acción para poner en puesta los programas que se sugieren y medir los efectos que se tiene en la práctica docentes, actitudes, cultura e inclusión. Como mencionan Campa, Valenzuela, Guillén, Jaime y Enríquez, (2015), la educación y la formación de los estudiantes representa un reto ante una sociedad cada vez más diversa y con desafíos para toda la comunidad educativa, especialmente en los profesores, quienes se encuentran frente al aula en constante interacción con los alumnos en su práctica docente demandando en tal sentido el desarrollo de competencias docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



## Referencias bibliográficas

- Aguilera, J. (2016). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales. Propuestas de formación para una educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 9(1), 13-29.
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Arnáiz, P. (2005). Fundamentos de la educación inclusiva, en C. Alba Pastor, M.P. Sánchez Hípola y J. A. Rodríguez (coords.), *Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Madrid: Ministerio de Educación Universidad Complutense, 25-43.
- Arnáiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas práctica y éxito escolar. *Revista Innovación Educativa*. No. 21. P.p. 23-25.
- Bargerhuff, M., Cole, D. y Teeters, L. (2012). Using a transdisciplinary model to address inequities in field placements for teacher candidates with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 16:2, 185-206.
- Baron, R. y Byrne, D. (1994). *Social psychology: Understanding human interaction* (7th. ed.). Boston: Allyn and Bacon. En Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Universidad de Concepción. Chile. Recuperado Octubre 2012 en [http://www.sibudec.cl/ebook/UDEC\\_Psicologia\\_Social.pdf](http://www.sibudec.cl/ebook/UDEC_Psicologia_Social.pdf)

- Banco Mundial (2009). *You think but do you know?* . Recuperado en <http://youthink.worldbank.org/issues/disabilities>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Bauer y Shea (2003) en Gento, S. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 17, No. 2, p.p. 13-34. ISSN 1130-2496. Recuperado Octubre 2012 en [revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/.../15786](http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/.../15786)
- Berger, L. y Luckman (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires Argentina: Amorrortu.
- Bernheim, C. T. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 61(48), 21-32. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Blanco, R. (2008). *Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia*. Revista de Educación, 347, 33-54
- Blanco, R. (2009). *La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas*. En Á. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (comps.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Fundación Santillana / OEI, 87-99.
- Blanco, R (2012). *Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer*. En A. Marchesi, Blanco, R., & Hernández, L. (2012). *Educación inclusiva: avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, España

Blumer, (1969). En Álvarez (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós: México.

Booth, T. (2002). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in education*. Londres:Routledge. En García, L. y González, G. (2008). *Las Prácticas Docentes en Educación Especial en Iztapala, Distrito Federal. Una aproximación Etnográfica*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares/Ponencia. Recuperado en [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_14/0867.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/0867.pdf)

Buendía, E. (1990). Evaluación y atención a la diversidad. En Salmerón Pérez, H. (coord.): *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Campa, R. (2014). *Actitudes y Práctica Docente hacia la Inclusión Educativa: Un estudio con Profesores de Educación Primaria del Estado de Sonora*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Posgrado Integral en Ciencias Sociales: Universidad de Sonora.

Campa, R., Valenzuela, B. y Guillén, M. (2015). Capítulo 7. Atención a la diversidad e inclusión en el contexto de educación primaria: un estudio con profesores del estado de Sonora. En Enríquez, J., Guillén, M., Valenzuela, B. y Jaime, M. (2015). *Sociedad, cultura y educación en Sonora*. México: Edición: Qartuppi.

Campa, R.; Valenzuela, B.; Guillén, M., Jaime, M. y Enríquez, J. (2015). Capítulo VI. Tratamiento educativo y práctica docente. Desafío para la calidad de la educación en atención a la diversidad. En Valenzuela, B.; Guillén, M. y Medina, A.(Coords.).

(2015). *Procesos educativos: desafíos y retos en el siglo XXI*. (pp. 63 - 71). México: Pearson.

Casanova, M. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. España: Edit. Wolters Kluwers.

Casanova, M. (2015). El modelo de evaluación en una ley de consenso. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. 1 (23), 1-12. Recuperado en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/22/23>

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (2008). Recuperado Febrero 2014 en <http://pdba.georgetown.edu/constitutions/mexico/textovigente2008.pdf>

Convención Sobre los Derechos de los Niños (Naciones Unidas, 1989) en Valenciano, G, (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva. En Sarto, P. y Venegas, M. (2009). *Aspectos claves para la educación inclusiva*. Salamanca, España: KADMOS. Recuperado Febrero 2014 en <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>

Corral, V. (2010). *Psicología de la Sustentabilidad. Capítulo 10. Aprecio por la diversidad*. México: Editorial Trillas.

Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud, (2001). *Discapacidad*. Recuperado 08 de Febrero 2011, disponible en <http://conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/Clasificacion-CIF.pdf>

De Boer, Pijl, S. y Minnaert, A. (2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15:3, 331-353,

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado Febrero 2014 en <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Denzin y Lincoln (1994). En Álvarez (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós: México.

Diccionario de la Real Academia Española (2001). 22.ª edición. Madrid: Espasa Calpe.

Domínguez, C., Leví, G., Medina, A. y Ramos, E. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 12 (1), Abril 2014, 239-267  
ISSN: 1887-4592. Recuperado en <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/530>

Doyle, L.H. y Doyle, P.M. (2005). *Inclusion: The Context for Democratic Leadership*. Recuperado en <http://coe.ksu.edu/ucea/2005/DoyleUCEA2005.pdf>

Echeita, J. (2008). Inclusión y exclusión educativa "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18

Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2012). *Resultados Nacionales*. México: Instituto Nacional de Salud Pública. Recuperado en <http://ensanut.insp.mx/informes/ENSANUT2012ResultadosNacionales.pdf>

- Espinosa, D. (2017). Hacia una pedagogía de la diversidad: pensar en la escuela. *REPIQUE. Revista de Ciencias Sociales*. 1, p.p. 145- 157. Recuperado en <http://www.utelvt.edu.ec/revista/index.php/Repique/article/view/25/24>
- Esteve, J. (2010). *La tercera Revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. España: Paidós.
- Fasting, R. (2013). Adapted education: the Norwegian Pathway to inclusive and eficiente education. *International Journal of inclusive Education: 17:3*, 263-276.
- Fishbein, M. y Azjen, I. (1980) en Alemany, I., Jiménez, M. y Sánchez, S. (2012). *Formación del Profesorado para la Diversidad Cultural*. Madrid: Edit. La Muralla.
- Florian, L. (1998). Prácticas inclusivas. *¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo?* En Tilstone, C; Florian, L.; Rose, R. (coord.). Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Traducción española, 2003. Madrid: Editorial EOS.
- Follari, R. (2005). La interdisciplina revisitada. *Andamios, Revista de Investigación Social*. Junio. Año 1 volumen 2. México. pp 7-17.
- Forlin y Chambers (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia- Pacific of Teacher Education*. 39:1, 17-32.
- Forteza, D. (2010). *La formación del profesorado en y para la educación inclusiva desde la perspectiva de la convergencia europea*. Recuperado de <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/36b7c169f8427304d06ad1eac3523b10aed83f9.pdf>
- García, C., N. (1997). *Cultura y comunicación: entre global y local*. Buenos Aires: Universidad de la Plata.

García, N. (2001). En Gento, S. (2003). *Educación Especial. Tomos I y II*. Madrid, España: Sanz y Torres.

García, E. (2003). *La formación de profesionales para la educación Inclusiva*. Recuperado en [www.oei.es/historico/.../formacion\\_profesionales\\_educacion\\_inclusiva\\_teske.pdf](http://www.oei.es/historico/.../formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf)

Gento, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo. *Bordón* 59 (4), p.p. 581-595, ISSN: 0210-5934-5811-595. Recuperado en [DialnetRequisitosParaUnaInclusionDeCalidadEnElTratamiento2582774%20\(8\).pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2582774)

Gento, S. y Sánchez, C. (2010). *El practicum en el tratamiento educativo de la diversidad*. E-Book. Madrid: UNED

Giménez, G. (1995). Modernización, Cultura e Identidad social. *Revista. Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad. Volumen: 1 No. 2, páginas: 35-56.*

Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna (3ª ed.)*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Revista PRAXIS educativa*. 17 (2), p.p. 13-16. Recuperado en <http://170.210.123.204/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/775/711>

Gómez, I. (2011). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Memoria de Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. Departamento de Educación. ISBN: 978-84 15147-68-8. Recuperado en [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion\\_escolar\\_y\\_atencion\\_a\\_la\\_diversidad.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion_escolar_y_atencion_a_la_diversidad.pdf?sequence=2).

- Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio. Recuperado en [http://www.aliatuniversidades.com.mx/bibliotecasdigitales/pdf/axiologicas/Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion.pdf](http://www.aliatuniversidades.com.mx/bibliotecasdigitales/pdf/axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.pdf)
- González, MT. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 82-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>.
- González, R., Gento, S. y Orden, V. (2016). Importancia de la Dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 70, p.p.131-144. Recuperado en <http://rieoei.org/rie70a07.pdf>
- González, F., Martín, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez, M. (2013). Teaching, Learning and inclusive education: the challenge of teachers' training for inclusion. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 93 783 – 788.
- González, R., Medina, M. y Domínguez, M. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza & Teaching*, 34, 2-2016, 131-148. Recuperado en [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/132224/1/Ventajas\\_del\\_tratamiento\\_inclusivo\\_de\\_la.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/132224/1/Ventajas_del_tratamiento_inclusivo_de_la.pdf)
- Guédez, V. (2005). *La diversidad y la inclusión: implicaciones para la cultura y la educación*. SAPIENS, 6 (1), 107-132.



- Guillén, M., Valenzuela, B. y Gutiérrez, R. (2010). *Procesos de Exclusión e Inclusión Social. Indicadores, conceptos, contextos y significados*. División de Ciencias Sociales. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora.
- Guillén, M. y Valenzuela, B. (2015). Capítulo 2. Diversidad e inclusión educativa en Sonora, México. Reto en construcción. En Valenzuela, B., Guillén, M. y Medina, A. (2015). *Procesos educativos: desafíos y retos en siglo XXI*. México: Pearson.
- Gurdián (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Editorial Colección IDER: Costa Rica.
- Grütter, J. y Meyer, B. (2014). Intergroup friendship and children's intentions for social exclusion in integrative classrooms: the moderating role of teachers' diversity beliefs. *Journal of Applied Social Psychology, 44*, pp. 481–494.
- Heckhausen, H. (1975). Algunos acercamientos a la interdisciplina: disciplina e interdisciplinariedad. En Leo, A. (1975). *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza e investigación en las Universidades*. ANUIES, México, pp. 89-99.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quint Edición. Editorial McGraw-Hill: Perú.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. En J. Álvarez Gayou (Presidente), *6° Congreso de Investigación en Sexología*. Congreso efectuado por el Instituto mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Hollander, E. (1982). *Principios y métodos de la psicología social*. Argentina: Amorrortu.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2010). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI. Recuperado Mayo 2013 en [http://www.inegi.gob.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/oblacion/2010/princi\\_result/cpv2010\\_principales\\_resultadosI.pdf](http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/oblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosI.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2012). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH)*. Recuperado en <http://contralinea.info/archivo/revista/index.php/2010/02/28/educacion-en-mexicocadavez-mas-pobre-y-desigual/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE, 2015). *Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado en [http://www.inee.edu.mx/bie\\_wr/mapa\\_indica/2015/PanoramaEducativoDeMexico/estructuraYDimension/Ciclo2014-2015/2015\\_Ciclo2014-2015\\_\\_.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2015/PanoramaEducativoDeMexico/estructuraYDimension/Ciclo2014-2015/2015_Ciclo2014-2015__.pdf)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE, 2016). *La educación obligatoria en México, Informe 2016*. México: INNE. Recuperado Enero 2016 en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE, 2015). *Panorama educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. México: INEE. Recuperado Enero 2016 en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>

Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgos creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Revista Estudios Pedagógicos*. No.29, p.p. 115-126. Recuperado en [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052003000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052003000100008&script=sci_arttext)

Kgothule, R. y Hay, M. (2013). Educators' Views on Management Practices in the Implementation of Inclusive Education: An Ecosystemic Approach. *Journal Human Ecology* 42(1): 33-41.

Krueger, R. (1998). *Developing questions for focus groups (Vol. 3)*. Thousand Oaks: Sage.

LaFuente, C. y Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista escuela de administración de Negocios, num. 64, septiembre- diciembre, 2008. P.p. 5-18*. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/206/20612981002.pdf>

Lehohla, M. y Hlalele (2012). Inclusive Classrooms: An Ecosystemic Perspective. *Journal of Human Ecology*, 37(3): 189-201. Recuperado Septiembre 2014 en [http://www.krepublishers.com/02-Journals/JHE/JHE-37-0-000-12-Web/JHE-37-3-000-12-Abst-PDF/JHE-37-3-189-12-2219-Hlalele-O/JHE-37-3-189-12-2219-Hlalele-O-Tx\[6\].pdf](http://www.krepublishers.com/02-Journals/JHE/JHE-37-0-000-12-Web/JHE-37-3-000-12-Abst-PDF/JHE-37-3-189-12-2219-Hlalele-O/JHE-37-3-189-12-2219-Hlalele-O-Tx[6].pdf)

Ley General de Educación (2013). Recuperado Febrero 2014 en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad (2011). Recuperado en [http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/222/3/image/ley\\_general\\_inclusion\\_personas\\_discapacidad.pdf](http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/222/3/image/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf)

López, F. (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

- López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, pp. 4-18. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739002>
- Luhmann, N.(1998). *Complejidad y modernidad de la unidad a la diferencia*. Madrid: editorial Trotta.
- MacFarlane, K. y Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: an application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- McBrayer, K. y Wong, P. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review* 35. p.p. 1520–1525
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education* (35) 51-61.
- Malinen, O., Savolainen H., Engelbrecht, P., Jiacheng X., Nel, M., Nel, N. y Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education* 33. 34-44.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2011). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Argentina: Ernecé Editores. Recuperado en

[http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/meto\\_marradi-archeti-piovani\\_\\_metodologia\\_en\\_ciencias\\_sociales.pdf](http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/meto_marradi-archeti-piovani__metodologia_en_ciencias_sociales.pdf)

Martínez, M. (1998). *Educación y Desarrollo en la edad escolar*. La Habana: CELEP, revisión ampliada.

Martínez, M., Estévez, E. e Inglés. C. (2013). Diversidad Familiar y ajuste psicosocial en la sociedad actual. *Revista Psicología. Com*, 17:6., p.p. 1-22. ISSN: 1137-8492. Recuperado en <https://www.uv.es/lisis/estevez/art13/psicologia-com-art13.pdf>

Medina, A. (2011). La Construcción del conocimientos práctico, base de la identidad profesional. En Medina, A., De la Herrán, A. Y Sánchez, C. (2011). *Formación Pedagógica y Práctica del Profesorado*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces, S.A.

Medina, A., De la Herrán, A. y Sánchez, C. (2011). *Formación Pedagógica y Práctica del Profesorado*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces, S.A.

Medina, A. y Mata, F. (2002). *Didáctica General. Capítulo 8. Enfoque didáctico para la globalización y la interdisciplina*. Madrid, España: Pearson Educación.

Menand, L (2001). *The Marketplace of ideas*. American Council of Learned Societies, Occasional Paper No. 49.

Mendoza, S. (2017). Factores que influyen en la inclusión de personas con discapacidad física motriz del área metropolitana de asunción, en la educación superior, modalidad virtual. *Scienti Americana. Revista multidisciplinaria*. 4 (1), 1-22. Recuperado en <http://investigacion.ua.edu.py/index.php/scientiamericana/article/view/38/34>

- Monclus, A. (2011). *La Educación entre la complejidad y la organización*. España: Editorial grupo Universitario.
- Montiel, G. (2017). Práctica docente en atención de los alumnos con necesidades educativas especial. *Revista Electrónica sobre tecnología, educación y sociedad*. Vol. 4, Núm. 7. Recuperado en [www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/download/653/733](http://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/download/653/733)
- Morin, E. (2004). *Sobre la interdisciplinariedad*. Buenos Aires: Crítica.
- Naranjo, G. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa* 24. Recuperado en <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2405/4231>
- Núñez, A. y Soto, A. (2004). *Programa para madres solteras que promueven el desarrollo emocional de sus hijos*. Universidad de San Carlos de Guatemala. Escuela de Ciencias psicológicas. Recuperado 29 de Agosto 2011 en [http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/3/13\\_1724.pdf](http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/3/13_1724.pdf)
- Nussbaum, M.C. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Ochoa, S. y Nossa, L. (2013). La infancia desde las apuestas formativas en educación y política pública. *Revista Infancias imágenes*. Vol. 12. No.1. Enero-Junio 2013. p.p.18- 27.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Revista Anuario de Psicología*, Vol. 36, No. 3, p.p. 209-223. Recuperado en <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61838/82584>

OEI (2012). *Buenas prácticas en educación inclusiva*. Quito: oei.

Organización Mundial de la Salud (OMS), (2001). *Tipos de discapacidades*. Recuperado 08 de Febrero 2011, disponible en <http://www.who.int>

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*.

Recuperado en [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/accessible\\_es.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf)

Papalia, D., Wenkos, S., Duskin, R. (2005). *Psicología del Desarrollo*. México: Ed. Mc. Graw Hill.

Papalia, D.; Wendkos, O., Sally y Duskin, F.(2010). *Desarrollo Humano. (Cap. 9 Desarrollo físico cognoscitivo en la infancia media, pp. 292- 317)*. México: 11ª. Ed. McGrawHill.

Parrilla, Á. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En Zardel, J., Adame, E. y Ortiz, A. (Comps.). (2006). *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares*. (Volumen V. Parte I). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Payne, S. (1999). Interdisciplinarity: Potentials and Challenges. *Systemic Practice and Action Research, Vol. 12, no. 2, 1999, pp. 173-182*

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018). Recuperado Enero 2017 en [http://www.sev.gob.mx/educacion-tecnologica/files/2013/05/PND\\_2013\\_2018.pdf](http://www.sev.gob.mx/educacion-tecnologica/files/2013/05/PND_2013_2018.pdf)

- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development* 31 50–58.
- Programa Sectorial de Educación (2013-2018). Recuperado en [http://www.sec.gob.mx/portal/docs/portada/2016/programa\\_sectorial\\_educacion2016.pdf](http://www.sec.gob.mx/portal/docs/portada/2016/programa_sectorial_educacion2016.pdf)
- Reyes, L. (2004). *La conducta de los docentes hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en el aula regular*. Tesis de maestría educativa. Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado Octubre 2012 en [http://www.upd.edu.mx/docprueba/publicaciones/tesis\\_maestria/docnee.pdf](http://www.upd.edu.mx/docprueba/publicaciones/tesis_maestria/docnee.pdf)
- Rice, F. (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del ciclo vital*. México. Prentice. 2,6-9.
- Rivera, R. (2008). *La Práctica Docente y la Formación Recibida en la Evaluación de la Calidad Educativa de Educación Superior*. Tesis de Maestría. Centro Pedagógico del Estado de Sonora, Escuela Normal Superior de Hermosillo. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en <http://uva.ifodes.edu.mx/ensh/tesis/Roberto.pdf>
- Rodríguez, M. (2015). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 8 (3), 137 -152.
- Romm (1998) en Stephen L. Payne (1999). Interdisciplinarity: Potentials and Challenges. *Systemic Practice and Action Research*, Vol. 12, no. 2, 1999, pp. 173-182



- Rubio, M. (2011). Papel de orientador del centro de prácticas docentes. En Medina, A., De la Herrán, A. Y Sánchez, C. (2011). *Formación Pedagógica y Práctica del Profesorado*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces, S.A.
- Salazar, R., Tinajero, R. y Valenzuela, B. (2013). Capítulo 15. Percepción del profesorado universitario del área de la salud sobre sus principales problemas en la práctica docente en el aula. En Valenzuela, B., Riberiro, F., Domínguez, M. y Guillén, M. (2013). *Modelos y Prácticas para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje universitario*. México: Pearson.
- Sarlé, P. (2010). Hacer visible la inclusión en el Nivel Inicial. *Inclusión Educativa: El Desafío de enseñar y aprender diversidad*. Dirección de Educación Inicial: Consejo General de Educación. Gobierno entre Ríos. Recuperado septiembre 2012 en [www.entrerios.gov.ar/.../1Inclusión-EducativaEldesafíode enseñar-y-aprender](http://www.entrerios.gov.ar/.../1Inclusión-EducativaEldesafíode enseñar-y-aprender).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP. Recuperado Febrero 2014 en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). *Informe PEC. Fase VIII ciclo escolar 2008 2009*. Recuperado Mayo 2013 en <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/cifras.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Programa de Escuelas de Calidad. Modulo VI. Guía para facilitar a inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en las escuelas que participan en el PEC*. México: SEP. Recuperado Febrero 2014 en [http://www.sepbcgob.mx/Programas\\_Escuela%20Calidad/MexicoPECX/Guia\\_Facilitar.pdf](http://www.sepbcgob.mx/Programas_Escuela%20Calidad/MexicoPECX/Guia_Facilitar.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2011). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE). México: SEP. Recuperado Octubre 2016 en [educacion.especial.sep.gob.mx/documentos/MASEE2011.pdf](http://educacion.especial.sep.gob.mx/documentos/MASEE2011.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). Libro estratégico Estatal Sonora, 2010. México: SEP. Recuperado Octubre 2013 en <http://basica.sep.gob.mx/pdf/libroestatal/Sonora.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *Programa de Fortalecimiento de Educación Especial de Integración Educativa*. Recuperado en [http://www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos\\_pfeeie\\_2012.pdf](http://www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Educación Especial*. Recuperado en <http://www.educacion.especial.sep.gob.mx/html/progpresentacion.html>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *Sonora Educado Informe 2013-2014*. Recuperado Marzo en <http://informe.sonora.gob.mx/wp-content/uploads/2014/09/INFORME-2014-LIBRO-eje3-EDUCADO.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *La ruta de mejora escolar, un sistema de gestión para nuestra escuela. Educación Primaria*. Guía de Trabajo. Consejos Técnicos Escolares. Fase Intensiva. México. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/cte2013.html>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). *3 er. Informe de labores 2014- 2015*. SEP: México. Recuperado en

[http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012\\_2018/3er\\_informe\\_d\\_labores.pdf](http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/3er_informe_d_labores.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2016). *El modelo educativo 2016. El Planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP. Recuperado en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016).

Pdf

Serrano, R. (2017). Diferencias entre Expectativas y Logros en las Competencias del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-18. <http://revistas.um.es/reifop/article/view/235151/204721>

Stang, M. F. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Serie Población y desarrollo, n.º 103. Santiago de Chile: Cepal / Celade / Unpfa.

Subirats, J. (2004) (Dir.). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación la Caixa. Recuperado Abril 2015 en <http://www.didacqueralt.com/pobreza-sp.pdf>

Subirats, J. (2005). Análisis de los factores de exclusión social. *Fundación BBA, Documento de trabajo n° 4*. Recuperado Abril 2015 en [http://www.inau.gub.uy/biblioteca/exclusion\\_social.pdf](http://www.inau.gub.uy/biblioteca/exclusion_social.pdf)

Subirats, J. (2013). Una visión desde las políticas públicas en pleno cambio de época y con riesgos significativos de exclusión social. *ATPS. Revista Internacional Animación*,

*territorios y prácticas socioculturales*, 5, 13-26. Recuperado en:  
[http://www.atps.uqam.ca/numero/n5/pdf/ATPS\\_Subirats\\_2013.pdf](http://www.atps.uqam.ca/numero/n5/pdf/ATPS_Subirats_2013.pdf)

Taylor, C. (1996). *Identidad y reconocimiento*. Recuperado en [http://espacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16847B-FC24A3A32058/identidad\\_reconocimiento.pdf](http://espacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf)

Todd, Z., Nerlich, B., & McKeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 3-16). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.

Unianu, E. (2012). Teachers' attitudes toward inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33 900 – 904. .

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: Autor. Recuperado en  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

UNESCO (1995). *La Convención de los Derechos del Niño*. Francia: UNESCO. Recuperado en  
[http://www.unesco.org/education/pdf/34\\_72\\_s.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/34_72_s.pdf)

UNESCO-OEI (1999). *La ciencia para el siglo XXI: una nueva visión y un marco para la acción*. Santo Domingo-Budapest.

UNESCO (2005). *Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad*. París: UNESCO.

UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión

Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 20-30 marzo

UNESCO (2008). *La educación inclusiva*. Recuperado en <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/browse/1/>

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: Autor. Recuperado en [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

UNESCO (2010). *World Social Science Report 2010: Knowledge Divides*. Primera edición por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO), 7, Paris, Francia.

UNESCO (2010). *Atención y educación de la primaria infancia informe regional. America Latina y el Caribe*. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212s.pdf>

UNESCO (2014). *Servicio en prensa niños sin escolarización*. Recuperado en [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/global\\_learning\\_crisis\\_is\\_costing\\_129\\_billion\\_a\\_year/#.VTKyIfmG93Q](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/global_learning_crisis_is_costing_129_billion_a_year/#.VTKyIfmG93Q)

UNESCO (2015). *Educación inclusiva*. Foro mundial sobre la educación 2015. Recuperado en <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educación-inclusiva>.

UNESCO (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. Chile: UNESCO. Recuperado en <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5308/Suficiencia%2c20equidad%20y%20efectividad%20de%20la%20infraestructura%20escolar%20e%20AmC3%A9rica%20Latina%20seg%C3%BAAn%20el%20TERCE.pdf?sequenc=1&isAllow=y>

UNICEF (2011). *Iniciativa mundial niños y niñas fuera de la escuela UNICEF y el Instituto de Estadística de la UNESCO*. Recuperado octubre 2014 en [http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oosci\\_flyer\\_sp.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oosci_flyer_sp.pdf)

UNICEF (2012). *Estado mundial de la infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano*. Disponible en: [www.unicef.org/spanish/sowc2012](http://www.unicef.org/spanish/sowc2012).

United Nations Children's Fund (UNICEF). *Estado Mundial de la Infancia (2013). Niñas y niños con discapacidad*. Recuperado el 15 de diciembre del 2014 de: [http://www.unicef.org/lac/SOWC2013\\_fullreport\\_esp%282%29.pdf](http://www.unicef.org/lac/SOWC2013_fullreport_esp%282%29.pdf)

UNICEF, (2003). *Nuevas formas de familia. Perspectivas Nacionales e Internacionales*. Uruguay: UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado en [http://files.unicef.org/uruguay/spanish/libro\\_familia.pdf](http://files.unicef.org/uruguay/spanish/libro_familia.pdf)

Urrego, Y., Restrepo, J., Pinzon, S., Acosta, J., Diaz, M. y Bonilla, C. (2014). Vínculo afectivo en pares y cognición social en la infancia intermedia. *Internacional Journal of Psychological Research*, Vol. 7(2), p.p. 51-63. Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/ijpr/v7n2/v7n2a06.pdf>

- Valdés, A. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6. Num. 2. Recuperado en [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8\\_htm.html](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8_htm.html)
- Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects* 41:385–398.
- Valenzuela, B., Campa, R. y López, M. (2012). Factores psicosociales asociados al imaginario social a partir de las percepciones de niños y jóvenes en El fuerte, Sinaloa. *Revista de Arquitectura, Urbanismo y Ciencias Sociales Topofilia. Centro de Estudios de América del Norte y El Colegio de Sonora*. Vol. III, No. II. Diciembre 2012.
- Valenzuela, B., Campa, R., Guillen, M., Rodríguez, P. y Huerta, T. (2014). Inclusión educativa en el contexto de educación básica: un estudio con profesores del estado de Sonora. *La Psicología Social en México*. Vol. XV. p.p. 124-129.
- Valenzuela, B. A.; Guillén, M.; Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-7. Recuperado en <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/7436/9945>
- Valenzuela.; Huerta, T.; Rodríguez, P.; Campa, R. y Hurtado, A. (2013). Armonización de las competencias docentes y discentes de los profesores y estudiantes de educación superior y secundaria. En Valenzuela, B., Ribeiro, F., Domínguez, C., Guillen, M. (Coords.) (2013). *Modelos y Prácticas para la mejora del proceso enseñanza aprendizajes universitario*. (pp. 1-13). México: Pearson.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Vygotski, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Vol. 27/28. P.p. 105-116.

Warnock, M. (1981). Meeting Special Education Needs. En Medina, A., De la Herrán, A. Y Sánchez, C. (2011). *Formación Pedagógica y Práctica del Profesorado*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces, S.A.

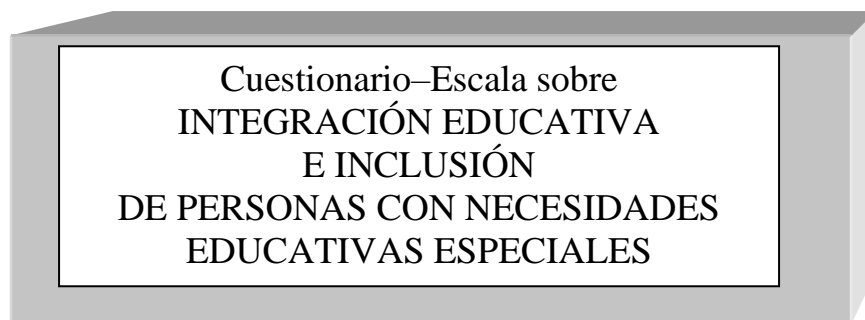
Ying, 1989 en Martínez, P. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento & Gestión, núm. 20, julio, 2006, pp. 165-193. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>.

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.*, España: Narcea, 2ª Edición, primera reimpresión.

Zanna, M. y Rempel, J. (1988). En Alemany, I., Jiménez, M. y Sánchez, S. (2012). *Formación del Profesorado para la Diversidad Cultural*. Edit. La Muralla: Madrid.



# ANEXOS



Cuestionario–Escala sobre  
INTEGRACIÓN EDUCATIVA  
E INCLUSIÓN  
DE PERSONAS CON NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES

Con el presente cuestionario–escala queremos recoger su opinión, de forma anónima, sobre la situación y deseo de cambio de la integración educativa e inclusión de personas con necesidades especiales. La *integración requiere que alumnos con necesidades especiales estén en aulas y centros ordinarias con alumnos de su edad*; la *inclusión* exige, además, la adaptación total de edificio, instalaciones y funcionamiento general.

Su contribución es de gran interés para la mejora de este tema. Por ello, con el fin de poder recoger oportunamente su opinión le rogamos que conteste del modo siguiente.

1º.- *Datos de identificación,*

- Marque con una X la casilla correspondiente a su *género*
- Coloque una X en el cuadro correspondiente al *nivel o etapa educativa* con la que cuenta.
- Señale los grados de antigüedad docente con lo que cuenta.
- Señale el grado educativo que imparte actualmente.
- Señale su experiencia como docente en la inclusión de alumnos con N.E.E.

2º.- Exprese cuál es su *opinión o valoración* sobre los aspectos que se plantean, marcando con una X la casilla que corresponda.

Cuando la pregunta lo requiera, escriba brevemente su respuesta.

Muchas gracias por su valiosa colaboración

### 1. Datos de identificación

**Género:** 1.- Mujer.  2.- Hombre

**Edad:** \_\_\_\_\_

**Nivel o etapa educativa**

- 1.- Licenciatura
- 2.-Maestría
- 3.- Especialidad
- 4.-Diplomado
- 5.-Doctorado.
- 6.- Otros (indicar)

**Años de antigüedad docente:** \_\_\_\_\_

**Grado educativo que imparte:** \_\_\_\_\_

**¿En su experiencia como docente ha trabajado con alumnos con N.E.E.?**

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Narre su experiencia: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**¿Ha recibido cursos, pláticas o talleres referentes a la inclusión educativa?**

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Narre su experiencia: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Usted considera más conveniente que los alumnos con N.E.E. acudan a:**

1) Escuelas regulares.                      2) Escuelas especiales.                      3) Ambas.  
¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

A continuación, coloque una X en la casilla que corresponda a su opinión.

1 (nunca), 2 (escasamente), 3 (frecuentemente), 4 (casi siempre), 5 (siempre)

1. Actitudes hacia la inclusión

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 1.1. Se encuentra convencido de la inclusión educativa.....
- 1.2. Aceptación que todo los alumnos poseen conocimientos de los que hay que partir.....
- 1.3. Fomenta la inclusión educativa en el aula.....
- 1.4. Muestra afinidad hacia la diversidad humana.....
- 1.5. Los alumnos con diversidad pueden desarrollar sus propias potencialidades....
- 1.6. Me siento comprometido hacia la inclusión.....

1.- Deben ser educados en régimen de integración e inclusión los estudiantes con necesidades

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 1.1.- Intelectuales
  - 2.1.1.- leves .....
  - 2.1.2.- medias .....
  - 2.1.3.- profundas .....
- 1.2.- De visión
  - 2.2.1.- leves .....
  - 2.2.2.- medias .....
  - 2.2.3.- profundas .....
- 1.3.- De audición:
  - 2.3.1.- leves .....
  - 2.3.2.- medias .....
  - 2.3.3.- profundas .....
- 1.4.- Motóricas o de movimiento
  - 2.4.1.- leves .....
  - 2.4.2.- medias .....
  - 2.4.3.- profundas .....
- 1.5.- Caracteriales o de conducta
  - 2.5.1.- leves .....
  - 2.5.2.- medias .....
  - 2.5.3.- profundas .....
- 1.6.- Compensatorias de carencias socio-familiares
  - 2.6.1.- leves .....
  - 2.6.2.- medias .....
  - 2.6.3.- profundas .....
- 1.7.- Otras (señalar tales necesidades) .....

2.- En mi práctica docente empleo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 2.1.- Diagnóstico adecuado de los alumnos con necesidades especiales .....
- 2.2.- Utilización de entorno y contexto próximo al alumno como base para ampliar su conocimiento .....
- 2.3.- Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades especiales .....
- 2.4.- Actividades de inclusión entre los alumnos .....
- 2.5.- Trabajo en equipo de profesores (enseñanza en equipo) .....
- 2.6- Trabajo colaborativo (en equipo) de los alumnos .....
- 2.7- Educación integral de todas las dimensiones de los alumnos .....
- 2.8- Empleo predominante de la evaluación formativa (para mejorar) .....
- 2.9- Horario flexible .....
- 2.10- Materiales didácticos adaptados a las N.E.E. Alumnos .....
- 2.11- Capacitaciones y actualizaciones .....

3.- Cultura de la diversidad

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 3.1.- En el aula a todos los alumnos se les hace sentir acogidos
- 3.2. Promuevo valores en el aula (respeto, tolerancia, igualdad, etc.).....
- 3.3.- Empleo la democracia en el aula.....
- 3.4.- En la institución se cuenta con una filosofía inclusiva.....
- 3.5.- Informo y promuevo la inclusión educativa (padres de familia- alumnos)
- 3.6.- Hago valer el derecho a la educación.....

4. Cómo mejorar la inclusión de estudiantes

*La inclusión mejorará con dotación de recursos materiales necesarios*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 4.1.- Con centros y aulas adaptados y sin barreras arquitectónicas .....
- 4.2.- Con instalaciones adecuadas a las necesidades especiales .....
- 4.3.- Con mobiliario adecuado a sus necesidades especiales .....
- 4.4.- Con materiales didácticos adaptados a sus necesidades especiales .....
- 4.5.- Con otros recursos (citar) .....

*La integración e inclusión mejorará con dotación de recursos personales adecuados*

- 4.1.- Con Profesores convencidos de la conveniencia de la integración .....
- 4.2- Con personal especializado de apoyo a necesidades especiales .....
- 4.3.- Con personal auxiliar para ayuda de alumnos con necesidades especiales ...
- 4.4.- Con intervención de padres de alumnos .....

- 4.5- Con no más de 2 alumnos con necesidades especiales por aula o grupo de alumnos .....
- 4.6.- Con otros recursos personales (citar)

5. Inclusión educativa

- 5.1 Se aceptan en el centro educativo a los alumnos con algún tipo de diversidad.
- 5.2. El alumno participa activamente en su aprendizaje.....
- 5.3. Se realizan actividades culturales y comunitarias que favorezcan la inclusión educativa.....
- 5.4. Se emplean programas específicos para atención a la diversidad.....
- 5.5. Se realizan modificaciones en los contenidos en el aula.....
- 5.6. Se emplean estrategias basadas en una visión común entre los alumnos.....

6. Efectos de la inclusión en el alumnado

*Para estudiantes con necesidades especiales*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 6.1.- Son aceptados por la sociedad en general .....
- 6.2.- Son aceptados por parte la comunidad en que está el centro .....
- 6.3.- Son aceptados por los alumnos sin necesidades especiales .....
- 6.4.- Son aceptados por los padres de alumnos sin necesidades especiales .....
- 6.5.- Son mejor aceptados por sus propios padres .....
- 6.6.- Mejora su desarrollo afectivo o emocional .....
- 6.7.- Mejora su desarrollo intelectual .....
- 6.8.- Mejora su aprendizaje .....
- 6.9.- Mejora su desarrollo social .....

Indique otros efectos en los estudiantes con N.E.E. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

*Para estudiantes sin necesidades especiales*

- 6.1.- Mejora su desarrollo social .....
- 6.2.- Mejora su desarrollo afectivo o emocional .....
- 6.3.- Mejora su comportamiento .....
- 6.4.- Mejora su desarrollo intelectual .....
- 6.5.- Mejora su aprendizaje .....

Indique otros efectos en los estudiantes sin N.E.E. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

¿Qué desventajas o dificultades muestra la inclusión educativa? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## Guía de entrevistas y grupos focales

### 1. Actitudes

-Los alumnos con diversidad o alguna N.E.E. ¿A qué tipo de centro educativo deben asistir?

(Regular, especial, ambos, exclusión).

-¿Considera que es adecuado que se incluyan en el aula regular? ¿Bajo en qué condiciones consideran que es apropiada la inclusión?

### 2. Diversidad

-¿Qué tipo de diversidad considera que se de incluir en el aula? (severidad y tipo Intelectual, visual, auditiva, motora, conductual, socio-familiar, cultural, etc.).

### 3. Formación Docente

-En su formación como profesor ¿Considera que fue adecuada para la atención de la diversidad e inclusión educativa? ¿Qué sugiere?

-¿Ha recibido cursos, capacitaciones o talleres referentes a la inclusión educativa? (por la institución o por sus propios medios).

### 4. Práctica Docente

-¿Realizan un diagnóstico del alumno para incluirlo?

-¿Qué actividades realizan para evaluar el desempeño del alumno?

-¿Involucra a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

-¿Realizan pláticas sobre la diversidad e inclusión educativa con los padres de familia y alumnos?

-¿Realizan adaptaciones o planeaciones de acuerdo a la necesidades del alumnado?.

-¿Qué actividades realiza en el aula para incluir a los alumnos?

-¿Trabaja en equipo con los profesores u otros especialistas para la atención a la diversidad?

- ¿Qué estrategias de enseñanza emplea?
- ¿Emplea el trabajo colaborativo entre alumnos?
- ¿Se emplea una educación integral?
- ¿Se emplea un horario flexible?
- ¿Hay una evaluación formativa en los estudiantes?
- ¿Cuenta con materiales didácticos adecuados a las necesidades de los alumnos?

### **Cultura de la diversidad:**

- ¿La institución tiene una filosofía inclusiva?
- ¿En el aula a todos los alumnos se les hace sentir acogidos?
- ¿Se practican y promueven los valores en el aula?
- ¿Hay reuniones con padres y alumnos sobre la inclusión educativa?

### **Recursos materiales:**

- ¿La institución cuenta con instalaciones adecuadas para atender las necesidades de los alumnos?  
¿Qué es lo que requiere?
- ¿Tiene el mobiliario adecuado para los alumnos con necesidades educativas especiales?
- ¿Se cuenta con material didáctico adecuado a las necesidades de los alumnos?

Describe que recursos materiales favorecen la inclusión educativa:

### **Recursos personales**

- ¿Qué tipo de personal se requiere para mejorar la inclusión educativa y la atención a la diversidad?

(Personal especializado, maestros de apoyo, padres de familia).

- ¿Cuál es el número idóneo de alumnos en el aula? ¿Cuántos regulares y con alguna N.E.E.?



### **Inclusión educativa**

- ¿Se tiene inscritos en la escuela alumnos con diversidad?
- ¿Existe aceptación por los actores educativos hacia la diversidad?
- ¿Existen programas específicos que atiendan la diversidad de alumnado?
- ¿El alumno participa activamente en el aprendizaje?
- ¿Se realizan actividades culturales y comunitarias que favorezcan la inclusión?
- ¿Se realizan modificaciones en los contenidos académicos?
- ¿Se emplean estrategias basadas en una visión común?
- ¿Qué otras actividades realiza para favorecer la inclusión educativa?

### **Efectos en el alumnado con y sin necesidades educativas especiales**

- ¿Qué ventajas tiene la inclusión en los alumnos con diversidad?
- ¿Qué efectos tiene en el aprendizaje?
- ¿Mejora su desarrollo socioemocional?
- ¿Mejora sus capacidades?
- ¿ Genera mayor aceptación por la sociedad en general?

### **Desventajas, dificultades y limitaciones que enfrenta la inclusión educativa**