



INSTITUTO DE ENLACES EDUCATIVOS

## MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, NEUROCOGNICIÓN Y APRENDIZAJE

### EDUCACIÓN INCLUSIVA

Profr. De Asignatura:

**Mtra. Lissette Balanzar López**

**INSTITUTO DE ENLACES EDUCATIVOS  
PROGRAMA: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN,  
NEUROCOGNICIÓN Y APRENDIZAJE**

**ASIGNATURA  
EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**GUÍA DE ESTUDIO (ANTOLOGÍA)  
SEMESTRE: III  
CLAVE DE LA ASIGNATURA: III-EI-11**

# ÍNDICE

<b>GUÍA DE TRABAJO</b>	<b>PÁGINA</b>
Datos de la asignatura	4
Currículum vitae- Presentación del tutor	4
Objetivos	5
Carta al alumno	6
Esquema conceptual	7
Metodología de estudio	8
Criterios de evaluación y acreditación	8
Referencias bibliográficas	10
Lecturas complementarias	15
Introducción	16
<b>1. DIVERSIDAD EN UNA SOCIEDAD EXCLUYENTE</b>	
1.1 Protocolos interculturales	22
1.2 El modelo globalizador y sus implicaciones frente a la atención a la diversidad	30
1.3 Inclusión educativa y praxis determinada por el modelo globalizador	33
<b>2. EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	
2.1 Características de una escuela inclusiva	37
2.2 Diferencias entre integración e inclusión educativa	39
2.3 Principios de educación inclusiva	40
2.4 El enfoque sobre la inclusión adoptado en el índice de inclusión	44
2.5 Barreras para el aprendizaje y la participación (BAPS)	47
2.6 Transdisciplinariedad y Educación inclusiva	51
2.7 Aportaciones de las neurociencias a la atención a la diversidad	53
<b>3. HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA</b>	
3.1 Finalidades de la Educación Inclusiva	58
3.2 Organización de los procesos de enseñanza aprendizaje	59
3.3 El liderazgo en una escuela inclusiva	61
3.4 El desarrollo de un currículum inclusivo	63
3.5 El Índice de inclusión (Índex)	64
3.5.1. Etapas del proceso del Índex	65
3.5.2. Dimensiones del Índex	67
3.5.3. Indicadores del Índex	68
<b>4. MODELO DE ATENCIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL (MASEE)</b>	
4.1 Modelo social de la discapacidad	73

4.1.1. Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad.	76
4.1.2. La accesibilidad universal	76
4.2 El paradigma ecológico	81
4.3 Escuela como totalidad: procesos y sujetos	83
4.4 Propósitos del modelo (MASEE)	85
<b>5 EVALUACIÓN DE LOS CONTEXTOS</b>	
5.1 Objetivos y finalidades	90
5.2 Instrumentos para la identificación de barreras en los contextos: escolar, áulico y sociofamiliar	92
5.3 Evaluación del contexto escolar	93
5.4 Evaluación del contexto áulico	96
5.5 Evaluación del contexto sociofamiliar	99
<b>6 EVALUACIÓN ESPECIFICA DE LOS ALUMNOS QUE ENFRENTAN BAPS</b>	
6.1 Relevancia de la evaluación psicopedagógica	104
6.2 Proceso de la evaluación psicopedagógica	109
6.3 Propuesta curricular adaptada (PCA)	112
<b>7 DISCAPACIDAD Y OTRAS CONDICIONES</b>	
7.1 Discapacidad intelectual (D.I.)	116
7.2 Discapacidad auditiva (D.A)	124
7.3 Discapacidad motriz (D.M)	128
7.4 Discapacidad visual (D.V.)	135
7.5 Otras condiciones	142
7.5.1 Trastorno por déficit de atención (TDAH)	142
7.5.2 Espectro autista	149

## DATOS DE LA ASIGNATURA

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	<b>Educación Inclusiva</b>
CLAVE	<b>III-EI-11</b>
ÁREA	<b>Educación</b>
NIVEL (grado, posgrado)	<b>Posgrado</b>
PLAN DE ESTUDIOS EN QUE SE INTEGRA	<b>Maestría en Educación, Neurocognición y Aprendizaje</b>
TIPO (obligatoria, optativa)	<b>Obligatoria</b>
CALENDARIO (semestre)	<b>Semestre III</b>
CRÉDITOS (teóricos y prácticos)	<b>4</b>
HORAS CLASE	<b>Teóricas: 30 horas</b> <b>Prácticas: 34 horas</b>



**Mtra. Lissette Balanzar López**

- Maestría en Ciencias de la Familia (Orientador Familiar) Universidad Anáhuac.
- Lic. en Administración Universidad Franco Mexicana (Grupo La Salle)
- Diplomado de casos prácticos en Orientación Familiar Universidad Anáhuac Norte.
- Diplomado para Facilitadores de Escuela de hijos y padres, impartido por el Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa, A.C.
- Participación en el curso- taller “Evaluación Institucional” impartido por el Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa, A.C. (Enero 2010)
- Participación como jurado evaluador en el VIII Encuentro de jóvenes emprendedores “Visión Empresarial” en la Escuela Superior de Enfermería y Obstetricia del IPN. (Octubre 2009)
- Participación en el curso-taller “Competencias Educativas” impartido por el Instituto de Enlaces Educativos A.C. (Julio 2009)
- Conferencista en diversos temas de familia, ética y valores.
- Asistente de Difusión Radio del Programa de Radio “Historias de todos” transmitido por el 1030 AM Radio Centro diariamente de 5:00 a 6:00 de la tarde.
- Terapeuta ORIENTADOR FAMILIAR Consultorio particular, atención personalizada.
- Docente Instituto de Enlaces Educativos, A.C. de la Materia de Derechos Humanos de la Maestría de Educación Familiar

<b>OBJETIVOS</b>	<p><b>General</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Que el estudiante analice el modelo de Educación Inclusiva y atención a la diversidad, relacione a la práctica profesional y desarrolle habilidades conceptuales y metodológicas para la aplicación de programas educativos innovadores que contribuyan a la minimización de barreras para el aprendizaje y la participación.</li> </ul>
	<p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante rescate las ventajas y desventajas del Modelo de Educación Inclusiva, así como su aplicación en los contextos: escolar, áulico y sociofamiliar.</li> <li>✓ El estudiante diseñe e implemente programas educativos innovadores que contribuyan a la atención a la diversidad y a la minimización de barreras para el aprendizaje.</li> </ul>
<b>RESUMEN DE CONTENIDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La educación inclusiva implica, que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y/o culturales. Se trata de atender a la diversidad y brindar una educación para todos, haciendo efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación”.</li> </ul>

### CARTA AL ALUMNO

La Educación Inclusiva es algo más que un alumno con discapacidad aceptado e integrado en una escuela común, es algo más que una simple adaptación del currículum o una filosofía. La inclusión supone un compromiso común con los fines de la educación,

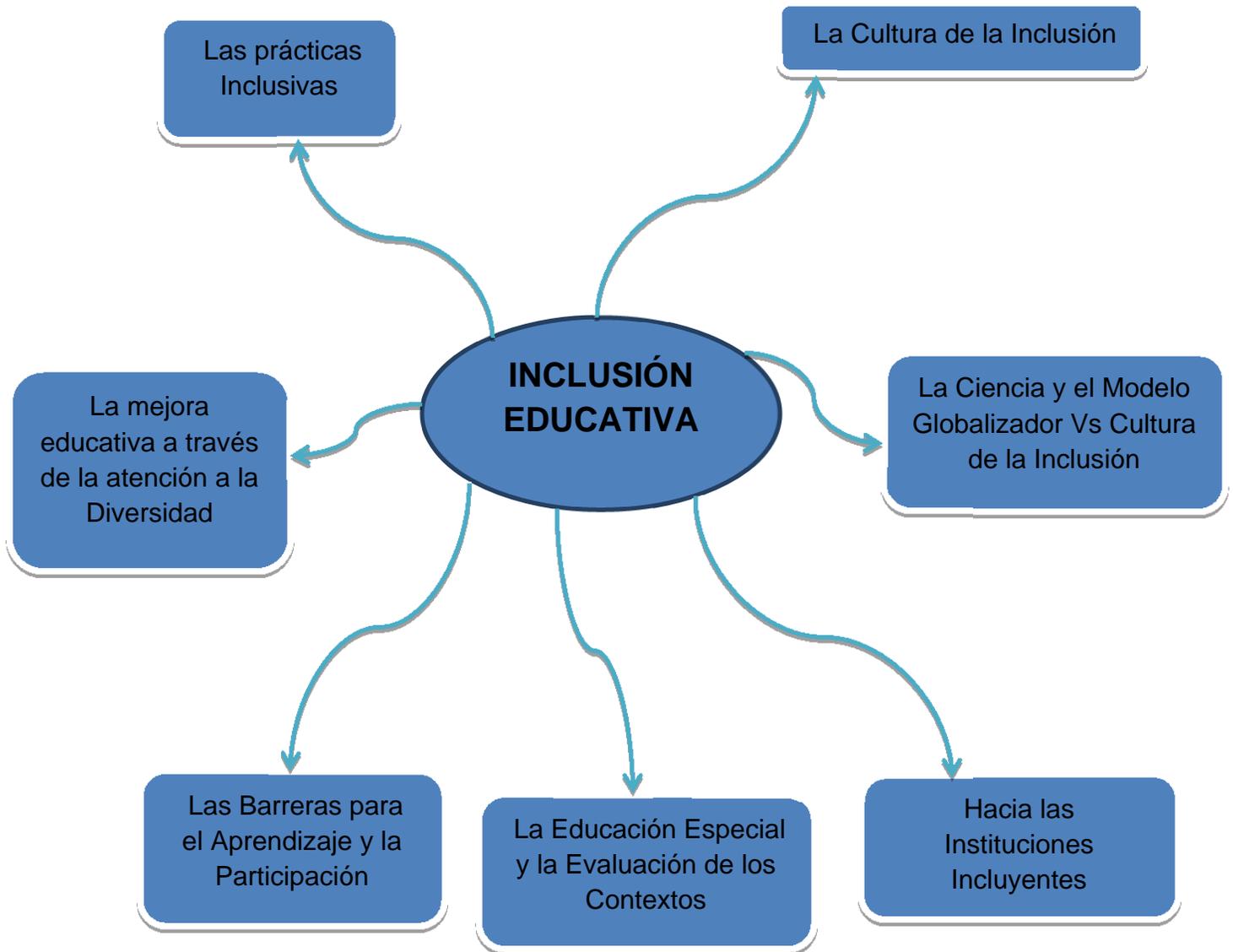
una responsabilidad de todos en el seno de la sociedad actual, los educadores son los que fomentan entre sus alumnos, la comprensión y la aceptación a la diversidad.

Nuestra sociedad y en especial, los contextos escolares, áulicos y familiares siguen siendo inflexibles y poco abiertos a conceptos como: escuela para todos, respuesta educativa, equidad, aula diversificada, tolerancia, ritmos y estilos de aprendizaje, barreras para el aprendizaje y sobretodo, al concepto mismo de diversidad. Dichos conceptos, aún no forman parte del lenguaje en una nueva cultura de la inclusión educativa.

Cuando se hace referencia al reconocimiento de la diversidad, no sólo se está haciendo referencia a la población vulnerable en riesgo de exclusión o con necesidades educativas especiales (con o sin discapacidad u otra condición y/o aptitudes sobresalientes) sino a la heterogeneidad de las características del ser humano.

El contenido de la antología conlleva principalmente a la reflexión y análisis de nuestra práctica docente, por ejemplo: ¿somos profesores sensibles y con un pensamiento flexible al cambio?, ¿las escuelas y/o instituciones donde laboramos, son inclusivas?, ¿aceptamos y respetamos las diferencias de las personas en los diferentes contextos?, ¿como participamos en las prácticas, políticas y culturas inclusivas? Así también se retoma la importancia de unir el puente entre las disciplinas de la Educación y las Neurociencias, a fin de que se enriquezcan las prácticas pedagógicas y la atención a diversidad.

## ESQUEMA CONCEPTUAL



## METODOLOGÍA DE ESTUDIO

Esta asignatura está diseñada para que se lleve a la práctica, a través del enfoque constructivista y de competencias. Las actividades de aprendizaje están organizadas de la siguiente forma:

UNIDAD TEMÁTICA	EJERCICIO	PRÁCTICA	LECTURAS COMPLEMENTARIAS
1	E-1		LC-1
2	E-2	P1, P2	LC-2
3		P3, P4	LC-3, LC-4, LC5
4	E-3		
5			LC-6
6	E-4	P5	
7	E-5		
1-7			

Los ejercicios y prácticas estarán a disposición en la plataforma del Instituto, se sugiere realizar de manera previa el análisis y estudio del contenido del tema a fin de que se pueda retroalimentar los productos.

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

El porcentaje asignado de calificación de las actividades de aprendizaje, será el siguiente:

- Prácticas 75%
- Ejercicios 25%

El número de veces que se puede realizar las actividades de aprendizaje son:

- Ejercicios: 3 veces
- Prácticas: 2 veces

Se asigna mayor porcentaje de calificación a la elaboración de las prácticas, por lo que se sugiere que se apliquen en el contexto educativo donde labora con el fin de lograr un mayor impacto en la comunidad educativa.

Todos los trabajos entregados deberán tener las siguientes características:

- Nombre completo y sede.
- Escritos con mayúsculas y minúsculas.
- Espacio: 1.5. cm.
- Alineación del texto: Justificado.
- Letra: Fuente 12 puntos, Arial, Tahoma o Times New Roman (Regular).
- Cuidar la redacción y ortografía.

**NOTA:** Las lecturas complementarias se descargan desde el área de toolbox de la materia

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adirón, F. (2005). ¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor. República de Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de: [www.redes-cepalcala.org/.../QUE%20ES%20LA%20INCLUIISON.pdf](http://www.redes-cepalcala.org/.../QUE%20ES%20LA%20INCLUIISON.pdf)
- Aguirre, P. et al. (s/f). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual y sordoceguera. Madrid: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Recuperado de: [www.slideshare.net/NoeliaL/discapacidad-visual-y-sordoceguera](http://www.slideshare.net/NoeliaL/discapacidad-visual-y-sordoceguera)
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. *Recuperado de:* [bam.educarex.es/descargas.php?idr=530&idf=1231](http://bam.educarex.es/descargas.php?idr=530&idf=1231)
- Ainscow, M. (2004). Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Madrid: Ediciones Narcea.
- Alsina, R. (2003). La comunicación intercultural. Recuperado el 18 de agosto de 2008 de: [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=54](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=54)
- American Psychiatric Association (APA). (2002). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales *DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson
- Arias, M., Garza, T., González, L., Lago, J. y León, A. (2006). Los saberes de la experiencia: un acercamiento crítico a la educación intercultural y bilingüe. México: Universidad Autónoma de Chiapas. p.41.
- Arnáiz, P. (2002). La integración de las minorías étnicas: Hacia una educación intercultural. Recuperado el 29 de noviembre de 2008 de: [http://www.aulaintercultural.org/IMg/pdf/Pilar\\_Arnaiz\\_Sanchez.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMg/pdf/Pilar_Arnaiz_Sanchez.pdf)
- Arnáiz, P. (2003). Educación Inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P. (2005). Atención a la diversidad: programación curricular. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Artigas-Pallarés, J. (2004). Nuevas opciones terapéuticas en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. En Mulas, F. ed. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Barcelona: Viguera, p.81.
- Barton, L. (2008). Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Morata.
- Bariffi, F; Barranco, M.; et. al. (2008). La Accesibilidad Universal en los medios audiovisuales de comunicación. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de: [sid.usal.es/idocs/F8/FDO20938/accesibilidad\\_universal.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20938/accesibilidad_universal.pdf)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión / Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Traducción: Ana Luisa López. Centro de Estudios sobre

Inclusión Educativa. UNESCO. Recuperado de:  
[www.eenet.org.uk/.../Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf](http://www.eenet.org.uk/.../Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf)

Booth, T. y Ainscow (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. España: Universidad de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Recuperado de:  
[www.uam.es/.../Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%2...](http://www.uam.es/.../Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%2...)

Bedoya, S. (2008). Programa de Apoyo a la Inclusión Educativa de Estudiantes que presentan autismo y Discapacidad Cognitiva (ponencia presentada en el 4to. Congreso Internacional de Discapacidad. Medellín. Octubre, 2008.

Castro, L. (2003). *Cuadernos interculturales, volumen 1*, número 1, 1-2. Recuperado el 18 de agosto de 2008 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/552/55210103.pdf>

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología (s.f.). Guía para la atención educativa del alumnado con deficiencia motora. España: Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa. Comunidad Autónoma de Extremadura. Recuperado de:  
<http://programapilotodespertar.wordpress.com/2013/04/16/guia-atencion-educativa-alumnado-con-deficiencia-motora/>

Echeita, G. (2002) Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. *Revista Studia Académica UNED*, 13, 135-152

Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. *Revista Digital Umbral 000*, 13. Recuperado de: [http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01\\_01-09-06.pdf](http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_01-09-06.pdf)

Frade, R. L. (2011). Competencias en Educación especial y en la Inclusión Educativa. México: Calidad Educativa.

García, A. (2008). Espectro Autista: definición, evaluación e intervención educativa. Mérida: Consejería de Educación.

García, C. I. (2009). Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe: diagnóstico actual y desafíos para el futuro. México: Banco Mundial- UASLP. Recuperado de:  
[www.inclusioneducativa.org/.../Educación Inklusiva Latinoamérica](http://www.inclusioneducativa.org/.../Educación Inklusiva Latinoamérica)

García, E. (2003). La Formación de Profesionales para la Educación Inclusiva. Recuperado de:  
[http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion\\_profesionales\\_educacion\\_inklusiva\\_tesk\\_e.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inklusiva_tesk_e.pdf).

García, G. (2008). Neuropsicología y Educación. *Revista de Psicología y Educación*. Madrid: Universidad Complutense. Pp. 69-90

Gimeno, S. y Pérez, A. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata

- Gimeno, S. y Pérez, A. (2000). *La educación obligatoria: un sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Grettel, V. (s/f). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En: Sarto, M. y Venegas, R. (2009). *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del IMCO, Colección de Investigación. pp. 13-25.
- Marín, A. (2009). Aspectos Clave de la Educación Inclusiva. *Atención Educativa en Contextos Interculturales*. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Publicaciones del INICO. Colección Investigación Salamanca. pp. 59 – 68.
- Martínez, M. (2007). Conceptualización de la Transdisciplinariedad. *Polis: Revista Latinoamericana*. Núm. 16. Recuperado de: <http://polis.revues.org/4623> ; DOI : [10.4000/polis.4623](https://doi.org/10.4000/polis.4623)
- Meléndez, L. (2003). *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual*. Colombia: GLARP. p.23.
- Meléndez, L. (2005). *La Educación Especial en Costa Rica. Fundamentos y Evolución*. Costa Rica: EUNED
- Milán, G. (s/f). Interculturalidad y etnoeducación. Recuperado el 18 de agosto de 2008 de: <http://redderedes.upn.mx/2areunion/lupemillan.htm>
- Mohammad, Y. (2006). Discurso pronunciado ante el Comité Noruego del Premio Nobel (Oslo).
- Muñoz, H. (2002). *Educación escolar indígena en México: desde el indigenismo a la interculturalidad institucional*. México: UNESCO.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. 2006. Recuperado de: [www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497](http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497)
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI. Recuperado de: [:http://www.tiempodelosderechos.es/docs/](http://www.tiempodelosderechos.es/docs/)
- Parrilla, L.A. (2002). *Acerca del Origen y Sentido de La Educación Inclusiva*. Revista de Educación, Universidad de Sevilla. núm. 327. Recuperado de: [www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/.../re3270210520.pdf?](http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/.../re3270210520.pdf?)
- RIIE (2005). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Evaluación externa*. México: Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE). Pp. 156- 159. Recuperado de: [www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval.../evaluacion03.pd...](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval.../evaluacion03.pd...)

- Ríos, Hernández, M (2007). Manual de educación física adaptada a alumnos con discapacidad. Madrid: Editorial Paidotribo
- Ruiz, C. (2003). Educación Intercultural. Una visión crítica de la cultura. España: Octaedro.
- Salinas, J. (2003). La Interculturalidad en el centro educativo. Trabajo presentado en el Seminario de Educación Compensatoria en IES: Murcia. p. 31.
- Santos, G. (2001). La escuela que aprende. Madrid: Morata
- Secretaría de Gobernación (2011). Ley General para la Inclusión de la personas con discapacidad. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5191516&fec ha=30/05/2011](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fec ha=30/05/2011)
- SEP, (2006a). Diccionario Español- Lengua de Señas Mexicana. México: SEP.
- SEP (2006b) Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial.1ª. Edición. México: SEP.
- SEP (2009a). La Integración Educativa en el Aula Regular; Principios Finalidades y Estrategias. (3ª. ed.) México: SEP. pp. 41 – 60.
- SEP (2009b). Curso Educación Inclusiva. Programas de Formación Continua 2009 – 2010. (Bloque 1). México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, SEP
- SEP (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el programa Escuelas de Calidad. México: SEP. Pp. 37-41
- SEP (2011a). Curso: Educación Inclusiva III. México: SEP, Programa de Formación Continua.
- SEP (2011b). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE). México: SEP
- Sepúlveda, G. (2001). Interculturalidad y construcción del conocimiento. *Revista de Docencia* No. 13. Recuperado de: [www.revistadocencia.cl/pdf/20100728160111.pdf](http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100728160111.pdf)
- Schalock, R.L., et al. (2010). Intellectual disability, Definition, Classification, and Systems of Supports. 11th Edition. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. París: UNESCO / Ministerio de Educación de España. Recuperado de: [www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- UNESCO (1999). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: Referido en ONU. pp. 8 – 9. Recuperado de: [unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf)

- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. P. 8. Recuperado el 5 de enero de 2008 de: [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/Marco\\_accion\\_Dakar](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/Marco_accion_Dakar).
- UNESCO (2003b). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual. París: UNESCO. Recuperado de: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>
- UNESCO, 2004. Temario abierto sobre educación inclusiva: el desarrollo de un currículum inclusivo. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>
- UNESCO (2008a). *Every learner counts: 10 questions on inclusive quality education*. [www.unesco.org/education/inclusive](http://www.unesco.org/education/inclusive)
- UNESCO (2008b). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta? .París: UNESCO.
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia en la Cultura. pp. 5-7.
- Valles, A. (2007). Alumnos con inatención, impulsividad e hiperactividad. Madrid: Editorial EOS
- Vázquez, C. y Martínez, R. (2003). Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva. España: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. [Recuperado de: www.juntadeandalucia.es/...Necesidades...Discapacidad\\_Auditiva/guxa\\_p...](http://www.juntadeandalucia.es/...Necesidades...Discapacidad_Auditiva/guxa_p...)
- Venegas, R. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva. En. Sarto, M. y Venegas, R. (2009). Aspectos claves de la Educación Inclusiva. Salamanca: Publicaciones del IMCO, Colección de Investigación. pp. 25-40
- Verdugo, M.A. (1994). El cambio de 20 paradigmas en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*. 25 (5). 5-24
- Verdugo, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la AAMR del 2002. *Siglo Cero*, 34 (1), 5-20
- Verdugo, M. A. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 41 (4). Núm. 236. Pp. 7-21.
- Zúñiga, M. (s/f.). IV Foro Virtual- Inclusión Social, Interculturalidad y Educación. Recuperado el 15 de febrero de 2008 de: <http://www.etniasdecolombia.org/pdf/foro%20politicasy%20educativas.pdf>.

## LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Las siguientes lecturas las podrás descargar de la plataforma.

### Unidad 1

LC-1. López, S. (2002). Política Educativa en México I. Globalización, Estado Mexicano y educación: Contexto económico. *Revista Digital más Educativa*, No. 5. Granada, España.

### Unidad 2

LC-2. SEP, (2009). La Integración Educativa en el Aula Regular; Principios Finalidades y Estrategias. (3ª. ed.) México: SEP. pp. 41 – 60.

### Unidad 3

LC-3. Compilación de documentos relacionados a la propuesta “Educación para Todos”

- I. Documento sobre la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (1990)
- II. Documento sobre “la Declaración de Salamanca”
- III. *¿Qué paso en el Foro Mundial de la Educación? ¿Qué hemos logrado en México?*

LC-4. Venegas, R. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Un acercamiento al liderazgo en la Educación Inclusiva. Pp. 25-40

LC- 5. Ainscow, M. y Booth T., Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva; Universidad Autónoma de Madrid. (Índex For Inclusión). De la versión original en lengua inglesa: CSIE Ltd. ISBN. 1872001-82-3

### Unidad 6

LC.- 6. Barrio de la Puente. J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista de Ciencias Sociales: Prisma Social*. Núm. 4. Junio 2010. Pp. 2-37

### Unidad 7

LC- 7. SEP (2006). Diccionario Español- Lengua de Señas Mexicana. México: SEP.

Actualmente la educación básica en México continúa en un proceso de reformas y transformaciones que inició en el año 2004 con el nivel preescolar, continuando en 2006 con secundaria y posteriormente en el 2009 con primaria; culmina así un ciclo de reformas con la articulación de los niveles. Es innegable que nuestro sistema educativo se encuentra todavía en una verdadera crisis, no sólo en lo económico y social, a pesar de su transformación constante; los resultados de la prueba de ENLACE siguen siendo poco alentadores e impactan todavía menos en la población, definida hoy como vulnerable de exclusión y/o que presenta necesidades educativas especiales (NEE), asociadas o no a una discapacidad, una condición o con aptitudes sobresalientes, pues desde un modelo social, las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que se anteponen al niño para que se incluya a una educación básica se siguen consolidando al no contar con una estructura todavía sensible a las necesidades de ésta población, al dejarse llevar por la atención urgente de un modelo derivado de los requerimientos globalizadores, donde se excluye el respeto por la diversidad; donde la prioridad son los aspectos de carácter administrativo y sobretodo, hoy cuando la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) cambia sus metodologías y contenidos para articular los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) destacando el desarrollo de las competencias, como un modelo que pretende responder a las necesidades de desarrollo de nuestro país en el siglo XXI, pero aun sin impactar significativamente en este nuevo modelo globalizador, definido por estándares internacionales.

La atención a los alumnos en situación de riesgo o vulnerables de exclusión, sigue representando un desafío para el Sistema Educativo Nacional y, a la vez, una evidencia de su fracaso; hoy en el mundo contemporáneo, son más altas las exigencias a hombres y mujeres para formarse, para participar en la sociedad y resolver problemas con niveles de competencia básicos; a pesar de tales exigencias, es urgente la eliminación de barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y la participación plena de estos alumnos; sin embargo, por otro lado, cada vez son más las escuelas que le apuestan a la **Inclusión Educativa**, basado esto, ahora en una normatividad,

asegurando que todos reciban la atención que requieren para el desarrollo de competencias para la vida, todavía falta mucho trabajo de sensibilización en las propias instituciones oficiales. No se acaba de entender el concepto de **Inclusión Educativa** y las implicaciones que esta conlleva dentro y fuera de los contextos escolares. Nuestra sociedad y especialmente los contextos escolares, áulicos y familiares siguen siendo inflexibles y poco abiertos a conceptos como: escuela para todos, respuesta educativa, equidad, aula diversificada, tolerancia, ritmos y estilos de aprendizaje, barreras para el aprendizaje y sobretodo, al concepto mismo de diversidad. Aún no forman parte del lenguaje en una nueva cultura de la inclusión educativa.

Hoy todavía sigue siendo importante entender el concepto de “tolerancia” para promover una cultura de la **Inclusión Educativa**, ya que implica la aceptación de la diversidad como un aspecto enriquecedor en cada uno de los contextos y que no se vea como una barrera que puede limitar el aprendizaje de los alumnos. El respeto y la aceptación de la diversidad vienen a forjar el concepto de una nueva sociedad y promueve una mejor convivencia entre los individuos, le da un sentido democrático a la educación, con base en el respeto a las diferencias, lo cual es una condición básica para el desarrollo de un país multicultural como el nuestro. De este modo, cuando se hace referencia al reconocimiento de la diversidad, no sólo se está haciendo referencia a la población vulnerable en riesgo de exclusión o con necesidades educativas especiales (con o sin discapacidad u otra condición y/o aptitudes sobresalientes) sino a la heterogeneidad de las características del ser humano, donde cada uno es diferente en lo singular, donde ...“ser diferente es lo normal”, lo cual todavía no se asume en ningún contexto de la administración educativa; en ninguno de los que presumen ser cuerpos colegiados que se dicen: trabajan de manera colaborativa; en ocasiones es frecuente reconocer atmósferas de trabajo donde difícilmente se aceptan voces críticas, haciendo un monólogo y nunca un diálogo sobre las fortalezas y debilidades de una gestión técnico – administrativa; muchas veces los docentes en una atmósfera que se dice “colegiada”, se culpan de los errores, sin asumir ninguna responsabilidad, esto es, sin una actitud crítica frente a su propio quehacer educativo. Muchas escuelas todavía tienen la pretensión de homogeneizar al grupo, como resultado de una cultura marcada por paradigmas

de la estandarización; inclusive en el contexto de la misma educación especial se llega a discriminar irónicamente a niños que presentan necesidades educativas especiales sin discapacidad; se llegan a ignorar la mayoría de las veces en sus necesidades educativas sólo porque no presentan discapacidad.

Recordemos que el concepto de inclusión nace frente a la preocupación de varios países por abocarse a la atención de la diversidad de alumnos para ofrecer respuestas educativas específicas desde un enfoque global de trabajo, en la escuela y en el aula; esto aún sigue siendo una tarea por entender y posteriormente resolver.

*Cabe señalar que una escuela inclusiva, por efecto de una “cultura inclusiva”, se define, como aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, eliminando barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), en el contexto escolar, áulico y/o familiar, sin importar sus características intelectuales o físicas, ni su situación económica, religiosa, cultural, étnica o lingüística. Una escuela integradora se ha asociado a la atención de alumnos con NEE, con o sin discapacidad y aptitudes sobresalientes; sin embargo, en el fondo se conciben hoy como centros donde se promueve la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los niños vulnerables de exclusión, principalmente por alguna discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o con otras condiciones, asegurando su integración y participación en todas las actividades, respetando en su aprendizaje sus propios ritmos, estilos e intereses, de manera que puedan desarrollar competencias para la vida en un contexto de equidad...este es el reto del nuevo modelo.*

Considerando lo anterior, podemos entender ahora que las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se definen como se señala a continuación:

*Reconocemos que las barreras ideológicas son más resistentes que las físicas, por lo que seguiremos haciendo énfasis en que: "Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando, por efecto de las barreras para el aprendizaje y la participación, ya sea en el contexto escolar, áulico y/o familiar, en relación con sus compañeros de grupo, presenta mayores dificultades para el logro de los*

*aprendizajes, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los aprendizajes esperados". Estas barreras siempre serán diferentes de una escuela a otra....de un maestro a otro.....de una familia a otra...no es posible generalizar; es decir, estandarizarlas, asimismo los apoyos ofrecidos.*

*\*\*\* Las necesidades educativas especiales de un alumno no pueden establecerse ni con un carácter definitivo ni de una forma determinante; al contrario, son cambiantes (dinámicas) y están en función de las BAP que ofrece el tipo de proceso de enseñanza aplicado o del contexto educativo y/o familiar, en donde se realice la experiencia de aprendizaje. Por lo tanto son relativas, temporales o permanentes. Los recursos que requiera un alumno para asegurar su participación y aprendizaje se podrán brindar solo durante un tiempo a lo largo de todo su proceso escolar, dependiendo de las condiciones en que se ofrezca la educación.*

Si se pretende incidir en el proceso del aprendizaje del alumno, en esa relación dinámica donde ocurre el proceso del aprendizaje entre maestro – alumno, debemos ofrecer la mejor Respuesta Educativa Específica y Adaptada a las N.E.E. de un alumno reconociendo que no quedarán siempre cubiertas con el currículo común; esto entonces, sólo será posible a través de una intervención flexible en lo curricular, administrativo, organizativo y en la vinculación escuela – comunidad, atendiendo a sus necesidades básicas de aprendizaje en su singularidad.

**UNIDAD TEMÁTICA 1**  
***DIVERSIDAD EDUCATIVA EN  
UNA SOCIEDAD  
EXCLUYENTE***

## 1. DIVERSIDAD EDUCATIVA EN UNA SOCIEDAD EXCLUYENTE

*La educación intercultural es un cambio de actitud con respecto a los otros, que nos ayuda a repensar y reconstruir nuestra propia cultura y ha de construir el currículum oculto de los prejuicios y racismos transmitidos de padres a hijos y de madres a hijas. Salinas (2003).*

En la actualidad nuestros sistemas educativos se enfrentan a un reto de excepcional magnitud, la procurada **uniformidad** que daba sentido a la organización pedagógica se ve agitada por una inimaginable diversidad cultural que se hace presente al interior de los centros educativos, producto de un masivo fenómeno de inmigración que sacude nuestros contextos geográficos. Dicha situación trae consecuentemente la confluencia de diversidad de etnias y culturas en un mismo ambiente escolar, aspecto que se define en la amplia gama de concepciones, valores, hábitos, costumbres y formas de responder a la enseñanza, que se concretizan en la cotidianeidad del aula (Marín, A. 2009).

Es así como el profesorado se ve expuesto a una mayor complejidad en la entrega de la docencia, que redundando en la necesidad de buscar elementos que le permitan interpretar las diferencias personales como una fuente de enriquecimiento común. Esta necesidad debe abrir la posibilidad de ofrecer propuestas creativas de mediación a través de innovadoras situaciones de aprendizaje y estrategias didácticas, de diversificar el currículo, la evaluación y los recursos didácticos y, ante todo, de asumir un proceso de auto reflexión con respecto a sus propias actitudes docentes y a los valores que se transmiten en el aula, todo a partir del aprendizaje colaborativo. Estas formas de mediación se reflejarán en el contexto educativo inmediato con el desarrollo de actitudes de respeto y de aceptación en sus alumnos y, especialmente en la disposición de reconstruir significados colectivos.

De ahí la necesidad de que la educación intercultural se constituya en una respuesta acertada ante tal reto, fomentando el respeto por la diversidad y atendiendo de manera paralela a la propuesta realizada en el Marco de Acción Dakar Educación para Todos: “fomentar políticas de educación para todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo” (UNESCO, 2000).

Es preciso entonces, impregnar todas las áreas profesionales, desde el ámbito del trabajo colaborativo, en aras de lograr que la convivencia diaria sea un instrumento que permita el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo en y para la diversidad.

## 1.1. Protocolos Interculturales

Hablar de interculturalidad nos remite a un concepto bastante complejo que de manera reciente se ha visto abordado en artículos y otras publicaciones; la mayoría de éstas se encuentran orientadas al ámbito educativo, lo que refleja la tendencia en cuanto al estado de la cuestión.

Algunos autores argumentan que tal situación es producto, en parte, de la escasa conciencia que existe en la sociedad en torno a la existencia de diferentes culturas dentro de un país, culturas que, de hecho, cuentan con procesos socio-históricos particulares y diferentes entre sí.

Probablemente no exista otra posibilidad para construir una educación más democrática y equitativa — que otorgue no sólo verdaderas oportunidades a los individuos, sino que contribuya decisivamente a la construcción de un orden social basado en relaciones sociales más simétricas—, que la aspiración que conocemos como *educación intercultural*. (Sepúlveda, G. 2001).

Es bien sabido que las culturas humanas comportan particulares orientaciones cognoscitivas como base de las actuaciones competentes de cada uno de sus miembros en su desempeño social. Las aptitudes y disposiciones del cerebro humano requieren de condiciones socioculturales para manifestarse, las que a su vez necesitan de las aptitudes de la mente humana para organizarse. Como se ve: conocimiento o cultura, orientaciones cognoscitivas, y la organización de la acción conforman un círculo de autoreferencia. (Sepúlveda, G. 2001)

Para Alsina, R. (2003): “la interculturalidad describe una relación entre culturas. Aunque, de hecho, hablar de relación intercultural es una redundancia, quizás necesaria, porque *la interculturalidad implica, por definición, interacción*”.

Partiendo de esa idea, se puede decir que la interculturalidad supone una relación respetuosa entre culturas, en la cual se definen formas de convivencia entre los diferentes actores, que como afirma Zúñiga; M. (s/f), implican el reconocimiento de una ***diversidad cultural***.

No obstante, también es preciso recalcar la importancia de que la interculturalidad no debe ser percibida como una simple tolerancia, sino que debe trascender esta concepción para ser asumida como el reconocimiento de aprender del que es diferente a cada persona y de la riqueza que se encuentra implícita en la misma diversidad que conforma el grupo social, en el entendido de que la naturaleza misma del mundo del que somos parte, se encuentra constituida por infinidad de diferencias lingüísticas, religiosas, políticas, sociales económicas, personales y culturales, entre otras.

Otro autor, como Muñoz, H. (2002), por su parte, anota que la interculturalidad implica un diálogo respetuoso y equilibrado entre dos culturas, también se opone rotundamente a la posición integracionista y apuesta por la posibilidad de reforzar la autonomía cultural.

La interculturalidad de acuerdo a Castro, L. (2003), debe tender a estrechar las condiciones de igualdad, permitiendo una participación real de los distintos sectores que conforman la sociedad.

Hablar de interculturalidad nos conduce de manera precisa a reconocer en la sociedad el derecho a la **diversidad**, a la incorporación de todas las personas, en especial de aquellas que históricamente han sido segregadas y por ende a la lucha constante contra todas aquellas formas de exclusión, discriminación y desigualdad que condicionan las relaciones sociales. Este planteamiento debe permitirnos asumir una visión crítica frente a los modelos educativos vigentes, transformándose en una alternativa para el reconocimiento de la diversidad.

Ahora bien, es justamente, esta convergencia de las diferencias humanas la que nos remite al concepto de diversidad, en este sentido Meléndez, L. (2003) argumenta:

La diversidad responde a un concepto universal, bajo el que se ampara la idea de que los seres humanos solemos diferir en muchos aspectos personales y culturales. Por lo que en primer lugar, no podemos ser forzados a seguir estándares de comportamiento y, en segundo lugar, tales diferencias- lejos de incitar a una organización jerárquica de unos grupos humanos sobre otros- más bien reconoce que, equitativamente todas las identidades valen.

La diversidad es inherente al ser humano, todas las personas somos diversas en tanto pertenecemos a diferentes grupos con sus correspondientes características. Desde esta perspectiva puede afirmarse que la diversidad cultural se desprende de las ideas anteriormente expuestas, reconociendo en ésta la composición de sociedades cada vez más complejas y heterogéneas, constituidas por diversos grupos poblacionales, lo cual justamente induce a un encuentro de éstos, de sus relaciones sociales, económicas y culturales además de los factores que las condicionan; aspectos que suelen mezclarse provocando una dinámica de relaciones particulares que demanda, en especial al sistema educativo, una respuesta efectiva.

Por otra parte, es preciso aclarar que la atención a la diversidad no es un principio ideológico reciente, es un asunto que se ha hecho presente durante las últimas décadas del siglo XX y que se evidencia en los esfuerzos realizados por establecer políticas y prácticas educativas tendientes a diversificar y flexibilizar la oferta educativa, aspectos que se concretan en el currículo, la mediación pedagógica, la oferta educativa y los recursos tanto humanos como materiales y que demandan el compromiso de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Tales planteamientos exigen una serie de desafíos importantes para el sistema educativo, uno de los cuales supone el desarrollo de un sistema estructurado que pueda hacer frente a las necesidades de los alumnos, y que deviene precisamente en la conformación de un modelo inclusivo. Dentro de este contexto debe aclararse que: "...la inclusión se define como un concepto ideológico que aspira a que todos los habitantes de un país puedan ejercer sus derechos y gozar de una vida con calidad, accediendo equitativamente al espacio de las oportunidades". Meléndez, L. (2005)

Situándonos en la realidad particular, se debe considerar que muchos países pertenecientes a los diversos continentes han ido acogiendo a personas de diferentes nacionalidades, producto en gran parte del fenómeno de las migraciones, por lo que en un mismo país suele convergir una considerable diversidad de lenguas, nacionalidades y culturas.

Comúnmente, las poblaciones migrantes llegan con el objetivo de obtener mejores opciones laborales y, por consiguiente, una mejor remuneración; así, llegan a establecerse y a conformar nuevas familias, cuyos niños y jóvenes demandan atención escolar.

No obstante, de manera lamentable, estas familias se han visto expuestas a situaciones de pobreza, generadas por el tipo de trabajo que desempeñan (lo que a su vez se relaciona con el grado de cualificación que poseen), junto a otras condiciones concatenadas como salarios por debajo de lo estipulado por la ley, ocupaciones eventuales, permanencia migratoria de ilegal en muchas de las ocasiones. A esto se suman situaciones de desigualdad e iniquidad en lo referente al acceso a una serie de servicios, entre los que se encuentra el espacio a la educación, aunado al hecho de adaptarse al idioma y cultura predominantes, generando tensión psicológica y sentimientos de fracaso personal.

De cara a esta situación, la sociedad de acogida está obligada a asumir un rol más diligente y crítico, constituyéndose en la responsable de buscar los mecanismos que induzcan a valorar la diferencia y la emancipación evitando por consiguiente la exclusión de estos grupos minoritarios.

En el marco de la interculturalidad, la educación, instrumento utilizado históricamente para la transmisión de saberes y de contenidos y el desarrollo del conocimiento, debe asumir un papel preponderante al convertirse en la herramienta que permita potenciar y valorar la diversidad como una fuente de enriquecimiento común para todos, en el que la población estudiantil se beneficie del conocimiento e interacción con distintas culturas. Es justamente de este planteamiento que se desprende el reto propuesto al sistema educativo a finales del siglo XX y principios del siglo XXI a través de los principales foros internacionales, en los cuales se proclama brindar oportunidades de acceso a la educación a la totalidad de la población, a fin de lograr una Educación para Todos; reto del cual como sociedad somos partícipes.

En este sentido, la educación intercultural según Arnaiz, P. (2002) va destinada no sólo a las minorías diferentes, sino al conjunto de la población, tanto a los niños y niñas como a la población adulta, a las familias y a la sociedad. En términos generales, ha de llegar a ser una realidad socio-pedagógica que afecte a toda la comunidad, tanto en el ámbito formal como no formal.

Por lo tanto, el proceso educativo deberá fundamentarse y desarrollarse acorde con la vida de las diferentes colectividades que conforman el contexto social, colocándose éste en el eje de la planificación curricular; con el objetivo de que la educación propicie la formación de grupos sociales con identidad propia y en condiciones de transformar y desarrollar su realidad en los campos económico, social y político.

Para Aguado (1998, citado en Arias, M. et al., 2006) la educación intercultural constituye un:

*... “enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención formal e informal, holístico, integrado, configurado de todas las dimensiones del proceso educativo, en orden de lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencias interculturales”.*

La filosofía que subyace a la educación intercultural de acuerdo con Arnaiz, P. (2002) es la de la Pedagogía Crítica, que se centra en el conocimiento, la reflexión y la acción (praxis) como base para el cambio social; en el sentido de que el planteamiento de dicha pedagogía alude a una propuesta de enseñanza que insta a los educandos a cuestionar y promover una conciencia crítica, desarrollando una mayor capacidad de enfrentar las diferentes realidades y sus respectivas maneras de abordarlas. Tales planteamientos nos conducen a asumir que la educación intercultural deberá trascender los principios democráticos de la justicia social, no limitándose a integrar o añadir contenidos en algunas áreas curriculares o a programar actividades para días especiales. Por el contrario, todo el currículum debe estar impregnado y abierto a la diversidad.

Toda educación supone una «brecha cognoscitiva»; es decir, la participación en un programa educativo se asume en la medida que la gente tiene algo que aprender en él. Esto implica un grado de asimetría en la relación, pues hay individuos que enseñan y otros que aprenden. En otras palabras, si el adulto no guía al niño, convirtiéndolo en sujeto de pedagogía, el niño nunca llegará a desarrollar competencias culturales y sociales más complejas que las que tiene. Este recorrido entre las competencias que el niño tiene y las que puede llegar a tener con la ayuda de un guía experto y que en los términos de Vygotsky se ha denominado zona del desarrollo próximo, es un espacio de construcción de conocimiento. No es posible que el adulto guíe al niño a alcanzar competencias más complejas, si no

se consideran durante todo el recorrido las imágenes mentales y culturales que el niño ha desarrollado en el seno de su mundo de vida, como base de su desarrollo cognoscitivo. (Sepúlveda, G. 2001).

Desde esta perspectiva las diferencias culturales y cognoscitivas no son vistas como carencias que deben suplirse con la transferencia de información cultural, sino que más bien son vistas como potencialidades para la creación de nuevas formas culturales.

La educación intercultural es posible sólo si los estudiantes logran de algún modo ser capaces de integrar las modalidades de conocimiento de sus mundos de vida con los conocimientos escolares y disciplinares; sin esta integración se hace difícil establecer los ámbitos de competencias sociales donde se requieren unos y otros e incluso valorar cuando el conocimiento tradicional tiene significado más profundo que el que tiene el conocimiento escolar. Este logro requiere por supuesto una reconceptualización de la pedagogía que significa el abandono de la comunicación instructiva y su reemplazo por una orientación de ayuda a la construcción del conocimiento. Así, la educación intercultural requiere la participación activa de los niños en su propio aprendizaje en una relación de mediación y ayuda con su maestro o guía. (Sepúlveda, G. 2001)

Los planteamientos interculturales no van dirigidos exclusivamente a los alumnos y alumnas en situación de riesgo, sino a todos los estudiantes. Esto sugiere que las diferencias se enmarcan en diversos contextos, entre los que se cuentan la lengua, la cultura, la religión, el género, la discapacidad, el estado socioeconómico, el marco geográfico, así como diferentes intereses y estilos de aprendizaje, entre otros.

En este contexto, los principales fines que se plantea la **Educación Intercultural** de acuerdo con Arnáiz, son los siguientes:

a) Respecto a la población inmigrante:

- Acercar a los inmigrantes al conocimiento de la sociedad de acogida, de sus instituciones, de los sindicatos y asociaciones de ayuda a este colectivo, es decir, ofrecer instrumentos de defensa contra la discriminación si la hubiere.
- Mantener su identidad cultural estableciendo una ayuda compensatoria en cuanto a su idioma, religión, tradiciones y cultura, para que no se produzca la pérdida de ésta y consecuentemente de sus referentes.
- Conseguir la igualdad de derechos al trabajo, a tener una vivienda digna y a poder establecer residencia.
- Igualar las oportunidades académicas y sociales de los niños de los diferentes grupos étnicos con el fin de que aumente su competencia en la escuela y no se produzca el tan acostumbrado abandono y fracaso escolar existente en este colectivo.

b) Respecto al conjunto de la población (mayoritaria-minoritaria)

- Conseguir la igualdad de oportunidades efectivas para todos los hombres, pertenezcan o no a la misma cultura.
- Llegar al entendimiento y aceptación de la diversidad cultural a través de desarrollar en el alumno un progresivo interés hacia el conocimiento y comprensión de las diferentes personas de otras culturas que conviven en el mismo espacio, para llegar a considerar esta diversidad como elemento enriquecedor de la sociedad.
- Apoyar el pluralismo cultural existente en las sociedades como un elemento enriquecedor y un bien en sí para las mismas.
- Desarrollar en los alumnos el interés por otros grupos humanos con los que conviven, familiarizándolos con las características de estos otros grupos, lo que favorecerá la lucha contra la discriminación.
- Educar en valores y actitudes, destrezas intelectuales, sociales y afectivas para permitir al estudiante situarse en la sociedad que le ha tocado y tocará vivir, en una sociedad caracterizada por la multiculturalidad.

Tomado de Arnáiz, P. (2002, p. 6)

El planteamiento anteriormente expuesto sugiere un cambio cualitativo en la concepción de escuela que ha permeado a la sociedad a lo largo de los años; implica trascender del concepto tradicional - fundamentado en la normalización y estandarización- a una organización más dinámica y proactiva, convocando el concurso de los elementos que se disponen alrededor de ésta. Como bien advierte Pérez Gómez (1998):

*[...] concebir el aula como un foro abierto y democrático de debate, contraste y recreación de las diferentes perspectivas presentes con mayor o menor implantación en la comunidad multicultural.[...] Esta tarea tan digna y tan compleja: facilitar a cada individuo su proceso singular de construcción de su identidad subjetiva, de recreación de la cultura, requiere de atención cercana y constante en un espacio social de intercambios experimentales y alternativos, de vivencias compartidas y contrastes intelectuales, difícilmente sustituibles.*(Citado en Ruiz, C. 2003, p. 135).

Esta nueva concepción de escuela, que retoma de manera explícita la influencia que ejerce el centro educativo en la formación de los educandos, alude a la necesidad imperiosa de abrir espacios donde los alumnos puedan dar sentido, interpretar, contextualizar, criticar y confrontar los insumos que se les brinda. Exige, de manera consecuente, que la organización escolar y también ciertos componentes del centro educativo, deban modificarse, ya que, según Millán, G. (s/f), modulan la educación y son parte del currículo oculto. Dichos componentes son:

- El uso del lenguaje en el aula.
- Las relaciones y clasificaciones que se hacen.
- Las prácticas y las metodologías.
- Los estilos de enseñanza.
- La imagen que el centro ha creado y que tiene en la comunidad educativa.

Entender esta propuesta implica comprender que a pesar de que en el centro educativo confluye población infantil o adolescente cuyas edades, características y evoluciones son un tanto análogas, también cuentan con historias de vida y repertorios de aprendizaje particulares, por lo que, tal y como explica Millán, G. (s/f), una escuela que eduque para la interculturalidad deberá partir del análisis del contexto, conocer las culturas presentes, el nivel económico, condiciones de vida y movilidad de la población. Le corresponde también precisar un conocimiento de la realidad social, de tal forma que se puedan problematizar los contenidos y analizar desde diferentes perspectivas culturales los conceptos sociales, sin que prevalezca un punto de vista sobre otro, es decir, que permita llevar a los educandos a entender el mundo desde diversas “lecturas culturales” y conducirlos a la reflexión de su propia visión.

Un centro educativo que determine sus funciones bajo el accionar de la educación intercultural deberá fomentar actitudes de cooperación que impliquen la construcción de normas morales comunes y consensuadas, de igual forma le incumbe procurar acciones que le permitan a su comunidad escolar convivir bajo una cultura de respeto, trascender de la simple tolerancia a un reconocimiento activo de la otredad, estableciendo sus prioridades así como las barreras que limitan o impiden la consecución de las mismas, en pocas palabras, significa adoptar un proyecto educativo que facilite el desarrollo personal de todos y todas.

En este sentido favorece replantearse una serie de preguntas cuyas respuestas pueden ser determinantes, tales como:

- ¿Qué rasgos deben preservarse y enseñarse a todos los alumnos?
- ¿Son rasgos de la cultura del país de origen, de la cultura de los emigrantes en el país receptor, de la cultura de los padres y las madres o de la cultura de los hijos?
- ¿Se puede afirmar que existe una cultura homogénea en un grupo étnico determinado?
- ¿Se puede renunciar a hacer juicios de valor sobre determinadas prácticas culturales que son contrarias a los derechos humanos?
- ¿Qué decir de las normas de una cultura minoritaria que sirven para mantener el dominio de un

grupo sobre otro?

- ¿Qué valores y normas de la cultura mayoritaria son útiles e incluso necesarias, para que los alumnos de otras culturas consigan superar la marginación social y económica?

(Arnáiz, 2002,p. 11).

## El currículo

Un sistema educativo que se precie de desarrollar este tipo de educación deberá favorecer uno de los elementos más importantes dentro de estas líneas de acción: el currículo, sustituyendo la concepción tradicional de atención a las necesidades de los grupos más **vulnerables** por un enfoque de educación para la convivencia. Es entonces cuando debe valorarse como un primer aspecto la pertinencia cultural del currículo entre los miembros del contexto escolar, con respecto a sus raíces históricas sociales y a los valores culturales propios de las comunidades, de forma tal que los sistemas educacionales centren sus esfuerzos en incentivar la *identidad cultural* y el sentido de *pertenencia* de los educandos.

Conforme con lo propuesto por Marchesi y Martín (1998), citado en Arnáiz (2002, p. 9) el currículo es un planteamiento que no consiste en “hacer posible que los alumnos diferentes accedan al currículo, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor *igualdad* entre todos ellos y el respeto a sus características propias”. De acuerdo con esta autora, un currículo abierto a la diversidad estudiantil no solamente ofrece a cada una de las personas lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, su cultura o sexo. Ni tampoco incorpora alguna unidad didáctica relacionada con las distintas etnias, la igualdad social o el papel de la mujer. Es un currículo que trasciende tales aspectos para evolucionar en un planteamiento que interpela al estudiante para que aprendan quiénes son los otros, y que debe incluir en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en la escuela; lo que se traduce de manera paralela en la adquisición de competencias sociales que permean la convivencia humana.

Tal y como lo apunta Salinas, J. (2003) el hecho de problematizar y contextualizar los contenidos y el analizarlos desde diferentes lecturas culturales ayudará a definir una perspectiva transversal que impregna todo el currículo.

Desde esta perspectiva, el rol de los educadores deberá ser consecuente con los planteamientos anteriormente expuestos, por lo que su quehacer educativo deberá trascender el papel tradicional que comúnmente ha desempeñado para poder expandir sus funciones a otras en las cuales asegure el éxito del estudiantado y establezca un mayor vínculo con las necesidades, características y aspiraciones de las personas que conforman la comunidad escolar.

Por lo tanto, uno de los pilares sobre los cuales corresponde fundamentarse la aplicación de la educación intercultural lo constituye la formación de educadores, tanto en su formación inicial como a lo largo de su ejercicio profesional. En este sentido, como señala Meléndez (2003, p. 77): “Los educadores deben empoderarse de su capacidad de mediar efectiva y afectivamente en la enseñanza de cada uno de esos estudiantes, virtud que todos pueden fortalecer creando una identidad pedagógica mutua y propia“. Al educador le corresponde instaurarse como un profesional con amplio conocimiento de la realidad, formado con una sólida preparación humanística que le permita atender a educandos de diferentes culturas, valorar sus necesidades y establecer estrategias para responder adecuadamente a éstas, potenciar la reflexión y especialmente, establecerse como un sujeto que facilite la reconstrucción social de los *significados*; situaciones para las cuales deberán brindársele las herramientas pedagógicas que le permitan desarrollar su práctica educativa de la manera más idónea posible.

En síntesis, se trata de reflexionar acerca del modelo de sociedad y de persona que se pretende formar en el siglo XXI, y del compromiso que todos y cada uno de nosotros debe asumir a fin de dar respuesta a las demandas planteadas por la UNESCO a los países para antes del año 2015.

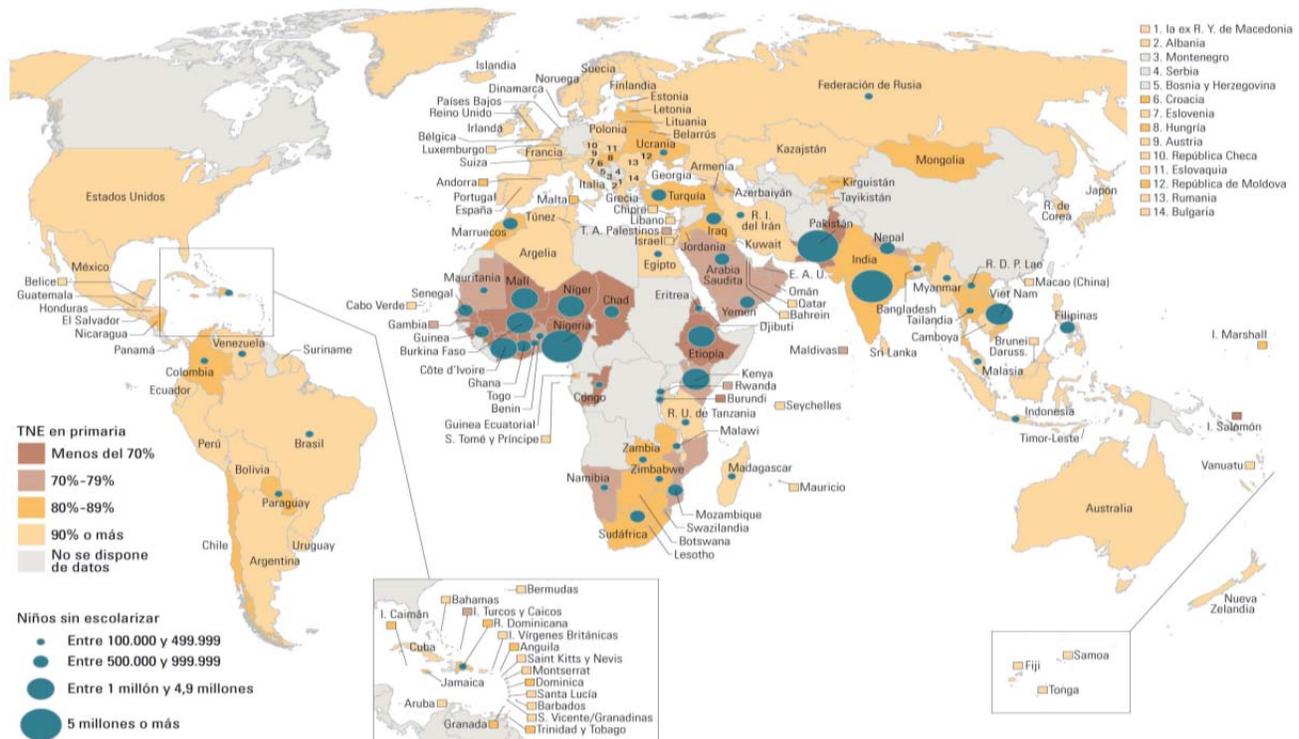
## **1.2. El modelo globalizador y sus implicaciones frente a la atención a la diversidad.**

En el mundo cada vez más globalizado de hoy en día, en el que está teniendo lugar un aumento de las disparidades en la distribución de los ingresos que significa que el 60% de la población mundial vive con sólo el 6% de los ingresos mundiales, el 50% vive con unos ingresos de dos dólares diarios y más de mil millones de personas con ingresos de menos de un dólar por día, “la pobreza constituye una amenaza para la paz” (Mohammad, Y. 2006). La pobreza y otros factores que contribuyen a la exclusión afectan gravemente a la educación. Aunque se están realizando progresos en la consecución de los objetivos de la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), como demuestra el descenso del número de niños no escolarizados y el aumento de las tasas de matrícula, actualmente se hace especial hincapié en aquellos educandos que todavía no están escolarizados o a los que resulta difícil llegar. También se está prestando más atención a los numerosos niños y jóvenes que asisten a la escuela pero que están excluidos del aprendizaje, que es posible que no finalicen el ciclo de la enseñanza primaria completo o que no reciban una educación de buena calidad. Actualmente, 75 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria, de los cuales más de la mitad son niñas, no están escolarizados. Siete de cada diez de esos niños viven en el África subsahariana o en Asia meridional y occidental (UNESCO, 2009).

La pobreza y la marginación son las causas principales de la exclusión en la mayor parte del mundo (véase la Fig. 1). Los miembros de hogares en comunidades rurales o remotas y los niños de las

barriadas miserables de las ciudades tienen menos acceso a la educación que otras personas. Alrededor del 37% de los niños que no están escolarizados vive en 35 Estados que la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico<sup>17</sup> describe como frágiles, pero entre éstos no figuran todos los lugares que se encuentran ante situaciones de conflicto o posteriores a conflictos y desastres. En todos los casos, los niños y los jóvenes corren el gran riesgo de quedar al margen de la educación (UNESCO, 2008a).

Además, por lo menos 774 millones de adultos carecen todavía de competencias elementales en lectura, escritura y aritmética; más de tres cuartas partes de ellos viven en sólo 15 países (UNESCO, 2008b). Por su parte, en países más ricos, a pesar de los recursos disponibles, muchos jóvenes terminan sus estudios sin cualificaciones útiles, otros se educan a veces en entornos separados de la educación general y algunos deciden abandonar porque se considera que lo que se enseña en las escuelas es intrascendente para su vida. Es esencial que todos los niños y los jóvenes puedan tener acceso a la educación. Sin embargo, no es menos importante que puedan participar plenamente en la vida escolar y lograr los resultados deseados de sus experiencias educativas.



Nota: Para más detalles sobre los países, véase el cuadro mencionado en la Fuente.  
Fuente: Cuadro Estadístico 5 del Anexo.

Las fronteras y nombres de países indicados en este mapa, así como las denominaciones utilizadas, no suponen un reconocimiento o aceptación oficiales por parte de la UNESCO.  
Figura cartográfica basada en el mapa de las Naciones Unidas.

Figura 1: Tasas Netas de Escolarización (TNE) en la enseñanza primaria y niños sin escolarizar (2005). Fuente: Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2008, Mapa 2, pág. 58.

En México, José Narro Robles (2011), rector de la UNAM, calificó como vergonzoso que en el país haya cinco millones y medio de mexicanos que no sepan leer ni escribir en pleno 2011, a pesar de contar con modelos educativos a distancia que no han logrado consolidar.

Narro Robles refirió que México tiene más de 33 millones de mexicanos que no saben leer ni escribir, que son analfabetos funcionales, gente que no ha terminado los estudios primarios, no han concluido sus estudios de secundaria. Comentó que México es un gran país, pero no podemos ignorar que tiene problemas y el rezago educativo es uno de los más grandes porque no hay una entidad federativa que esté a salvo de esta condición y lo que se tiene que hacer es encontrar fórmulas para poder fortalecer la educación en lo cuantitativo y cualitativo.

Por otro lado, los niños con discapacidad siguen enfrentándose a una exclusión educativa patente: representan un tercio de todos los niños que no están escolarizados. Los niños que trabajan, los que pertenecen a grupos indígenas, comunidades rurales, minorías étnicas y lingüísticas, los niños nómadas y aquellos afectados por el VIH y el SIDA constituyen algunos de los otros grupos vulnerables (véase la Fig. 2). En todos los casos, la cuestión de la igualdad entre hombres y mujeres desempeña un papel importante.

Niños víctimas de abusos Niños que trabajan Niños refugiados o desplazados  
Minorías religiosas Migrantes Niños indigentes Niños que trabajan en el hogar  
Minorías étnicas Niñas Minorías lingüísticas Niños que se encuentran fuera de combate Poblaciones indígenas Niños con discapacidad Niños soldados Poblaciones rurales Mujeres Niños de la calle  
Niños nómadas Huérfanos debido al VIH/SIDA

Figura 2: Ejemplos de grupos **excluidos** de la educación o marginados dentro de ésta.

Aunque a menudo se utilizan los resultados escolares basados en asignaturas como indicador de los resultados del aprendizaje, se necesita una concepción más amplia del **rendimiento escolar**, entendido éste como la adquisición de los valores, las actitudes, los conocimientos y las competencias que se requieren para responder a los problemas de las sociedades contemporáneas. Los adultos también necesitan que se les brinden oportunidades de aprendizaje ya que el objetivo fundamental de la *educación inclusiva* es la participación eficaz de una persona en la sociedad y que esa persona pueda aprovechar al máximo sus posibilidades.

Promover la inclusión significa estimular el debate, alentar actitudes positivas y mejorar los marcos sociales y educativos para hacer frente a las nuevas demandas en materia de estructuras y

gobernanza de la educación. Entraña mejorar las contribuciones, los procesos y los entornos con miras a promover el aprendizaje en el nivel del educando en su entorno de aprendizaje y, en el nivel del sistema, para apoyar la experiencia educativa en su conjunto. Su consecución depende de la voluntad y la capacidad de los gobiernos de adoptar políticas en favor de los pobres y abordar cuestiones de **equidad** en el gasto público en educación, promover vínculos intersectoriales y plantear la educación inclusiva como un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

### 1.3. Inclusión Educativa y praxis determinada por el Modelo Globalizador

Analizaremos este apartado con el apoyo de la siguiente lectura:

Lectura complementaria 1

López, S. (2002). Política Educativa en México I. Globalización, Estado Mexicano y educación: Contexto económico. *Revista Digital más Educativa*, No. 5. Granada, España.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alsina, R. (2003). La comunicación intercultural. Recuperado el 18 de agosto de 2008 de: [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=54](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=54)

Arias, M., Garza, T., González, L., Lago, J. y León, A. (2006). *Los saberes de la experiencia: un acercamiento crítico a la educación intercultural y bilingüe*. México: Universidad Autónoma de Chiapas. p.41.

Arnáiz, P. (2002). *La integración de las minorías étnicas: Hacia una educación intercultural*. Recuperado el 29 de noviembre de 2008 de: [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Pilar\\_Arnaiz\\_Sanchez.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Pilar_Arnaiz_Sanchez.pdf)

Castro, L. (2003). *Cuadernos interculturales, volumen 1*, número 1, 1-2. Recuperado el 18 de agosto de 2008 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/552/55210103.pdf>

Marín, A. (2009). Aspectos Clave de la Educación Inclusiva. Atención Educativa en Contextos Interculturales. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Publicaciones del INICO. Colección Investigación Salamanca.pp. 59 – 68.

Meléndez, L. (2003). *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual*. Colombia: GLARP. p.23.

Meléndez, L. (2005). La Educación Especial en Costa Rica. Fundamentos y Evolución. Costa Rica : EUNED

Milán, G. (s/f). Interculturalidad y etnoeducación. Recuperado el 18 de agosto de 2008 de: <http://redderedes.upn.mx/2areunion/lupemillan.htm>

Mohammad, Y, (2006). Discurso pronunciado ante el Comité Noruego del Premio Nobel (Oslo).

- Muñoz, H. (2002). Educación escolar indígena en México: desde el indigenismo a la interculturalidad institucional. México: UNESCO.
- Salinas, J. (2003). La Interculturalidad en el centro educativo. Trabajo presentado en el Seminario de Educación Compensatoria en IES: Murcia. p. 31.
- Sepúlveda, G. (2001). Interculturalidad y construcción del conocimiento. *Revista de Docencia No. 13*. Recuperado de: [www.revistadocencia.cl/pdf/20100728160111.pdf](http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100728160111.pdf)
- Ruiz, C. (2003). Educación Intercultural. Una visión crítica de la cultura. España: Octaedro.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. P. 8. Recuperado el 5 de enero de 2008 de: [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/Marco\\_accion\\_Dakar](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/Marco_accion_Dakar).
- UNESCO (2008a). *Every learner counts: 10 questions on inclusive quality education*. [www.unesco.org/education/inclusive](http://www.unesco.org/education/inclusive)
- UNESCO (2008b). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta? .París: UNESCO.
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia en la Cultura. pp. 5-7.
- Zúñiga, M. (s/f.). *IV Foro Virtual- Inclusión Social, Interculturalidad y Educación*. Recuperado el 15 de febrero de 2008 de: <http://www.etniasdecolombia.org/pdf/foro%20politic%20educativas.pdf>.

**UNIDAD TEMÁTICA 2**  
***EDUCACIÓN INCLUSIVA***

## **2. EDUCACIÓN INCLUSIVA**

### **2.1. Características de una escuela inclusiva**

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en Jomtien (Tailandia) en 1990, establece una visión de conjunto: la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad. Esto significa actuar enérgicamente para determinar cuáles son los obstáculos con que muchos tropiezan para acceder a las oportunidades educativas y determinar cuáles son los recursos necesarios para superar estos obstáculos (UNESCO, 1999).

La Educación Inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la escuela para todos. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. El principal impulso a la educación inclusiva se dio en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca (España) en junio de 1994. La conclusión en dicha conferencia fue que “las prestaciones educativas especiales, problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Requieren una reforma considerable de la escuela ordinaria” (UNESCO, 1994).

Sólo puede establecerse un sistema educativo “inclusivo” si las escuelas ordinarias se vuelven más inclusivas, esto es, si logran educar mejor a todos los niños en sus comunidades. En la Conferencia se afirmó que “las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste-eficacia de todo el sistema educativo”. Esta concepción se reiteró en la reunión del Foro Mundial sobre la Educación celebrada en Dakar en abril de 2000 a fin de revisar los progresos realizados desde 1990.

#### **La educación inclusiva: fundamento, evolución y marco normativo**

La inclusión se ve como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el

aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña 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 corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas(UNESCO, 2003b).Existen varias razones de que así sea.

- En primer lugar, hay una *razón educativa*: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos conlleva que éstas tengan que concebir formas de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean benéficas para todos los niños.
- En segundo lugar, existe una *razón social*: las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los niños juntos, y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria.
- En tercer lugar, hay una *razón económica*: es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños.

El Artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada en 2006, y la legislación reciente para la protección de las lenguas indígenas, proporcionan un apoyo internacional adicional a la educación inclusiva. En el recuadro 1, figura una sinopsis de los **marcos normativos** relativos a la educación inclusiva que constituyen la base para la elaboración de políticas y planteamientos inclusivos. Estos instrumentos establecen los elementos fundamentales que se han de abordar a fin de garantizar el derecho de acceso a la educación, el derecho a una educación de *calidad* y el derecho al *respeto* en el entorno de aprendizaje.

Recuadro 1: Marcos normativos de apoyo a la inclusión (1948-2007).

2007	Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
2006	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
2005	Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.
1999	Convención de la Organización Internacional del Trabajo sobre la Prohibición de las peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación.
1990	Convención Internacional sobre la protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares.
1989	Convención sobre los Derechos del Niño.

1989	Convenio sobre pueblos Indígenas y Tribales en países independientes.
1979	Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer.
1965	Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.
1960	Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos.

(Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación / UNESCO 2009. *Printed in France, p.9, op. cit.2*)

## 2.2. Diferencias entre integración e inclusión educativa

La práctica de la educación inclusiva es una necesidad en una sociedad tan diversa como la nuestra, pues propicia el respeto a los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la consideración de que lo distinto constituye una característica enriquecedora de los grupos humanos. Un tema importante es conocer cómo se utilizan ciertos términos de la inclusión educativa en México, ya que al estar familiarizados con la terminología que se utiliza en nuestro país, se pueden aclarar algunas ideas en cuanto a la cultura de la educación inclusiva y, sobre todo, nos permite desarrollar criterios para promover la inclusión en nuestro contexto social y escolar (SEP, 2009).

*Hay una lectura de:* Adirón, F. (2005). ¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor. Ministerio de educación, de la cual se presenta un breve extracto a continuación:

*Síntesis de la lectura:* ...el artículo menciona de forma breve y clara el concepto de inclusión, no sólo centrándose en el sistema educativo, sino también en el ámbito social. El texto hace una comparación entre el concepto de inclusión e integración tomando en cuenta sus características en diversos contextos y situaciones. Para finalizar comenta algunas situaciones que aún se ven dentro del aula y que dificultan la educación inclusiva, estos últimos puntos invitan a la reflexión y a cuestionarnos si podemos incurrir en alguno de esos parámetros en nuestra práctica docente.

En la tabla 1 que se muestra a continuación, se señalan algunas diferencias básicas entre estos dos conceptos, tanto en los diversos contextos y situaciones.

Tabla 1. Diferencias entre Inclusión – Integración

<b>Inclusión: la inserción es total e incondicional (niños con discapacidad no necesitan “prepararse” para la escuela regular).</b>	<b>Integración: la inserción es parcial y condicionada (los niños “se preparan” en escuelas o clases especiales para poder asistir a escuelas o aulas regulares).</b>
<b>Inclusión: cambios que benefician a toda y cualquier persona (no se sabe quién “gana” más, sino que TODAS las personas ganan).</b>	Integración: cambios mirando prioritariamente a las personas con discapacidad (consolida la idea de que ellas “ganan” más).
<b>Inclusión: exige transformaciones profundas.</b>	Integración: se contenta con transformaciones superficiales.
<b>Inclusión: sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y, con esto, se vuelve más atenta a las necesidades de TODOS</b>	Integración: las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad, que hace solamente ajustes.
<b>Inclusión: defiende el derecho de TODAS las personas, con y sin discapacidad.</b>	Integración: defiende el derecho de las personas con discapacidad.
<b>Inclusión: valoriza la individualidad de las personas con discapacidad (personas con discapacidad pueden o no ser buenos funcionarios, pueden o no ser cariñosos etc.).</b>	Integración: como reflejo del pensamiento integrador, podemos citar la tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo (ejemplos: sordos se concentran mejor; ciegos son excelentes masajistas).
<b>Inclusión: no quiere disfrazar las limitaciones, porque ellas son reales.</b>	Integración: tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.
<b>Inclusión: No se caracteriza apenas por la presencia de las personas con y sin discapacidad en un mismo ambiente.</b>	Integración: La simple presencia de las personas con y sin discapacidad en el mismo entorno tiende a ser suficiente para el uso del adjetivo integrador.

(Tomado de Adirón, F. 2005: 2)

### 2.3. Principios de la Educación Inclusiva

*Para reflexionar más en torno al concepto de educación inclusiva y determinar algunos de sus principios, sigamos a Parrilla Latas en la referencia que a continuación se indica:*

*Datos de identificación de la lectura: Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación. Universidad de Sevilla, 327, 11-29.*

*Síntesis de la lectura:* ...la lectura se refiere a la educación inclusiva desde todas sus perspectivas, iniciando con un breve recorrido que nos permite visualizar el surgimiento de la idea de *diversidad* y con esto el de *educación inclusiva*, después analiza cómo la escuela ha contemplado la diversidad a lo largo del tiempo siguiendo una línea de *exclusión, segregación e integración* que finalmente nos lleva a la **inclusión**. En el texto se desarrollan distintos referentes teóricos de la educación inclusiva; finalmente se hace una síntesis bastante completa sobre algunas características de éste concepto que engloban lo revisado en el artículo.

Extractos de la lectura:

### **1. La inclusión no es un nuevo enfoque.**

A pesar de toda la literatura que lo presenta como una nueva vía, una nueva ideología, un nuevo marco, etc., me gustaría plantear que aun siendo todo eso, en su origen no es tanto un punto y aparte (una ruptura epistemológica como pasaba con el tránsito desde los planteamientos segregadores a los integradores) como un reenfoque, un reorientar una dirección ya tomada, un corregir los errores atribuidos a la integración escolar. De hecho, hay autores desde los ochentas como Booth y Potts, 1985; Stainback y Stainback, 1984 y planteamientos legales como sociales, que desde el principio han aludido a lo que hoy llamamos inclusión (aunque con algunas limitaciones respecto a la actual idea). No negamos, sin embargo, que en su desarrollo signifique cambios muy importantes de nuevo y transformaciones, más radicales si cabe, que las que se planteaban con la *integración escolar*. Supone además, y éste creemos que es un aspecto muy importante, un proceso de enriquecimiento ideológico y conceptual en relación a los planteamientos de las reformas integradoras (muchas veces apoyados tan sólo en principios políticos prácticos, sin una fuerte cobertura de discusión conceptual).

### **2. La inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación.**

Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral familiar, etc.). La inclusión forma parte de la nueva forma de entender la sociedad de este nuevo milenio. Por tanto, el referente básico de la inclusión es el marco social. La inclusión, la participación en la sociedad, y sus instituciones, en las distintas comunidades, locales, familiares, etc., es la clave del proceso. En esto la inclusión supone una ampliación del punto de mira en relación a la integración. Es bien cierto que el principio de Normalización en el contexto de la integración, remitía a esta idea de sociedad, pero era un proceso más unidireccional que de cambio y adaptación mutuo. Resituar el discurso educativo

en el contexto social supone en este caso reconocer que es, ha de ser, desde un nuevo pensamiento social desde el que podremos abordar la reestructuración escolar. Aunque no puede soslayarse la capacidad de incidencia de la escuela en el sistema social, el punto de referencia inicial se inclina hacia la sociedad como la generadora de los contextos, valores y principios inclusivos que la escuela fortalece y recrea.

### **3. La inclusión enfatiza la igualdad por encima de la diferencia.**

El punto de partida de la inclusión es la igualdad inherente a todas las personas, y de ahí la igualdad de derechos humanos que da pie a todo el desarrollo del movimiento inclusivo. La inclusión no habla sólo del derecho de determinadas personas a vivir y gozar de unas condiciones de vida similares a las del resto de los ciudadanos, sino del derecho y la obligación social de construir entre todos, comunidades para todos, comunidades que permiten valoran la diferencia, pero basadas en el reconocimiento básico y primero de la igualdad.

### **4. La inclusión pretende alterar la Educación en general.**

(No simplemente la educación especial o la educación general).

Plantea abierta y claramente el proceso de inclusión como un proceso que afecta a una única comunidad (se niega o se quiere negar la posibilidad de comunidades paralelas sean sociales o educativas, destinadas a subgrupos específicos de ciudadanos o alumnos) en la que todos han de tener cabida. Barton (1997) nos recuerda que la educación inclusiva no es simplemente emplazar a los alumnos con discapacidades en el aula con sus compañeros no discapacitados; no es mantener a los alumnos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que profesores especialistas den respuestas a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria. La educación inclusiva tiene que ver con el: cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias, educamos a todos los alumnos.

### **5. La inclusión supone una nueva ética, unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades.**

La educación inclusiva tiene que formar parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos. Si es así proporcionará la base para analizar e identificar las fuerzas o los factores que inducen la exclusión. Los valores que mantiene la inclusión deberían, por ejemplo, educar a los alumnos en la conciencia de la necesidad de participación social de todas las personas y deberían suponer en la práctica la entrada en escena de una generación de ciudadanos comprometidos socialmente en la lucha contra la exclusión. Los valores de la

educación inclusiva tienen que ver con abrir la escuela a nuevas voces (las menos familiares) y con escucharlas activamente; pero también con el respeto y la redistribución de poder entre todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos aquellos que tradicionalmente han sido excluidos o mantenidos testimonialmente (sin voz y sin voto). La nueva ética supone en definitiva, pasar de aceptar la diferencia a aprender a aprender de ella. (Parrilla, L. 2002).

La educación inclusiva implica, por lo tanto, que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación”.

La inclusión constituye el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes mediante un incremento de su participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad y reducir su exclusión *de y por* la educación.

“La educación inclusiva se refiere a identificar y superar todas las barreras de la participación efectiva, continua y de calidad en la educación, particularmente durante el ciclo educativo primario, donde se acepta ampliamente y se documenta el derecho humano de libre participación.” Además, “en la educación inclusiva... las escuelas deben dar acceso a todos los niños sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales o lingüísticas. Esto incluye niños con discapacidad y sobredotados (quienes también pueden tener una discapacidad), niñas y niños que viven en la calle, niños que trabajan, niños migrantes, niños que han perdido a sus padres por el Virus de Inmunodeficiencia Humana o por guerras, niños de minorías culturales o étnicas y niños de otros grupos con desventajas o marginados”. La educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos a fin de responder a una diversidad de estudiantes. Su fin es que estudiantes y maestros consideren la **diversidad** como un reto y como un enriquecimiento en el ambiente de aprendizaje, más que como un problema (García, C. 2009).

Otra definición nos dice que la educación inclusiva “... comúnmente se asocia con la participación en la escuela regular de los niños con discapacidad, así como de los niños que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, es un concepto más amplio que pretende hacer efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades y la participación. No consiste solamente en el acceso de algunos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, sino de la transformación del sistema educativo como un todo a fin de atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, asegurando iguales oportunidades de aprendizaje y la participación e inclusión plenas. Consiste en la

eliminación de las barreras de aprendizaje y participación que existen para muchos niños, jóvenes y adultos de tal manera que las diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa” (García, C. 2009).

#### **2.4. El enfoque sobre la inclusión adoptado en el índice de inclusión**

La elaboración del documento nominado Índice de Inclusión se ha construido sobre la base de un trabajo anterior de investigadores de Australia y América del Norte que crearon una serie de índices para evaluar la calidad de la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales. El Índice para la Inclusión, a diferencia de las iniciativas anteriores, se centra en todos los aspectos de la vida escolar y se ocupa de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Booth, T. y Ainscow, M. (2000).

En el trabajo del Índice, la inclusión se relaciona con un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado. Ocurre con frecuencia que escuelas que aparentemente han tenido éxito incluyendo a algunos estudiantes con discapacidad, pueden estar limitando, al mismo tiempo, la participación de otros alumnos. Además, se considera que la inclusión de estudiantes con discapacidad, que son un grupo muy amplio y variado, mejora cuando los centros tratan de responder a todos los aspectos de su diversidad. Algunas veces, la inclusión se percibe tan solo como un movimiento que pretende incorporar a las escuelas comunes a aquellos alumnos que estaban fuera de ellas. Y se piensa que éstos están “incluidos” desde el momento que están en la escuela común. Sin embargo, la inclusión es un conjunto de procesos sin fin, ya que también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de **todo** el alumnado en la escuela y en su localidad.

En el cuadro 1 se presentan algunos elementos sobre la perspectiva adoptada en el Índice para la inclusión. Estos elementos pueden utilizarse como punto de partida para el debate. Estamos convencidos de que todo el personal de cualquier escuela podría profundizar sobre la perspectiva de la inclusión, a medida que se vaya involucrando en el trabajo con los materiales del Índice.

### Cuadro 1. La Educación Inclusiva.

- La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, la currícula y las comunidades de las escuelas.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular pueden servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000).

### **Desarrollando un lenguaje para la inclusión**

La “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales”. Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que surgen en las escuelas. El concepto “Necesidades Educativas Especiales” no se utiliza en el documento “Índice de Inclusión”, porque se considera que el enfoque con el que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos; así es que, el concepto de NEE ha quedado rezagado en el nuevo modelo de intervención.

Al etiquetar anteriormente a un alumno con “Necesidades Educativas Especiales” se generaban expectativas más bajas que en el modelo de la Inclusión Educativa. Además, el hecho de centrarse en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados” puede desviar la atención de las

dificultades que experimentan otros alumnos. Por otro lado, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado con “Necesidades Educativas Especiales” en sus clases, es fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficit del alumnado; es decir, que se depositan en el alumno, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existe en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben los cambios en la cultura, las políticas y las prácticas educativas que minimizarían las dificultades educativas de todo el alumnado.

Sin embargo, no se puede obviar que en la actualidad el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” está instalado como parte del marco cultural y político de todas las escuelas e influye en una gran variedad de prácticas educativas.

En el Índice de Inclusión, se considera que los términos “coordinador de apoyo pedagógico”, “coordinador de desarrollo pedagógico” o “**coordinador de inclusión**” servirían mejor para ayudar a vincular el trabajo con el alumnado que experimenta dificultades de aprendizaje con preocupaciones más generales de la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado del centro y, por tanto, serían más coherentes con nuestra propuesta sobre la inclusión. Es indudable que el cambio hacia una concepción diferente en la atención de las dificultades educativas crea perplejidad entre los docentes, a los que en muchos momentos se les pide que hagan dos cosas al mismo tiempo.

Índice de Inclusión, Booth, T. y Ainscow, M. (2000).

En la actualidad, hay una resistencia importante en las instituciones educativas en México, frente a ciertos planteamientos normativos, con recomendaciones para reorientar el modelo educativo actual, que son de enorme importancia, e impactan en todos los estados de la república, dichos planteamientos se desprenden de la adhesión de México a la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y a su Protocolo Facultativo, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2006, lo cual implica jurídicamente un carácter vinculante, que obliga a cumplirla con cabalidad.

La trascendencia de la Convención en el ámbito educativo internacional se coloca en su Artículo 24, toda vez que en él, los Estados se comprometen a reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la educación, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, bajo los principios de equidad, calidad y pertinencia, establecidos en el acuerdo 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Al mismo tiempo, compromete al sistema educativo a asegurar un sistema de **educación inclusiva** a todos los niveles y a lo largo de la vida.

Por ello es de capital importancia reconocer, que el abordaje de los andamiajes político- estratégicos, conceptuales y operativos se constituyen como **referente** imprescindible para reorientar el sistema educativo hacia el nuevo modelo, configurando nuevas prácticas pedagógicas, con nuevos paradigmas en el terreno de la educación; esto es, con un nuevo lenguaje.

## 2.5. Barreras para el aprendizaje y la participación

En el Índice, el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” es sustituido por el término “barreras para el aprendizaje y la participación” (BAP). Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él. Las preguntas en el cuadro 2 pueden utilizarse para compartir lo que ya se conoce sobre las barreras para la inclusión dentro de una escuela.

Cuadro 2. Sobre las Barreras y los Recursos

- ¿Quiénes experimentan BAP en la escuela?
- ¿Cuáles son las BAP en la escuela?
- ¿Cómo se pueden minimizar las BAP?
- ¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo se pueden movilizar recursos adicionales para apoyar el aprendizaje y la participación?

El concepto de «*BAP*» fue desarrollado por Booth y Ainscow (2000). Es un concepto nuclear en relación con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión.

Las BAP refieren aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Según Booth (2000), las BAP aparecen en la interacción del alumno en los diferentes contextos: con las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas.

Desde la integración educativa hacia la inclusión, el uso del concepto de BAP es utilizado para identificar los **obstáculos** que las y los alumnos encuentran para aprender y participar.

Este concepto enfatiza una perspectiva contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje o la discapacidad. Nos hace ver que tales dificultades nacen de la *interacción* entre los alumnos y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros y los métodos de enseñanza.

Como señala Echeita, G. (2002) comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales, nos permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se «diluye» y tan sólo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida auto determinada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de «barreras» (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas,...), que dificultan, por ejemplo, el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta, la discapacidad «reaparece». Por tanto, el propio concepto de dificultades de aprendizaje o de discapacidad, no puede entenderse sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el alumno.

Por lo que las BAP pueden coexistir en tres dimensiones:

- En el **contexto escolar** (valores, creencias y actitudes compartidas). En los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro (proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, etc.).
- En el **contexto áulico**: metodología de enseñanza, tipo de interdependencia entre los alumnos, prácticas evaluadoras, recursos, etc.
- En el **contexto socio – familiar**: expectativas que tiene la familia sobre: la educación de sus hijos, la función de la escuela, el docente frente a grupo; contar con información relevante sobre la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, etc.

Una Escuela para todos y todas, está orientada a la creación de comunidades escolares seguras, colaboradoras, amables y estimulantes en las que todos en general y cada uno en particular son valorados en sí mismo. Se busca que los valores de la organización educativa sean compartidos por todo el profesorado, el alumnado, las familias, de forma que se transmitan a todos los miembros de la comunidad educativa. La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

vulnerables de ser sujeto de exclusión, por condición social, económica, cultural, étnica, lingüística, por capacidades y todo el resto del alumnado que encuentra BAP en las prácticas educativas de la escuela.

Caminar hacia una visión de escuela inclusiva, se dirige a los procesos de mejora de las escuelas, orientando su preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de los estudiantes, percibiendo la diversidad, no como un problema a resolver, sino como una fuente de riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

La inclusión educativa se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre las instituciones educativas y sus comunidades, en la que la escuela para todos y todas, es un aspecto relevante, y es mediación clave para la construcción de una sociedad inclusiva.

La inclusión en nuestro país se encuentra en un proceso de construcción que pasa por la formulación de las políticas educativas para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, la misma que viene siendo legitimada como una preocupación de todo el sistema.

En este marco, se hace necesario enfatizar el concepto de "apoyo" elemento esencial para que este reto sea posible, considerando el mismo, como todas aquellas acciones que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades y formas de apoyo deben estar concentradas dentro de la perspectiva del desarrollo de los estudiantes más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

Una propuesta educativa que pretenda desarrollar una educación para superar las BAP, en este caso en particular de estudiantes con necesidades educativas especiales deberá promover proyectos educativos y curriculares que superen estos obstáculos, creará redes de centros inclusivos que permitan poner en común sus buenas prácticas educativas, promoverá la coordinación de los agentes educativos para una adecuado apoyo en la superación de las dificultades y potenciará movimientos de familias y una movilización social en favor de la inclusión educativa de todo el alumnado en la escuela.

En nuestro país, la definición de BAP, se implementa por primera vez en el nuevo modelo de atención en educación especial producto de la Reforma Integral de Educación Básica en México (RIEB 2006). Al delimitar las BAP existe cierta concordancia con los retos y compromisos que asume el Sistema Educativo Nacional en la RIEB, que se enlistan de acuerdo con las prioridades y jerarquías de las siguientes necesidades:

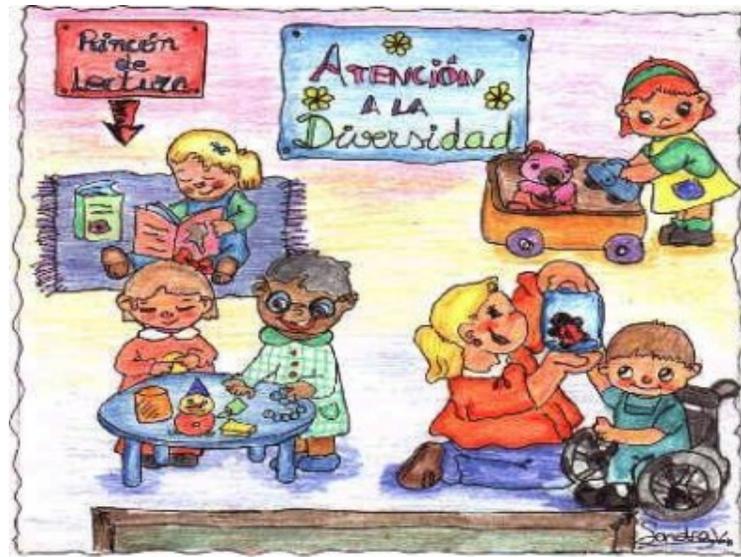
- Lograr reducir las brechas en el acceso a la Educación Básica y a la capacitación para el trabajo entre las y los alumnos de los diferentes grupos vulnerables.
- Atender a la segregación de estudiantes en los centros escolares. Esto tiene dos efectos, por una parte impide a las y los alumnos aprender de experiencias distintas a las propias y, en segundo lugar, significa que en las escuelas en las que se concentran los estudiantes con iguales características tienen menor capacidad para reclamar los derechos educativos de sus hijos.

Bajo esta premisa de la inclusión y las reformas a la educación básica, en las escuelas se han experimentado diversos cambios en la operatividad, lo cual ha generado en algunos casos el descontento de profesores directivos y padres de familia (SEP, 2006).

La resistencia de algunos docentes y la falta de unificación de criterios en la operatividad han sido aspectos que han dificultado este proceso, sin embargo el romper con estructuras de trabajo implica un proceso continuo de reflexión y análisis, para ello se deben de considerar los aspectos que se favorecen con este nuevo modelo propuesto y ofertar en las escuelas las ventajas de la aplicación del modelo, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes:

- Analizar los contextos para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrentan los alumnos y bajo esta mirada diseñar estrategias para disminuirlas o eliminarlas con un enfoque de asesoría, orientación y acompañamiento.
- El alumno que enfrenta BAP, no es etiquetado y se ofrece al docente un abanico de herramientas para enriquecer su labor educativa y al grupo más atractivos sus aprendizajes.
- Se fomenta el trabajo colaborativo en las escuelas.
- Se pretende que los padres tengan mayor participación en las actividades escolares y se modifiquen los ambientes familiares.

Se requiere continuar operando bajo este modelo, lo que implica abandonar prácticas tradicionalistas y cambios de actitud. Implica reorientar el sistema educativo, de construir el currículum, a favor de la atención a la diversidad, con equidad, calidad y pertinencia, sobre todo a los alumnos vulnerables de exclusión.



## 2.6. Transdisciplinariedad y Educación Inclusiva

De acuerdo a Martínez, M. (2007), la vida personal, social e institucional, en el mundo actual, se ha vuelto cada vez más compleja en todas sus dimensiones. Esta realidad ha hecho más difíciles los procesos metodológicos para conocerla en profundidad, conocimiento que necesitamos, sin alternativa posible, para lograr el progreso de la sociedad en que vivimos. De aquí ha ido naciendo, en los últimos 25 o 30 años, una gran diversidad de métodos, estrategias, procedimientos, técnicas e instrumentos, sobre todo en las Ciencias Humanas, para abordar y enfrentar esta compleja realidad. Estas orientaciones metodológicas tratan de ser sensibles a la complejidad de las realidades de la vida moderna y, al mismo tiempo, estar dotadas de procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos, es decir, poseer una alta respetabilidad científica.

Esta línea de reflexión ha exigido la creación de términos nuevos y, entre ellos, está jugando un papel clave el de "**transdisciplinariedad**". Pero, ¿Qué entendemos exactamente con el mismo? En efecto, "más allá de", o "a través de" (*trans*) las disciplinas conocidas puede haber muchas cosas, y necesitamos saber a cuáles nos referimos si deseamos comunicarnos y entendernos (Martínez, M. 2007).

El "movimiento" intelectual y académico denominado "**transdisciplinariedad**" se ha desarrollado mucho en los últimos 15 años; este movimiento desea ir "más allá" no sólo de la unidisciplinariedad, sino también, de la multidisciplinariedad (que enriquece una disciplina con los saberes de otra) y de la

interdisciplinariedad (que lleva, incluso, el orden epistémico y metodológico de una a otra). Su intención es superar la parcelación y fragmentación del conocimiento que reflejan las disciplinarias particulares y su consiguiente hiperespecialización y, debido a esto, su incapacidad para comprender las complejas realidades del mundo actual, las cuales se distinguen, precisamente, por la multiplicidad de los nexos, de las relaciones y de las interconexiones que las constituyen.

Son éstas las razones que, aunque, por un lado, nos van facilitando la comprensión de las realidades que nos rodean, al mismo tiempo, por otro, nos van complicando las cosas. Ésa es la conciencia que se revela cuando enfrentamos, por ejemplo, los estudios realizados por pares o tríadas de disciplinas como la biofísica, la astrobiología, la psicolingüística, las ciencias biopsicosociales, la psiconeuroinmunología, la inmunofarmacología, neurocognición y tantas otras, donde percibimos **“interdisciplinariedad” o “transdisciplinariedad”**.(Martínez, M. 2007).

Por todo ello, nunca entenderemos, por ej., la pobreza de una familia, de un barrio, de una región o de un país en forma aislada, desvinculada de todos los demás elementos con que está ligada, como tampoco entenderemos el desempleo, la violencia o la corrupción, por las mismas razones; y menos sentido aun tendrá la ilusión de querer solucionar alguno de estos problemas con simples medidas aisladas. Esa separación de saberes se torna inoperante cuando se enfrenta a la realidad concreta que vivimos: los niveles de pobreza, los índices de violencia y criminalidad, el porcentaje del desempleo, el logro de una vida sana y una educación generalizada y, en suma, una vida humana digna para toda la población, están ligados como un rizoma con muchos otros factores de muy diferente naturaleza que no se pueden desconocer para poderlos resolver. De lo contrario, terminaremos, como dice Laotsé en el *Libro del Tao*, que “nuestro conocer es un ‘no-conocer’; he aquí el problema”. (Martínez, M. 2007)

En consecuencia, cada disciplina deberá hacer una **revisión, una reformulación o una redefinición de sus propias estructuras lógicas individuales, que fueron establecidas** aisladas e independientemente del sistema total con que interactúan, ya que sus conclusiones, en la medida en que hayan cortado los **lazos de interconexión** con el sistema global de que forman parte, serán parcial o totalmente inconsistentes. Esto equivale a decir que debemos pasar de los **planes de estudio** monodisciplinarios a planes de estudio multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, haciendo énfasis precisamente en sus **interrelaciones**. En el siguiente esquema se presenta un ejemplo de una intervención Transdisciplinaria:



## 2.7. Aportaciones de las neurociencias en la atención a la diversidad

De acuerdo a García, G. (2008), las recientes investigaciones en Neurociencias y particularmente en Neuropsicología ofrecen aportaciones de gran interés para la educación. El cerebro es la conquista evolutiva que hace posibles los aprendizajes y enseñanza. Una conquista clave en el proceso de hominización fue la capacidad mentalista, que resulta esencial en los procesos de aprendizaje-enseñanza. El ser humano dispone de unas capacidades mentales que le permiten interpretar y predecir la conducta de los otros. Gracias a la Teoría de la Mente las personas nos comunicamos e interaccionamos, producimos y transmitimos la cultura. A su vez, las conquistas culturales, artefactos, símbolos e instituciones, constituyen el entorno natural para el desarrollo de cada persona.

Desde la última década del siglo XX, los avances en las Neurociencias y particularmente en Neuropsicología han sido espectaculares. La investigación sobre cerebro-mente-comportamiento, los conocimientos disponibles sobre organización funcional del cerebro y los procesos mentales, están revolucionando la concepción que tenemos de nosotros mismos. Las aportaciones de las neurociencias resultan claves en determinados campos como la **salud** y también la **educación**. Ya sabemos mucho de lo que ocurre en nuestro cerebro cuando aprendemos, pero son más limitados los conocimientos sobre neuropsicología de la enseñanza. La capacidad de aprender de los organismos es mucho más generalizada que la capacidad de enseñar. Mientras que todos los animales aprenden, muy pocos son

los que enseñan. Enseñar es una de las capacidades más específicas y especiales de la especie humana. Gracias a la enseñanza de los diversos sistemas simbólicos (como el lenguaje, la escritura, los números, los mapas, la música, las leyes, las normas, etc.), nuestro cerebro puede incorporar en unos pocos años de la vida personal, miles de años de experiencia y conocimientos de la historia de la humanidad, posibilitando la educación y transmisión de la cultura (Gardner, 1997, 2000; Spitzer, 2002; Tomasello, 2003; CERI, 2007; Blakemore y Frith, 2007, Cit. en García, G, 2008).

El **cerebro humano** ha evolucionado para educar y ser educado. Los aprendizajes y enseñanzas, la transmisión cultural y la educación son naturales en el hombre. El cerebro es la conquista evolutiva que hace posibles los diversos tipos de aprendizajes, desde la habituación y sensibilización hasta los procesos cognitivos más superiores, pasando por condicionamiento clásico, aprendizaje operante, imitación, lenguaje. Y también el cerebro es la estructura natural que pone límites a los aprendizajes, determinando lo que se puede aprender, en qué momentos y con qué rapidez. Explicar y comprender los procesos cerebrales que están a la base de los aprendizajes y memorias, emociones y sentimientos, podría transformar las estrategias pedagógicas, y generar programas adecuados a las características de las personas y sus necesidades especiales (García, G. 2008).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adirón, F. (2005). ¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor. República de Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de: [www.redes-cepalcala.org/.../QUE%20ES%20LA%20INCLUSION.pdf](http://www.redes-cepalcala.org/.../QUE%20ES%20LA%20INCLUSION.pdf)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión / Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Traducción: Ana Luisa López. Centro de Estudios sobre Inclusión Educativa. UNESCO. Recuperado de: [www.eenet.org.uk/.../Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf](http://www.eenet.org.uk/.../Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf)
- Booth, T. y Ainscow (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. España: Universidad de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Recuperado de: [www.uam.es/.../Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%2...](http://www.uam.es/.../Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%2...)
- Echeita, G. (2002) Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. *Revista Studia Académica UNED*, 13, 135-152
- García, C. I. (2009). Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe: diagnóstico actual y desafíos para el futuro. México: Banco Mundial- UASLP. Recuperado de: [www.inclusioneducativa.org/.../Educación Inclusiva Latinoamérica](http://www.inclusioneducativa.org/.../Educación Inclusiva Latinoamérica)
- García, G. (2008). Neuropsicología y Educación. *Revista de Psicología y Educación*. Madrid: Universidad Complutense. Pp. 69-90
- Martínez, M. (2007). Conceptualización de la Transdisciplinariedad. *Polis: Revista Latinoamericana*. Núm. 16. Recuperado de: <http://polis.revues.org/4623>; DOI: 10.4000/polis.4623
- Parrilla, L.A. (2002). Acerca del Origen y Sentido de La Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, Universidad de Sevilla. núm. 327. Recuperado de: [www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/.../re3270210520.pdf?](http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/.../re3270210520.pdf?)
- SEP (2006) *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. 1ª. Edición. México: SEP.
- SEP (2009a). *La Integración Educativa en el Aula Regular; Principios Finalidades y Estrategias*. (3ª. ed.) México: Sep. 41 – 60.
- SEP (2009b). *Curso Educación Inclusiva. Programas de Formación Continua 2009 – 2010*. (bloque 1). México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, SEP
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO / Ministerio de Educación de España. Recuperado de: [www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- UNESCO (1999). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Referido en ONU. pp. 8 – 9. Recuperado de: [unesdoc.unesco.org/imagos/0017/001778/177849s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/imagos/0017/001778/177849s.pdf)
- UNESCO (2003b). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual*. París: UNESCO. Recuperado de: [unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf)

**UNIDAD TEMÁTICA 3**  
***HACIA UNA ESCUELA***  
***INCLUSIVA***

### 3. HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Para reflexionar más en torno a la Construcción de una escuela Inclusiva, sigamos a Gratel, Valenciano (s/f) en la referencia que a continuación se indica:

*Datos de identificación de la lectura:* Grettel, V. (s/f). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En. Sarto, M. y Venegas, R. (2009). Aspectos claves de la Educación Inclusiva. Salamanca: Publicaciones del IMCO, Colección de Investigación. pp. 13-25.

Desarrollar **escuelas con carácter inclusivo** es un reto de la educación contemporánea. Para ello se requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, de las personas en particular, que se traducen necesariamente en cambios de actitudes, cambios en las acciones y por ende, repercuten en el sistema educativo de cada sociedad. La construcción de escuelas inclusivas se convierte en una aspiración a la que apuntan los esfuerzos de grupos organizados de docentes, programas y proyectos nacionales y de cooperación internacional, y tienen en la historia reciente, veredas por las cuales ha caminado mucho de este esfuerzo y sueño. Más allá de un concepto restringido al ámbito de la población con discapacidades, la conceptualización en la actualidad, se inscribe en principios que devienen de los procesos de exclusión de grupos tradicionalmente alejados de la educación.

Tanto la educación como derecho, como los planteamientos de la Educación para Todos, constituyen asideros para hablar de calidad educativa, calidad de vida y construcción de sociedades justas y solidarias. Si bien las raíces más profundas están en la **exclusión** de los más necesitados de aprendizaje social como han sido las poblaciones con necesidades educativas especiales, la trascendencia del concepto y de ahí su importancia, está en la inclusión de otros grupos que las sociedades han dejado en la más alta **vulnerabilidad**, como son las minorías étnicas y lingüísticas, niños trabajadores y explotados en las peores condiciones, comunidades en pobreza y extrema pobreza, así como otros colectivos que se construyen en las ciudades.

La educación para todos, como su nombre lo sugiere, se propone asegurar el acceso a una educación básica para todas las personas, ésta no debe verse como el privilegio de unos pocos sino como un derecho.

Se necesita entonces, identificar las barreras que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas, así como los recursos disponibles, tanto a nivel nacional como de la comunidad y ponerlos en acción para superar dichos obstáculos.

Para lograr una educación para todas las personas se hace necesaria una profunda reestructuración y creación de nuevas políticas educativas para incluir al individuo en una nueva sociedad, con una cultura propia, dando sentido a la vida cotidiana y optando por una mejor calidad de vida.

### **3.1. Finalidades de la Educación Inclusiva**

Según Booth y Ainscow (2000), el desarrollo de la Educación Inclusiva debe direccionarse hacia el cumplimiento de varias finalidades, planteadas desde varias perspectivas interrelacionadas como la cultura, las políticas y las prácticas de los centros.

Bajo esta reflexión, resultaría entonces que la necesidad de crear escuelas inclusivas implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada persona es valorada, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Plantea el desarrollo de valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad escolar, cuyos principios derivados guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro educativo y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todas las personas encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.

Elaborar políticas inclusivas implica considerar el apoyo pedagógico, como todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la *diversidad del alumnado*. Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es sólo una de las formas a través de las cuales es posible hacer accesibles los contenidos de aprendizaje a todo el alumnado. Esto implica el abordaje de todas las políticas en pro del mejoramiento del aprendizaje y la participación abierta del alumnado en ese proceso, es decir, el esfuerzo debe ir dirigido al alumno más que al centro de enseñanza.

Para lograr escuelas inclusivas se requiere de un cambio en el paradigma educativo, desde integración hacia la inclusión; enmarcado en el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Es habilitar escuelas para que atiendan a toda la comunidad como parte de un sistema inclusivo, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural.

La inclusión es entonces, una manera distinta de entender la educación, implica pensar en una nueva filosofía, con nuevas formas de analizar la cotidianidad escolar, de trabajar y de convivir, es decir, requiere un conjunto de acciones escolares, sociales y de la comunidad que eliminen las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el aprendizaje, aceptando y valorando las diferencias individuales.

### 3.2. Organización de los procesos de enseñanza aprendizaje

Las escuelas con carácter inclusivo deberán asumir el principio de la **diversidad** y por tanto, organizarán los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la **heterogeneidad** del grupo. Según Fernández, A. (2003) éstas deben reunir una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente considerando este principio como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, como un proyecto educativo de toda la escuela que pretende implementar un currículo susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Así mismo, bajo este principio, se deben utilizar metodologías y estrategias de respuestas a la diversidad en el aula, aplicando criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción con una disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de la escuela.

Para crear escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa pertinente al alumnado en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acorde a las características heterogéneas de sus alumnos, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas.

Una de las mejores formas para alcanzar una alta cohesión grupal en el aula y poder dar respuesta a la diversidad, es mediante el **aprendizaje colaborativo**, constituyéndose en un modelo educativo de la cultura inclusiva. Se promueve con este modelo una educación de calidad que permite desarrollar las potencialidades tanto individuales como sociales. Propicia que el alumnado aprenda de una forma más sólida y estimulante, mejorando las relaciones interpersonales.

Con este tipo de aprendizaje bien organizado, los alumnos se benefician del aprendizaje conjunto, siendo efectivo tanto en las áreas cognitiva y social como en la evolución del aprendizaje de los alumnos. Las personas participantes de este enfoque aprenden más y mejor cuando se emplean técnicas de aprendizaje colaborativo, ya que éstas incitan a la participación activa de su propio proceso de aprendizaje (Barkley, Cross y Howell, 2007). Este enfoque fomenta en los estudiantes valores de solidaridad, respeto, tolerancia, y responsabilidad, fortaleciéndose de esta manera una cultura verdaderamente inclusiva.

Ahora bien, con una población estudiantil heterogénea, propia de las escuelas inclusivas, se requiere de modelos que contemplen, respeten y potencien, desde la diversidad, los procesos de enseñanza-

aprendizaje. Otra de las propuestas es el **aprendizaje por proyectos** que estimula el trabajo cooperativo llevando el conocimiento de los estudiantes más allá del aula, hacia un mundo real y en su propio contexto, centrados en el estudiante mediante la participación directa de éste, atendiendo a las necesidades del alumnado, del profesorado, las familias y la comunidad.

Los **apoyos** constituyen otro de los fundamentos básicos de la Educación Inclusiva, tanto para el alumnado como para el profesorado, debiéndose fomentar para salvar las barreras que impiden el aprendizaje. Desde la Educación Inclusiva, el apoyo se brinda dentro del aula y deberá ser proporcionado por los profesionales mediante una planificación de actividades pensadas para todo el alumnado, siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, o cuando los niños se ayudan entre sí (Booth y Ainscow, 2000). No obstante, cuando se brindan apoyos especiales con profesionales expertos, se recomienda que dichos apoyos sean precisos, aprovechándolos no sólo en el alumno que lo requiere, sino en pro del resto de los alumnos. Esto implica una nueva reestructuración del proceso de aprendizaje en el aula.

Cabe mencionar que la decisión de brindar un determinado apoyo, no es una decisión del profesional de apoyo únicamente, sino de todos los miembros del equipo educativo que participan en la educación de la persona por apoyar. Por otra parte, si queremos que la Educación Inclusiva se ofrezca en nuestras escuelas habrá que preparar docentes para educar en la diversidad y atender de forma integral a las diferencias, ofreciendo a la vez espacios en las escuelas donde el personal educativo comparta sus experiencias y trabajen de manera conjunta en la construcción de escuelas y sociedades más inclusivas.

Según García (2003), el enfoque inclusivo pretende promover un profesional para la inclusión educativa o social, con claridad conceptual y práctica en cuanto a las actitudes, fundamentadas en los principios de la diversidad e inclusión; en el conocimiento del desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad, al medio ambiente o con capacidades y aptitudes particulares. Señala también, que se requiere de un profesional con el conocimiento de la realidad en diferentes ámbitos (familia, escuela, sector laboral y comunitario), con habilidades para aplicar diversas estrategias de intervención socioeducativa o psicopedagógica; con habilidades para diseñar, adaptar y evaluar los programas o estrategias a implementar y un desarrollo de la función educativa utilizando técnicas tanto individuales como colectivas, ya sean de asesoría, interdisciplinaria, tutoría, y de tipo colaborativo.

Implica entonces una profunda variación en los currículos y en la formación inicial del docente. Exige adaptaciones en el contexto y en la escuela, en las prácticas didácticas y en los materiales educativos

de apoyo que no se adecuan a las necesidades de los alumnos. La escuela se adecuará a las necesidades de los alumnos y no los alumnos a las condiciones de la escuela. Según Arnáiz (2005, p. 65) “La inclusión implica preparar y apoyar a los profesores para que enseñen de forma interactiva. Los cambios en el currículo están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía”. La escuela debe asumir el principio de la diversidad y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo reuniendo una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente.

### **3.3. El liderazgo en una escuela inclusiva**

Retomado de la lectura:

Venegas, R. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva. En: Sarto, M. y Venegas, R. (2009). Aspectos claves de la Educación Inclusiva. Salamanca: Publicaciones del IMCO, Colección de Investigación. pp. 25-40

La escuela inclusiva puede ser vista como una de las modalidades de educación con calidad que se gesta y consolida desde la actuación de quien la dirige, en la conjunción de esfuerzos, recursos, procesos y sueños de su comunidad y de cuya actuación los individuos se ven promovidos con más calidad de vida.

El planteamiento de las condiciones de inclusividad educativa asociado al liderazgo implica de modo directo y determinante, a las personas, y no sólo a la persona que dirige el centro escolar. Por lo tanto, son fundamentales las características de las personas y las condiciones que generan en los espacios y en los procedimientos, las ideas que impulsan en los proyectos que gestan y el armado que proponen para echar a andar el centro con perspectiva de inclusividad educativa (Venegas, R. 2009).

Ainscow (2001), ha encontrado que es necesario:

- ✓ Partir de las prácticas y conocimientos que posea el colectivo para apuntar por el desarrollo del potencial del grupo.
- ✓ Favorecer el uso de la creatividad del grupo.
- ✓ Considerar las diferencias de las personas como oportunidades de aprendizaje y valorar qué otras cosas requieren las personas para su retroalimentación.
- ✓ Evaluar las barreras a la participación, descubriendo las dificultades que tienen los estudiantes para la adquisición de los aprendizajes.
- ✓ Usar los recursos disponibles de manera eficiente para apoyar el aprendizaje, en especial el recurso humano, procurando la cooperación de los integrantes.

- ✓ Desarrollar un lenguaje derivado de la práctica, que implica observar las prácticas de los docentes, grabar clases, por ejemplo, que además provoque la reflexión y la experimentación.
- ✓ Crear condiciones que animen a las personas a correr riesgos y que ese riesgo fuese apoyado con la colaboración de la comunidad escolar.

La complejidad de la tarea de la inclusión en materia de procesos educativos, involucra así y en primerísimo lugar, a las personas, de las cuales dependen las ideas y los mecanismos que en la escuela se desarrollen para generar un servicio comunal educativo de totalidad. Y eso, se expresa en redes de apoyo que pueden incluir a otras instancias fuera de la escuela, convirtiendo los espacios generados en verdaderas comunidades de aprendizaje.

Desde luego que estas características y aspiraciones de una comunidad escolar con el referente de la inclusividad que paralelamente asume la calidad, no puede obviar la totalidad de la vida escolar. Asumir la totalidad de la vida escolar, significa asumir la cultura escolar como concepto interiorizado, significa transformarla en cultura inclusiva que se caracteriza porque es innovadora, colaboradora, de altas expectativas, con valores claros y socializados, con miras a los apoyos comunales y con un claro liderazgo de los docentes (Bolívar, 1996), de otra manera no puede haber cambio. Por lo tanto, el cambio se da en el liderazgo desde su concepción hasta su concreción.

Se trata de un liderazgo que finalmente como el mismo Ainscow (2004), afirma, no es transaccional, de control o poder, sino de reconocimiento a la individualidad, que ofrece visiones de globalidad de la escuela y de respeto a las particularidades de las personas de la comunidad y a las particularidades de los grupos, es decir, un liderazgo que provee los mecanismos para las transformaciones.

Para el desarrollo del liderazgo transformacional, en una institución y con poder distributivo, la participación es esencial. Aún con las dificultades que puedan suponer los rechazos, siempre hay personas que están dispuestas y creen en el líder escolar. Por ello, el directivo en su construcción del liderazgo requiere:

- ✓ Conocer las capacidades del personal.
- ✓ Explorar las iniciativas de las personas del centro.
- ✓ Tener claridad sobre los recursos reales y posibles.
- ✓ Tener claridad sobre las responsabilidades de cada una de las personas que laboran en el centro.
- ✓ Conocer a profundidad la normativa.
- ✓ Tener capacidad para delegar en otros.
- ✓ Poseer confianza en las capacidades que tienen las personas para resolver problemas.

- ✓ Generar condiciones para el intercambio de experiencias, conocimientos y aprendizajes.
- ✓ Disponibilidad para impulsar cambios, adecuaciones y flexibilizaciones en el trabajo.
- ✓ Madurez emocional para afrontar las resistencias del personal a los cambios.
- ✓ Proponer investigaciones y usar los resultados de las investigaciones.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que el éxito de una institución escolar no responde solamente a la figura de la dirección, sino que tiene que ver con procesos y con la relevancia de lo que allí ocurre, así como con la participación de otros actores, con los recursos y vínculos con el contexto. La actitud como gestora de participación, parece ser un elemento esencial en los procesos de inclusión educativa, de manera que asociado al liderazgo institucional, se refuerza la idea de que el liderazgo pueda ser más distribuido, tarea que sí depende de la persona que dirige la institución.

### **3.4. El desarrollo de un currículum inclusivo**

En el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (UNESCO, 2004), en el apartado correspondiente a “El desarrollo de un currículum inclusivo”, se refiere lo siguiente:

El currículo determina, modifica y transforma la vida y la conciencia de todas las personas, puesto que en él se ponen de manifiesto, de manera compleja, las concepciones de enculturación y socialización de cada conglomerado sociocultural.

El currículo abarca todas las experiencias de aprendizaje disponibles para los estudiantes en sus escuelas así como en sus comunidades. En él se planifican, principalmente, las oportunidades de enseñanza y aprendizaje disponibles a nivel del aula ordinaria – el currículo “formal” de las escuelas. Sin embargo, hay muchas otras experiencias de aprendizaje potencial que son más difíciles de planificar, pero que, ciertamente, están influenciadas por las escuelas y otros componentes del sistema educativo.

Estas incluyen:

- ✓ Las interacciones entre los estudiantes.
- ✓ Las interacciones entre los estudiantes y los maestros, dentro y fuera del aula.
- ✓ Las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en la comunidad – por ejemplo, en la familia u otras organizaciones sociales o religiosas.

El currículo formal debe tener al menos dos propósitos:

- ✓ Debe contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran.
- ✓ Debe impartir una educación de calidad a los estudiantes, tanto en términos del nivel de participación que genera como de los resultados que se logran.

Pero, sobre todo, el currículo debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual. Por tanto debe ser riguroso, pero también suficientemente flexible para responder a estudiantes con características muy diversas.

Por lo que se consideran algunos aspectos claves para el desarrollo del currículo desde un enfoque inclusivo:

- ✓ El currículo debe estructurarse y enseñarse de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él.
- ✓ El currículo debe basarse en un modelo de aprendizaje que, de por sí, sea inclusivo.
- ✓ Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimiento que sean relevantes para los estudiantes.
- ✓ El currículo ha de ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos. Por lo tanto no debe prescribirse de manera rígida desde un nivel central o nacional.
- ✓ El currículo debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que tienen diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.
- ✓ El currículo inclusivo exige más de los maestros, por lo que necesitarán los apoyos necesarios para implementarlos con efectividad.

### 3.5. Índice de inclusión (INDEX)

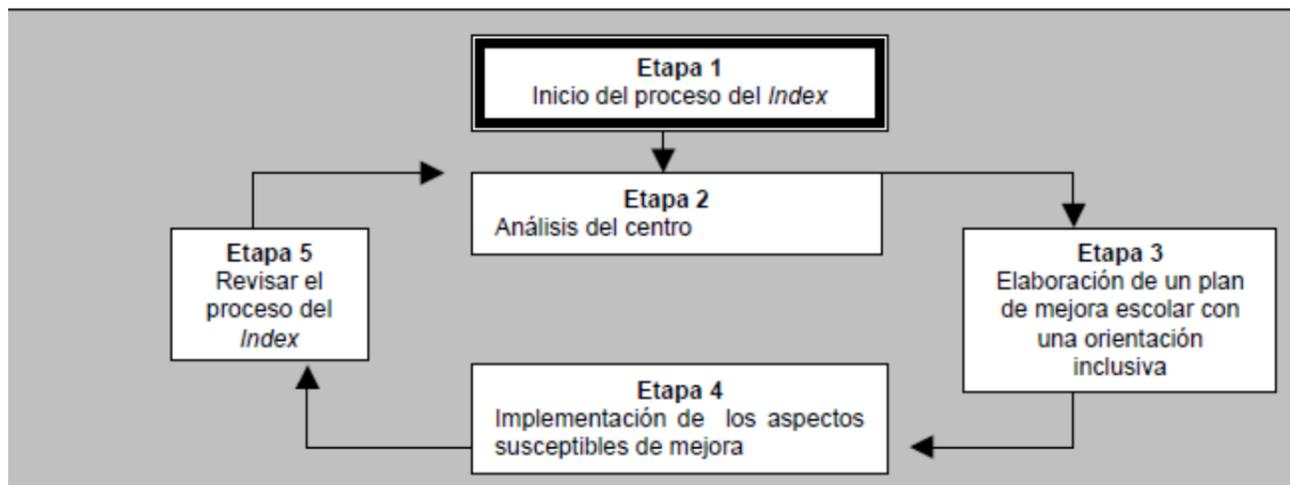
Según Booth y Ainscow (2000), el desarrollo de la Educación Inclusiva debe direccionarse hacia el cumplimiento de varias finalidades, planteadas desde varias perspectivas interrelacionadas como la **cultura, las políticas y las prácticas** de los centros.

El Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad

### 3.5.1. Etapas del proceso del INDEX

El Índice implica las siguientes etapas (Ver cuadro 1):

- ✓ Etapa 1. Inicio del Proceso del Índice
- ✓ Etapa 2. Análisis del Centro
- ✓ Etapa 3. Elaboración de un Plan de Mejora Escolar
- ✓ Etapa 4. Implementación de los aspectos susceptibles de mejora
- ✓ Etapa 5. Revisar el proceso del Índice



Cuadro 1. Etapas del Índice de Inclusión. Booth y Ainscow (2000)

A continuación se describen cada una de las etapas que conforman el INDEX

#### Etapa 1. Inicio del proceso del Índice

Esta primera etapa del Índice comienza introduciendo el proceso dentro de las estructuras de planificación existentes en el centro y debería completarse en medio trimestre. Se establece un grupo coordinador que refleje las áreas escolares más importantes y que garantice un talante de "desafío constructivo" respecto a las perspectivas existentes en el centro. El grupo recaba información sobre los materiales y el proceso del Índice. Se compromete a realizar el proceso con todo el profesorado del centro y con las familias, el alumnado y los miembros de las instituciones de la comunidad. Esta primera etapa implica:

- a) Constitución de un grupo coordinador
- b) Sensibilización del centro respecto al Índice
- c) Análisis del conocimiento del grupo
- d) Preparación en el uso de los indicadores y las preguntas
- e) Preparación en el trabajo con otros grupos

## **Etapa 2. Análisis del centro**

En esta segunda etapa del Índice, los miembros del grupo coordinador utilizan sus conocimientos sobre el proceso del Índice para trabajar con otros grupos del centro. El grupo analiza los resultados de estas consultas e inicia, si es necesario, nuevas investigaciones para completar el estudio de la cultura, las políticas y las prácticas escolares. A continuación se acuerda con el profesorado del centro las prioridades de mejora. Esta etapa podría durar alrededor de un trimestre.

La etapa 2, al igual que el resto del trabajo con el Índice, será distinta en cada centro. El grupo coordinador se responsabiliza de decidir el mejor modelo para llevar a cabo el proceso y el modo de ofrecer la mayor cantidad de oportunidades de mejora. Estas oportunidades se van presentando a lo largo del intercambio de conocimiento de los miembros de la comunidad y del examen de los aspectos del centro.

## **Etapa 3. Elaboración de un plan de mejora escolar.**

La tercera etapa del Índice requiere que los miembros del equipo de planificación revisen el plan de mejora escolar. El equipo tendrá que decidir hasta qué punto va a cambiar éste a la luz del trabajo con el Índice. Introducirán en el plan de mejora escolar; en nuestro contexto se trataría de proyectos de innovación, planes de formación de centro, proyectos estratégicos de mejora; las prioridades que hubieran sido acordadas con el profesorado al final de la etapa 2. Esta etapa debería ser completada en medio trimestre.

## **Etapa 4. Implementación de los aspectos susceptibles de mejora**

Esta cuarta etapa del Índice implica implementar las prioridades del plan de mejora escolar y mantener su desarrollo. Las actividades de mejora requerirán investigaciones continuas dentro del centro, por lo que se convierte en una forma de investigación-acción. Los avances se mantienen a través de la motivación del trabajo colaborador y una buena comunicación y el fomento de un compromiso general para hacer que los centros sean más inclusivos para el profesorado y el alumnado. Los avances se evalúan según el criterio del plan de mejora escolar y se hacen informes de progreso cada medio trimestre. Esta etapa continuará su curso una vez que las prioridades formen parte de la planificación del centro.

## **Etapa 5. Revisar el proceso del Índice**

En esta etapa, los miembros del equipo de planificación revisan el progreso general de las mejoras identificadas como prioridades en la etapa 2 y puestas en práctica en la etapa 4. Se debe considerar también cualquier progreso mayor en la creación de culturas inclusivas, producción de políticas inclusivas y mejora de prácticas inclusivas como parte de una revisión del uso del Índice en el apoyo a la mejora escolar. Las dimensiones, los indicadores y las preguntas, al ser adaptadas a un centro

específico, desempeñan un papel central en la exploración de la extensión de los cambios dentro del centro y en el comienzo de la formulación de nuevas prioridades para el plan de mejora escolar del siguiente ciclo.

### 3.5.2. Dimensiones del INDEX

El Índice se compone de un proceso de **auto-evaluación** de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva.

La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros: las que se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica (ver Cuadro 2).

#### **Cuadro 2 Las dimensiones en el Index**

##### **Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas**

Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.

##### **Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas**

Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

##### **Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas**

Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.

Cuadro 2. Dimensiones en el Índice. Booth y Ainscow (2000)

Cada dimensión se divide en dos secciones, que se centran en un conjunto de actividades en las que los centros deben comprometerse como vía para mejorar el aprendizaje y la participación (ver Cuadro 3).

#### **Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas**

1. Construir comunidad
2. Establecer valores inclusivos

### **Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas**

1. Desarrollar una escuela para todos
2. Organizar la atención a la diversidad

### **Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas**

1. Orquestar el proceso de aprendizaje
2. Movilizar recursos

Cuadro 3. Dimensiones y secciones del Índice

Estas dimensiones y secciones podrían también utilizarse para estructurar el plan de mejora del centro educativo.

### **3.5.3. Indicadores del INDEX**

Una vez abordadas las etapas del desarrollo del Índice, se desarrollan las dimensiones, secciones e indicadores, para fortalecer y consolidar las **Culturas, Políticas y Prácticas** del plan de mejora del centro educativo en el contexto de la Inclusión Educativa.

#### **DIMENSIÓN A. Crear CULTURAS inclusivas**

SECCIÓN A.1 Construir comunidad.

SECCIÓN A.2 Establecer valores inclusivos.

#### **A.1 Construir comunidad**

##### INDICADOR

- A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.
- A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.
- A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.
- A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.
- A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.
- A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.

#### **A.2 Establecer valores inclusivos**

##### INDICADOR

- A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.
- A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.
- A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.
- A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.

A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.

A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

## **DIMENSIÓN B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas**

SECCIÓN B.1 Desarrollar una escuela para todos.

SECCIÓN B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

### **B.1 Desarrollar una escuela para todos**

#### INDICADOR

B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.

B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.

B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.

B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.

B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.

### **B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad**

#### INDICADOR

B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.

B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.

B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.

B.2.4. El Código de Prácticas\* se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

B.2.5. El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.

B.2.6. Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.

B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.

B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar.

B.2.9. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o “bullying”.

\* Código de prácticas sobre la identificación y la evaluación de necesidades educativas especiales (DfEE 1994)

## **DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas**

SECCIÓN C.1 Orquestar el aprendizaje.

SECCIÓN C.2 Movilizar recursos.

## **C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje**

### INDICADOR

- C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.
- C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
- C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.
- C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.
- C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.
- C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- C.1.11. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.

## **C.2 Movilizar recursos**

### INDICADOR

- C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
- C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.
- C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

### **Para profundizar en el tema, se sugieren las siguientes lecturas complementarias:**

- ✓ LC-2. Venegas, R. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Un acercamiento al liderazgo en la Educación Inclusiva. Pp. 25-40
- ✓ LC- 3. Ainscow, M. y Booth T., Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva; Universidad Autónoma de Madrid. (Índex For Inclusión). De la versión original en lengua inglesa: CSIE Ltd. ISBN. 1872001-82-3

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. *Recuperado de:* [bam.educarex.es/descargas.php?idr=530&idf=1231](http://bam.educarex.es/descargas.php?idr=530&idf=1231)
- Ainscow, M. (2004). Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Madrid: Ediciones Narcea.
- Arnáiz, P. (2003). Educación Inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P. (2005). Atención a la diversidad: programación curricular. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Índice de Inclusión): Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado de: [www.uam.es/.../Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20...](http://www.uam.es/.../Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20...)
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. *Revista Digital Umbral* 000, 13. Recuperado de: [http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01\\_01-09-06.pdf](http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_01-09-06.pdf)
- García, E. (2003). La Formación de Profesionales para la Educación Inclusiva. Recuperado de: [http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion\\_profesionales\\_educacion\\_inclusiva\\_teske.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf).
- Grettel, V. (s/f). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En: Sarto, M. y Venegas, R. (2009). Aspectos claves de la Educación Inclusiva. Salamanca: Publicaciones del IMCO, Colección de Investigación. pp. 13-25.
- UNESCO, 2004. Temario abierto sobre educación inclusiva: el desarrollo de un currículum inclusivo. Recuperado de: [unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf)
- Venegas, R. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva. En: Sarto, M. y Venegas, R. (2009). Aspectos claves de la Educación Inclusiva. Salamanca: Publicaciones del IMCO, Colección de Investigación. pp. 25-40

**UNIDAD TEMÁTICA 4**  
***MODELO DE ATENCIÓN DE  
LOS SERVICIOS DE  
EDUCACIÓN ESPECIAL***

#### 4. MODELO DE ATENCIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL (MASEE).

La SEP publicó en el 2011 un documento “Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASSE) donde se sustenta el funcionamiento de USAER y CAM. En esta unidad revisaremos los contenidos más relevantes de dicho documento.

El Marco Teórico Referencial cobra capital importancia para fundamentar el *MASEE* y da pauta para transitar de lo que se propone como “lo deseable” a la concreción de “lo necesario” a través de tres enfoques imprescindibles, que además de ampliar la comprensión de la realidad educativa constituyen la base para orientar la acción de los profesionales:

- El modelo social de la discapacidad.
- El paradigma ecológico.
- La escuela como totalidad.

Estos enfoques no se conciben en el MASEE como una simple suma, sino como elementos constitutivos perfectamente articulados que lo definen y le dan sentido y organización.



##### 4.1. Modelo social de la discapacidad.

La concepción de la discapacidad predominante en cada momento y circunstancia histórica, puede formar parte de supuestos y prácticas discriminatorias (Barton, L. 2008). A este respecto, las miradas dominantes han sido la médica y la psicológica. Desde esta perspectiva, las razones por las que las personas “con” discapacidad no podían participar plenamente en la sociedad se debían a sus “impedimentos físicos”, en otros casos a sus “alteraciones sensoriales”, sus “deficiencias mentales” e incluso sus “incapacidades sociales”, es decir, prevalecía una noción esencialmente negativa y discriminatoria.

El sentido ideológico de las posturas médica y psicológica en torno a la discapacidad, impulsó la idea del déficit para explicar el bajo rendimiento académico, la enfermedad para explicar el comportamiento criminal, la debilidad de carácter como explicación de la pobreza y el desempleo, también contribuyó a individualizar los problemas de la discapacidad y dejar intactas las estructuras sociales y económicas.

Hacia finales de la década de los setenta, las personas “con” discapacidad y sus organizaciones generaron los principales cuestionamientos y críticas a la teoría de la deficiencia, al considerar que sus condiciones de vida en la sociedad y en la cultura se desarrollaban bajo una trama compleja y sutil de discriminación institucional, por lo que impulsaron un enfoque socio-político-cultural, radical y controvertido de la discapacidad.

Un punto de partida de este enfoque fue considerar a la discapacidad como una categoría social y política; es decir, se colocó el concepto y la discapacidad de las personas en la agenda pública, para realizar un amplio movimiento entendido como **movilización social por el cambio** y una lucha intensa por la autodeterminación, las posibilidades de elección, la potenciación de la persona y el respeto irrestricto a sus derechos.

Este movimiento en esencia social y política dio la pauta para que en 1983, Mike Oliver (Cit. en Barton, L. 2008), académico británico, autor y activista de la lucha por los derechos de las personas con discapacidad y profesor emérito de la Universidad de Greenwich) introdujera el concepto de **modelo social de la discapacidad** como articulador de análisis desde diversas disciplinas.

Un punto central del **modelo social de la discapacidad** consistió en una fundamentada crítica a la teoría de la **deficiencia** y en un giro de ciento ochenta grados en el objetivo del análisis teórico; quitó la mirada de la discapacidad como inherente a la persona y colocó el análisis en los entornos inadecuados y las actitudes sociales hostiles que agudizan la discapacidad. En otras palabras, la mirada deja de colocarse en la persona, para situarse en las diversas **barreras** (económicas, políticas y sociales) construidas en los contextos, donde se acentúan las “limitaciones” y las convierten en “discapacidad”.

Para el **modelo social**, las discapacidades generadas por la imposibilidad de la sociedad de responder a las necesidades de las personas con “deficiencias” comprobadas o percibidas, sin importar sus causas. Es decir, su posicionamiento teórico, político y social reconoce a la discapacidad como algo no causado por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que los “incapacitan”.

El modelo social de la discapacidad se inscribe en los siguientes referentes centrales:

1. Reconoce y enfatiza los orígenes sociales de la discapacidad;
2. Reconoce y lucha contra las desventajas sociales, financieras, ambientales y psicológicas en las que vive una inmensa mayoría de personas con discapacidad;
3. Asume el concepto de discapacidad como una construcción histórica;
4. Valora la libertad de decisión y autonomía en los proyectos de vida de las personas;
5. Ve la transformación material e ideológica de la prestación de servicios de salud y de asistencia social del Estado, como una condición fundamental para cambiar y mejorar la calidad de vida de la gran mayoría de las personas con discapacidad.

Por lo tanto, es imprescindible comprender el proyecto de vida de una persona con una **discapacidad** en el entretreído de una red de relaciones donde se involucran los niveles de la sociedad, la política, la cultura y su propia experiencia personal. Estas relaciones reformulan la discapacidad como un tema para sensibilizar a la sociedad y aspirar a interacciones más respetuosas, así como para generar una comprensión más apropiada de las respuestas políticas por parte del Estado.

En el marco de la Educación Inclusiva, el modelo social de la discapacidad promueve e impulsa la necesidad de eliminar estereotipos, prejuicios y actos de discriminación que generen desigualdad y exclusión social. Asimismo, favorece dentro de este ámbito de la educación inclusiva, no sólo un nuevo marco de pensamiento, sino un marco de acción y de relaciones políticas, sociales, culturales y educativas.

Una de las premisas fundamentales del modelo social de la discapacidad se basa en que todas las personas son intrínsecamente iguales en lo que se refiere a su valor, más allá de cualquier diferencia social, física, mental, intelectual o sensorial. En este sentido, la sociedad que respeta auténticamente el principio de igualdad es aquella que adopta un criterio inclusivo respecto de las diferencias humanas y las tiene en cuenta en forma positiva (Bariffi, F. y Barranco, M. et. al. 2008).

Con fundamento en estos planteamientos, la persona con discapacidad es considerada en su condición de ser humano con derechos y dignidad como todos los demás y requiere determinadas circunstancias y medidas jurídicas para garantizar el goce y ejercicio de estos derechos, en condiciones de igualdad en relación con el resto de las personas.

Estos avances se fortalecen en el ámbito del derecho internacional con la adopción de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006) que es un movimiento mundial en favor del reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de

derecho. Nuestro país se adhirió a la Convención en el año 2007 y *armonizó* su legislación con la publicación en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011, de la *Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad*.

En esta ley se establecen las condiciones en las que el Estado debe promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.

#### **4.1.1 Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad**

A este respecto, en México, la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, en su Artículo 17, indica: “*Para facilitar la accesibilidad, en la infraestructura básica, equipamiento urbano y espacios públicos se contemplarán entre otros, los siguientes lineamientos:*

*I. Que sea de carácter universal y adaptado para todas las personas;*

*II. Que incluya el uso de señalización, facilidades arquitectónicas, tecnologías, información, sistema braille, lengua de señas mexicana, ayudas técnicas, perros guía o animal de servicio y otros apoyos, y*

*III. Que la adecuación de las instalaciones públicas sea progresiva”* (Secretaría de Gobernación, 2011)

La aplicación de la *accesibilidad universal* puede alcanzarse a través de diferentes vías, entre las que destacan:

- ❖ El *diseño para todos* (también llamado *diseño universal*) y
- ❖ los *ajustes razonables*.

#### **4.1.2. La Accesibilidad Universal**

El derecho internacional y la legislación mexicana enfatizan que los derechos de las personas con discapacidad se circunscriben en su participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, en el respeto por la diferencia y en la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, en la **accesibilidad**, en la no discriminación, así como en la igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad.

Desde el modelo social, el concepto de **accesibilidad universal** se aborda como la búsqueda de respuestas dirigidas a asegurar que la construcción del entorno y de la propia sociedad se base en las

necesidades de todas las personas; esto ha sido el fundamento para que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad obligue a los Estados Partes a “adoptar medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:

- a) Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;
- b) “Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia” (*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. ONU, 2006*).

Como se observa, la **accesibilidad universal** tiene consecuencias amplias para todos y no sólo en cuanto a la mirada de la discapacidad. Ello parte de la conciencia de que el modo en que se diseñan las sociedades, genera barreras para gran parte de las personas, entre las que se encuentran los niños y las niñas, las personas mayores, las personas con sobrepeso, las personas de muy alta o baja altura, las mujeres embarazadas, las personas con discapacidad, e incluso las supuestas personas “estándar”. De este modo, la **accesibilidad universal** deja de ser asunto de una “minoría” para pasar a ser un asunto que concierne a todas las personas y una condición para mejorar la calidad de vida del conjunto de los ciudadanos. El fin último de la **accesibilidad universal** es conseguir que, a través del diseño, el mayor número de seres humanos puedan desenvolverse autónomamente y en libertad en un entorno cada vez más amigable.

Los diferentes ámbitos de aplicación de la **accesibilidad universal** plantean exigencias básicas, descritas como el mínimo indispensable para garantizar igualdad e implica la adopción de medidas concretas en el desarrollo reglamentario. Por ejemplo, en los transportes públicos se refiere a las condiciones básicas de acceso y utilización de los modos de transporte. En el ámbito de la comunicación, hace referencia a las condiciones básicas para el acceso a las tecnologías y a los productos y servicios relacionados con la Sociedad de la Información. En lo relativo a accesibilidad urbanística y arquitectónica, se debe ajustar al código técnico de edificación, a las condiciones básicas de acceso y a la utilización de los espacios públicos urbanizados y sus edificaciones.

Sin miras a ser exhaustivos, la obtención de la **accesibilidad universal**, afecta directamente los siguientes ámbitos:

- El urbanismo (lugares, edificios e instalaciones públicas, mobiliario público, parques y jardines, playas, ascensores, escaleras, lugares de estacionamiento de automóviles),
- La edificación (alojamientos, viviendas, edificios comerciales, edificios públicos),
- El transporte público (autobuses, taxis, metro, trenes, aviones, barcos),
- Los dispositivos o tecnologías destinados al apoyo de la movilidad de la persona (perros guías, sillas de ruedas),
- Los medios de comunicación como la televisión, telefonía, radio, periódicos, internet ...
- Las artes visuales como el dibujo, la pintura y la escultura o artes más modernas como la fotografía, el cine, el video e infografía...
- La utilización de formas alternativas de comunicación como el Sistema Braille o la lengua de señas,
- La utilización de tecnologías asistenciales con fines de comunicación,
- Las señalizaciones,
- Los servicios educativos o de formación,
- Los servicios sanitarios,
- Los servicios sociales, servicios de seguros y financieros,
- Los servicios de ocio y turísticos, recreación o deportivos,
- Los servicios de la administración pública, trabajo y ocupación, beneficios fiscales, subsidios económicos, etc.

#### a) *El Diseño Universal*

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, encontramos la siguiente definición:

*Por “diseño universal” se entenderá:*

*El diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación, ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (ONU, 2010).*

La *accesibilidad universal*, es una condición para el goce y ejercicio de los derechos mientras que el principio de *diseño para todos o diseño universal* representa una estrategia para el logro de dicha

condición. En otras palabras, mediante la técnica del *diseño para todos* se aspira a la realización de la accesibilidad universal. Es por ello que el principio de *diseño para todos* puede ser considerado como un medio, un instrumento, una actividad dirigida al alcance de dicho fin; su intención es simplificar la vida de todas las personas, haciendo igualmente accesibles, utilizables y comprensibles para todos, el entorno, los productos y las comunicaciones, sin costo extra o con el mínimo posible. Dicho de otra manera, el *diseño universal* o *diseño para todos* está orientado a ofrecer entornos cuyo uso resulte cómodo, seguro y agradable para todo el mundo, incluidas las personas con discapacidad. “*El diseño para todos aspira a alcanzar la accesibilidad y la accesibilidad se basa en el diseño para todos*” (Bariffi, F. y Barranco, M. et. al. 2008).

#### *b) Los ajustes razonables*

Una segunda vía para lograr la accesibilidad universal la constituye la realización de **ajustes razonables**. Éstos se definen en la *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* como: “*medidas específicas que tienen como objeto la accesibilidad en casos particulares, e incluyen a todas aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales*”.

Esta definición lleva a entender los **ajustes razonables** como:

...”Aquellas medidas **específicas** adoptadas a fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a las necesidades particulares de ciertas personas y, en consecuencia, se adoptan cuando la accesibilidad no es posible desde la previsión del *diseño para todos*, justamente por su especificidad.”

(MASEE, 2011. p. 75)

En el ámbito educativo y particularmente en el marco de la atención a los alumnos y las alumnas con discapacidad, las escuelas de Educación Básica y los Centros de Atención Múltiple necesariamente deben trabajar para facilitar y gestionar la accesibilidad en ellas, como clave para el desarrollo de las políticas educativas orientadas a la inclusión.

Cuando el *diseño universal* o *diseño para todos*, no satisfaga las necesidades de accesibilidad de un alumno o alumna en particular, resultará pertinente realizar *ajustes razonables* para modificar los contextos, en función del reconocimiento de las siguientes premisas:

1. *Los ajustes razonables son medidas específicas que tienen como objeto la accesibilidad en casos particulares.*

2. *Los ajustes razonables son un derecho de las personas con discapacidad y un imperativo para garantizar la igualdad de oportunidades*; su importancia radica en que son una referencia en el ámbito del ejercicio de derechos por parte de las personas con discapacidad y tienen como base jurídica el principio de igualdad de oportunidades y el derecho a la no discriminación.
3. *Los ajustes razonables se vinculan estrechamente con el modelo social de la discapacidad y con los principios de la Educación Inclusiva*; suponen reconocer que las modificaciones o ajustes se realizan en los contextos donde las personas con discapacidad viven e interactúan y ponderan la eliminación de las barreras que existen en los contextos para garantizar que los sujetos con discapacidad participen en igualdad de oportunidades de las experiencias formativas que les ofrece el currículum común para todos. Por lo tanto, los *ajustes razonables* se orientan a la modificación de los contextos y están articulados a las necesidades del alumno o la alumna y no a la inversa.
4. *Los ajustes razonables* se determinan en función de las necesidades particulares de cada alumno y de cada alumna.
5. *Los ajustes razonables son un compromiso y una obligación de las escuelas inclusivas*, porque implican la realización de modificaciones a las políticas, las culturas y las prácticas de las escuelas y, por lo tanto, no realizarlos, representa un acto de discriminación (Palacios, A. 2008).

Los ajustes razonables realizados en los contextos: escolar, áulico y socio-familiar, impactan positivamente en las políticas, las prácticas y la cultura de la escuela o del Centro de Atención Múltiple y favorecen la accesibilidad en cuatro áreas básicas (Palacios, A. 2008):

- La movilidad.
- La comunicación y la información.
- Los bienes y servicios.
- Las actitudes hacia la discapacidad.

En la siguiente tabla se ejemplifican algunos de los ajustes razonables posibles a ser requeridos por la población con discapacidad:

AJUSTES RAZONABLES	
Áreas básicas	Ejemplos
Movilidad	Reubicación de un grupo en la planta baja del edificio para facilitar el acceso de un alumno o alumna con discapacidad motriz o visual. Adaptación de pasamanos en los sanitarios para alumnos o alumnas con discapacidad motriz. Eliminación de obstáculos físicos (muebles, cajas, botes de basura, macetas) que limiten el libre desplazamiento en la escuela o en las aulas.

<p><b>Comunicación e Información</b></p>	<p>Adaptación de material didáctico que responda a las necesidades propias de cada discapacidad con las particularidades de cada alumno y alumna (visual, auditiva, intelectual).  Elaboración de tableros de comunicación personalizados.  Disminución o eliminación de factores externos que generen sonidos excesivos, para mejorar la percepción de los alumnos con discapacidad auditiva (hipoacusia).  Asignación y uso permanente de equipos de cómputo en el aula para alumnos con discapacidad motriz o intelectual.  Colocación de señalizaciones en Braille en los diferentes espacios de la escuela (aulas, sanitarios, bibliotecas, etc.).  Colocación de señales luminosas en los diferentes espacios de la escuela (aulas, sanitarios, patios, bibliotecas, etc.) para que los alumnos con discapacidad auditiva perciban las alarmas que indican cambio de actividades (clases, recesos, etc.) o simulacros.</p>
<p><b>Bienes y Servicios</b></p>	<p>Adecuación de la iluminación del aula para el caso de un alumno con discapacidad visual (baja visión) que requieran de un tipo o intensidad de luz especial.  Adaptación de mouse, teclados, cuadernos, mobiliario, atriles, señalizaciones (visuales o auditivas), etc.  Replanteamiento de los criterios de la escuela para la adquisición de materiales o equipamiento, considerando a la población con discapacidad atendida.  Flexibilización de los horarios de la jornada escolar, como el ajuste en las horas de llegada o de salida, cambio en los momentos o la periodicidad de desempeño de algunas tareas...</p>
<p><b>Actitudes hacia la discapacidad</b></p>	<p>Sensibilización de la comunidad educativa para la eliminación en el uso de estereotipos, etiquetas o actitudes discriminatorias o excluyentes hacia las alumnas y los alumnos con discapacidad.  Preparación de la comunidad educativa para la recepción de un alumno o alumna con discapacidad, anticipando los requerimientos necesarios para facilitar su inclusión, por ejemplo: en el caso de un alumno con discapacidad visual (baja visión o ceguera), programar recorridos por el inmueble, proporcionando pautas de ubicación (auditivas o táctiles) para facilitar su desplazamiento así como la sensibilización a los docentes y compañeros de grupo respecto a las necesidades del alumno/alumna y de las formas posibles de apoyar su inclusión.</p>

(MASEE, 2011. p. 7)

En síntesis, la **accesibilidad universal** constituye una aspiración y el objetivo a conseguir; por su parte, el *diseño universales* una estrategia a nivel general para lograr la *accesibilidad universal* y en la que se ponen en juego las normas jurídicas necesarias para tal efecto y, los ajustes razonables, son una estrategia a nivel particular y específico en torno a necesidades focalizadas, que se realiza cuando no ha sido posible alcanzar la accesibilidad universal desde el diseño.

#### 4.2. El paradigma ecológico

El cambio de mirada de la escuela y del aula proviene, entre otros, del Paradigma Ecológico (Parrilla, L. 1996, cit. en Gimeno, S. 1998), perspectiva socio cultural que las caracteriza como sistemas de relaciones entre sujetos (social) y entre éstos con el saber y el conocimiento (cultural).

La escuela y el aula se constituyen por un entramado de prácticas institucionalizadas que toman forma a través de un conjunto de discursos, prácticas, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, marcos teóricos, posicionamientos filosóficos y morales, articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación, pero fundamentalmente, por un campo de relaciones: entre sujetos: alumnado, maestros, familias, comunidad; con el conocimiento; con la institución –escuela-; con las circunstancias y condiciones de la vida; con valores personales e institucionales.

Asumir el paradigma ecológico como sustento del análisis de este entramado y de este campo de relaciones, sitúa el estudio de los significados de las relaciones y de los distintos procesos que se dan en ella, considerando cuatro criterios básicos:

1. El estudio de las interacciones recíprocas entre las personas y sus ambientes.
2. La comprensión de la enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos y no como causa-efecto.
3. La indagación de las interacciones entre personas y ambiente no sólo dentro del contexto inmediato, sino también como resultado de las influencias de otros contextos. Las variables contextuales adquieren una relevancia prioritaria por cuánto imponen límites o inducen a determinados comportamientos, asumiendo en consecuencia que el comportamiento de alumnos, alumnas y profesores son una respuesta a las demandas del medio.
4. La indagación situada no sólo en los comportamientos observables, sino también en las actitudes y percepciones de los involucrados, haciendo énfasis en cómo las personas piensan y comprenden los sucesos en el aula y en la escuela.

Desde esta perspectiva sistémica, la vida de la escuela y del aula se consideran como un sistema social, abierto, de comunicación y de intercambio, por lo cual no puede explicarse el comportamiento de cada uno de sus elementos sin conocer la estructura y funcionamiento del conjunto, así como de sus conexiones con otros sistemas externos donde se establecen relaciones, sin perder de vista la necesidad de identificar el comportamiento y la participación, relativamente autónoma de cada una de sus partes.

En este sentido, el **paradigma ecológico** aporta al MASEE el reconocimiento de la escuela y el aula, como contextos a analizar, toda vez que:

- Son escenarios interactivos y sistémicos.
- Son espacios educativos de la diversidad.
- Son contextos formativos.

- Constituyen espacios sociales y socializadores.
- Sus habitantes tienen vida propia.
- Son contextos dinámicos (no estáticos).

Si la concepción anterior subyace a nuestro análisis de los contextos inscritos en el Modelo de Atención, sólo podremos entender y explicar los procesos educativos, tanto en la escuela como en el aula, mediante el estudio del complejo entramado de variables interdependientes y situaciones específicas que las configuran como sistema social.

Por lo tanto, realizar un análisis de los contextos bajo el paradigma ecológico nos remite al “texto” de la escuela, del aula y de lo social-familiar, mediante la conducción de una lectura a partir de cada uno de los profesionales de la educación especial con características como las siguientes:

- Disposición crítica e indagadora;
- Capaces de poner en juego toda una estrategia para develar el sentido y significado, anticipar señales, pistas y diversificar enfoques, formas de abordar y lugares para hacer la “lectura”.
- Aptos para “leer” una situación compleja y colmada de significados, como una relación comprometida con el cambio.

El paradigma ecológico implica a los profesionales de la educación especial, desarrollar un análisis-lectura de los contextos para detonar procesos educativos, bajo los principios de la educación inclusiva, al comprender el tejido de relaciones entre sujetos (**lo social**), qué normas, conocimientos, creencias, valores, representaciones, formas de vida (**lo cultural**) y, al mismo tiempo, establecen relaciones interpersonales con la aspiración de lograr un hábitat común, sensible para todos y cada uno, es decir, relaciones para el bien común (**lo político**).

#### **4.3. Escuela como totalidad: procesos y sujetos**

La Escuela como Totalidad constituye la esencia “para preguntarse de manera constante por el **cometido de la escuela**, por su papel en la sociedad, por la naturaleza de sus prácticas en una cultura cambiante” (Santos, G. 2001). Su mirada global y sistémica permite tomar distancia de una escuela que sigue haciendo lo mismo de siempre como si nada cambiara en la sociedad y en la cultura, *como si su función fuera eternamente la misma*.

La Escuela como Totalidad implica comprenderla como una construcción histórica social y coproductora de **subjetividad** –de relaciones entre sujetos- y sus relaciones con el conocimiento. Es decir, aborda su función social y cultural de modos diversos, a partir del tratamiento de conocimientos disciplinares, de formas para distribuir capital cultural –en el sentido de conocimientos sustantivos y

relevantes-, para socializar distintos saberes –saberes para vivir, saberes para pensar, saberes para trabajar, saberes para crear-, para diseñar formas organizacionales, integrar actores diversos, tejer vínculos –con el conocimiento, entre sujetos, con el mundo- e instituir normas y reglas.

Bajo estas consideraciones, los planteamientos de política educativa, de reforma curricular, de teoría educativa, de modelos de gestión, de propuestas sociales, entre otros, se sintetizan y concretan en la Escuela como Totalidad, para tomar conciencia de sus funciones reales y posibles, para revitalizar su sentido, actualizar su presencia y relevancia, reafirmar su valor y dotarla de fuerza y arraigo social (Gimeno, S. 2000).

En la **escuela como totalidad**, sus máximas aspiraciones consisten en:

- a) Fundamentar la democracia,
- b) estimular el desarrollo de la personalidad del sujeto,
- c) difundir e incrementar el conocimiento y la cultura en general y
- d) garantizar la inserción de los sujetos en la sociedad.

#### **a) Fundamentar la democracia**

Porque el espacio y tiempo escolares, son propicios para desarrollar actividades para ejercer de manera democrática la convivencia, ensayar la participación, asentar actitudes de respeto así como de colaboración con los demás.

Es una oportunidad para dejar marcas en los sujetos de una sociedad más justa e igualitaria y también, de una cultura que valora la diferencia y la promueve como base del enriquecimiento personal y social.

#### **b) Estimular el desarrollo de la personalidad del sujeto**

En las escuelas tiene que asentarse las condiciones y la facilidad, con lo cual, cada sujeto encuentre posibilidades de ser respetado y pueda realizarse con un cierto grado de autonomía, reconociéndole la capacidad y el derecho de elaborar y perseguir proyectos personales junto con el derecho a la privacidad personal, a la libertad para expresarse y a la posibilidad para establecer su identidad y sentirse semejante a quienes él quiera. En este sentido, la escuela contribuye a la formación de proyectos de vida: cada alumno y cada alumna es uno de ellos.

#### **c) Difundir e incrementar el conocimiento y la cultura en general**

La escuela es un medio para extender los saberes, propiciando la participación de todos, apoyados por los instrumentos que prolongan las capacidades de los seres humanos haciéndolos crecer. Bajo estas ideas, se abre la posibilidad de que cada vez más sujetos contribuyan, cuando ya han sido transformados por la educación, a acrecentar los saberes y mejorar la sociedad.

#### **d) Garantizar la inserción de los sujetos en la sociedad**

La escuela forma para participar activamente en la vida productiva, en la economía, en la convivencia social, en la política, en el intercambio de significados a través de las relaciones interculturales. Sujetos, comprometidos con su entorno, dispuestos a vivir con dignidad. Este es el sentido de “educar para la vida, en la vida misma”; la educación para la inserción en el mundo compone la dimensión “útil” de la educación, verdadera referencia para decidir contenidos, actividades en la escolaridad, sin caer en pragmatismos (Ainscow, cit. Gimeno, S. 2001).

La centralidad de la Escuela como Totalidad es de orden multidimensional al implicar la diversificación. Porque el trabajo con la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar, promueve el desarrollo de tareas atractivas para todos, ***sin que todos estén obligados a hacer lo mismo***. Impulsa una filosofía que permea los procesos educativos -gestión escolar y de aula, enseñanza, aprendizaje, formación, evaluación- bajo los principios de la Educación Inclusiva, en la lógica de lograr una escuela realmente promotora de todos.

Finalmente, la **Escuela como Totalidad** se inscribe en la esencia de su gestión y en los resultados de su quehacer; privilegia el aprendizaje para todos; toma como referencia permanente las exigencias del cambio vertiginoso, acelerado e imprevisible del mundo –social, tecnológico, científico, profesional, personal, laboral-; asume y toma conciencia de su propia historia como institución. De igual forma, comprende los cambios en la configuración de la identidad de los alumnos y alumnas que se expresan en las nuevas formas de ser y de vivir; concreta cotidianamente los postulados de las políticas de la educación; asume la reflexión crítica sobre su ser y su quehacer a través de articular la teoría y la práctica educativas, además de realizar estrategias innovadoras para fortalecer la vinculación con las familias y se forma colegiadamente en la naturaleza propia de la reforma educativa.

#### **4.4. Propósitos del modelo (MASEE)**

El *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)* aspira a capturar la compleja realidad educativa; es el resultado del devenir histórico de los servicios de Educación Especial en su tránsito hacia la construcción de una Educación Inclusiva. Tiene como intención facilitar la comprensión de los procesos, el análisis de los diversos factores que convergen en la política, la cultura y las prácticas de los centros educativos, así como orientar la práctica para la eliminación o disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación, presentes en los diversos contextos (escolar, áulico y socio-familiar), garantizando una educación de calidad para todos.

Bajo estos principios, el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* tiene un carácter flexible, pues permite concebir los servicios con una visión holística y abierta al análisis en torno a las necesidades y condiciones del alumno, así como el papel de los diferentes actores de la comunidad educativa.

En él, se reconoce el carácter interactivo y relativo de los múltiples factores que intervienen en los procesos educativos, en relación con los diferentes contextos donde interactúan los alumnos y las alumnas, de tal forma que la comunidad escolar reflexiona sobre sus prácticas, culturas y políticas, aportando elementos para la mejora y cambio de la gestión de la escuela y del aula.

Haciendo posible la reconceptualización de los enfoques de trabajo, la diversificación de las estrategias didácticas generales y específicas, para garantizar la satisfacción de necesidades educativas de todo el alumnado, las formas de evaluación del aprendizaje y la implantación de la democracia como forma de trabajo cotidiano, de manera tal que los alumnos y las alumnas cuenten con las oportunidades necesarias para lograr aprendizajes para la vida. A partir de los planteamientos abordados, el MASEE es **concepto**, es **práctica**, es **formación** y es **axiología**. (Ver figura 1).



Figura 1.MASEE.

Es decir:

- Es **concepto** porque implica un vehículo para el pensamiento y el análisis de la realidad educativa; es decir, significa la esencia y sustancia de la práctica de la Educación Especial, de sus profesionales y al mismo tiempo, es una construcción teórica para describir y explicitar el proceso de atención a través de la especificidad de su funcionamiento y de su lógica interna.
- Es **práctica** porque reconoce el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesionales como los aspectos determinantes en el cambio de los servicios de educación especial.

- Es **formación** porque moviliza el pensamiento y la acción, al mismo tiempo implica procesos vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos en la mejora de la práctica educativa.
- Es **axiología** porque implica un modo de sentir, de pensar, de ser y de hacer educación. Proyecta un compromiso profesional que es a la vez compromiso ético- social.

Los *propósitos* del *MASEE* son:

MODELO DE ATENCIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL PROPÓSITOS	
1. Mejorar la calidad de atención que se brinda en los servicios de Educación Especial.	4. Incidir en los diferentes contextos educativos a través de reordenar y reorientar recursos humanos, materiales y técnico operativos, así como innovar en estrategias y formas metodológicas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las alumnas y los alumnos.
2. Fortalecer la práctica de los profesionales a partir de elementos técnico-metodológicos al permitir organizar y sistematizar la respuesta educativa, de tal forma que se promuevan las condiciones hacia una Educación Inclusiva.	5. Fortalecer la vinculación con los diferentes niveles educativos, impactando en sus formas de gestión escolar y pedagógica, favoreciendo la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas.
3. Constituir a los Servicios de Educación Especial en una opción educativa bajo el concepto de Educación para Todos.	6. Establecer estrategias que permitan la conformación de un nuevo perfil de profesionales comprometidos, con la construcción de una educación orientada a la constitución de una sociedad más justa y democrática.

(MASEE, 2011 p. 83)

Si bien, el MASEE fue conformado por la SEP federal, cada estado de la República deberá encargarse de generar sus documentos y lineamientos normativos para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial.

La Educación Inclusiva es un gran reto para la sociedad en sí misma y para los actores educativos, implica un cambio de actitud y una transformación de la práctica docente.

Por otro lado, desde la neuropsicología, también se rescata un enfoque ecológico, siendo importante considerar las características individuales de la persona con discapacidad, conocer sus limitaciones y

potencialidades, así como los contextos socioculturales donde se encuentra inmerso, para así elegir y/o diseñar programas de intervención que les permitan una mejor calidad de vida.

**Para profundizar en el tema, se sugiere la siguiente lectura complementaria:**

LC.- 4. Barrio de la Puente. J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. Revista de Ciencias Sociales: Prisma Social. Núm. 4. Junio 2010. Pp. 2-37

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Barton, L. (2008). Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Morata.

Bariffi, F; Barranco, M.; et. al. (2008). La Accesibilidad Universal en los medios audiovisuales de comunicación. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de: [sid.usal.es/idocs/F8/FDO20938/accesibilidad\\_universal.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20938/accesibilidad_universal.pdf)

Gimeno, S. y Pérez, A. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata

Gimeno, S. y Pérez, A. (2000). La educación obligatoria: un sentido educativo y social. Madrid: Morata.

ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2006. Recuperado de: [www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497](http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497)

Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CERMI. Recuperado de: <http://www.tiempodelosderechos.es/docs/>

Santos, G. (2001). La escuela que aprende. Madrid: Morata.

Secretaría de Gobernación (2011). Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5191516&fec=ha=30/05/2011](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fec=ha=30/05/2011)

SEP (2011). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE). México: SEP

**UNIDAD TEMÁTICA 5**  
***EVALUACIÓN DE LOS***  
***CONTEXTOS***

## 5. EVALUACION DE LOS CONTEXTOS

### 5.1. Objetivos y finalidades

Los fundamentos del paradigma ecológico, de la escuela como totalidad, de la educación inclusiva, del modelo social de la discapacidad y de la articulación de la educación básica en el marco de la RIEB, cobran sentido al reconocer que la escuela, el aula y las familias, son **contextos abiertos de comunicación** y de intercambio, entre los cuales se establecen relaciones de índole social y cultural (SEP, 2011).

Desde esta perspectiva, los contextos: **escolar, áulico y socio-familiar**, se reconocen como el conjunto de escenarios y acontecimientos que tienen lugar en una institución educativa y alrededor de ella, los cuales determinan la formación de alumnos y alumnas (SEP, 2011).

El MASEE reconoce, en el **análisis contextual**, la oportunidad para comprender y explicar los procesos educativos que acontecen en cada escenario para posteriormente desplegar una planeación con enfoque estratégico donde se fundamente la intervención y las estrategias de apoyo de la USAER a través de las cuales, contribuye a la mejora de los procesos y de las prácticas educativas.

En el apoyo de la USAER a las escuelas de Educación Básica, el **análisis contextual** adquiere relevancia porque da sentido y comprensión a las dificultades, a las fortalezas y a las acciones de cada colectivo docente. Por ello, la observación cotidiana de los alumnos y de las alumnas y de lo que acontece en cada uno de los contextos, implica mirarlos siempre por primera vez para responder a preguntas sobre: quiénes son los alumnos y alumnas; cuáles son sus particulares necesidades intelectuales, afectivas y sociales; cuáles son las barreras que enfrentan en los contextos; cuál es la metodología de enseñanza; cuáles son las creencias de los docentes sobre el aprendizaje, las conductas, los valores y las actitudes.

También abre la posibilidad de mirar a los alumnos y a las alumnas en su singularidad, reconocerlos en sus necesidades y otorgarles la palabra para que ellos hablen de sí mismos, de cómo viven la escuela, de cuáles son sus necesidades y de cómo se sienten en ella, a partir de una escucha respetuosa y sensible.

En este sentido, un apoyo **contextualizado** tiene presente la complejidad de las situaciones educativas y lo delimita en su acción cotidiana, por ello cobra relevancia que:

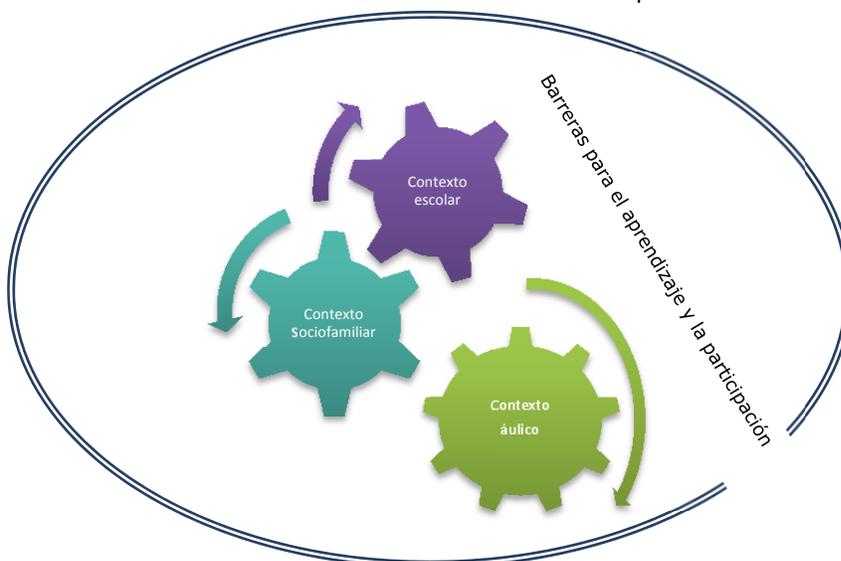
- Se realice un análisis contextual crítico, para reconocer las interacciones recíprocas entre las personas y sus ambientes, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las influencias de cada contexto y

sus interacciones, así como los significados de comportamientos, de actitudes y percepciones respecto a la diversidad, el currículum, la inclusión, el trabajo colaborativo, entre otros.

- Se identifiquen aquellos aspectos de la gestión escolar, pedagógica y de las familias, generadores de barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales repercuten negativamente en los resultados educativos.

Se establezcan desde la planeación, las estrategias de apoyo (asesoría, orientación, acompañamiento, estrategias diversificadas en el aula y estrategias específicas) para la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, por desplegarse en colaboración con el personal de las escuelas.

Análisis de los contextos educativos en torno al concepto de BAPS



La evaluación, es un proceso imprescindible a realizar en la USAER de forma permanente y sistemática. Particularmente, al inicio del ciclo escolar se lleva a cabo una evaluación la cual representa un proceso de indagación, observación, exploración y análisis de diversas fuentes de información. Con ello, el personal de la USAER visualiza a la escuela en su totalidad, explora la multiplicidad de factores y relaciones que se establecen entre los contextos e identifican las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en cada uno de ellos.

Implica, obtener información cualitativa y cuantitativa de diversas fuentes de información tanto en la escuela en general, como en cada grupo, con respecto a las condiciones prevalecientes en la enseñanza y en el aprendizaje, las formas de organización, el uso de los materiales, la distribución del tiempo, los recursos adicionales empleados, las interacciones que se conjugan al interior y exterior de

las aulas y de las escuelas, la metodología empleada por el docente para su práctica, la evaluación institucional y del logro en los aprendizajes, entre otros.

La importancia del proceso de evaluación inicial radica en identificar las barreras para el aprendizaje y la participación.

## 5.2. Instrumentos para la identificación de Barreras en los contextos: escolar, áulico y sociofamiliar

De acuerdo al MASEE, las principales fuentes de información y/o instrumentos para la evaluación inicial emprendida por los profesionales de la USAER, que nos permitirá identificar las barreras para el aprendizaje y la participación en la gestión escolar y pedagógica, se expresan en la siguiente tabla:

FUENTES DE INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN INICIAL	
<b>Contexto escolar</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)</i> (Dimensión organizativa y administrativa)</li> <li>• Sistema Integral de Información Educativa (SIIE)</li> <li>• Plantilla Docente</li> <li>• Resultados de ENLACE</li> <li>• Agendas y minutas de reuniones de Consejo Técnico y/o Academias</li> <li>• Resultados de las técnicas e instrumentos de indagación utilizados por la USAER (guías de observación, entrevistas a personal directivo y docente, entre otras)</li> </ul>	
<b>Contexto áulico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Plan Estratégico de Transformación Escolar</i> (Dimensión pedagógica curricular)</li> <li>• Listas de alumnos</li> <li>• Instrumentos de evaluación aplicados por los maestros de grupo con la colaboración de la USAER</li> <li>• Planeaciones docentes</li> <li>• Resultados de las técnicas e instrumentos de indagación utilizados por la USAER (guías de observación del grupo, entrevistas a personal docente y alumnos, revisión de las producciones de los alumnos, entre otras)</li> </ul>	
<b>Contexto socio-familiar</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Plan Estratégico de Transformación Escolar</i> (Dimensión de participación social)</li> <li>• Plan de Trabajo de la Asociación de Padres de Familia (APF)</li> <li>• Plan de Trabajo del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS)</li> <li>• Entrevistas aplicadas a padres de familia tanto de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación como a integrantes de la APF y/o del CEPS</li> </ul>	

MASEE, 2011. Pág. 147

### 5.3. Evaluación en el contexto escolar

La escuela es el espacio institucional donde se desarrollan los procesos educativos y en el cual interactúan sujetos –alumnos, alumnas, directivos, docentes, familias- para el logro de un objetivo común: la formación de alumnos y alumnas competentes capaces de enfrentar los retos actuales de la sociedad.

Es en el contexto escolar, donde se pone de manifiesto la compleja realidad educativa, se constituye en un entramado de aspectos proyectados en las formas de ejercer el liderazgo, de llevar a cabo el trabajo entre docentes, en las formas de organización y administración de los recursos (humanos, técnicos, materiales, los tiempos) en el tipo de relaciones que el personal directivo y docente establecen con los alumnos, las alumnas, con las familias y con la comunidad.

Así mismo, es en el contexto escolar donde se estructuran las oportunidades de intercambio y de actualización profesional, las formas de comunicación, los valores que se ponen en práctica y las actitudes ante la diversidad y la inclusión.

La escuela representa el conjunto de esfuerzos profesionales para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de su alumnado y se refleja en la manera como los docentes construyen su planeación estratégica y evalúan el impacto de la misma en sus logros educativos.

Adentrarse en el proceso de evaluación inicial de este contexto, implica tener como punto de partida el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) de la escuela regular, en sus dimensiones organizativa y administrativa. La USAER puede construir algunas pautas de análisis o interrogantes para situar la realidad de la escuela, en función de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles son las formas y procedimientos para la construcción del PETE?
- ¿Qué sentido y significado da el colectivo docente a la planeación?
- ¿La planeación...

... se inscribe en la atención y el respeto a la diversidad y a la inclusión?

... contribuye a evitar todo tipo de discriminación institucional?

... determina las formas y niveles de participación?

... pone de manifiesto los ámbitos de decisión y acción?

... proyecta las condiciones que propician y/o inhiben el sentido de la innovación?

... permite identificar las problemáticas a resolver?

... expresa la distribución y uso del tiempo durante el año escolar?

...define las tareas, los grupos, las comisiones, y el uso que se hace de los materiales y las tecnologías de la comunicación?

... pone de manifiesto la manera de ejercer el liderazgo?

... especifica los propósitos institucionales?

... reconoce las áreas de fortaleza y debilidad?

- ... considera prioritaria la adecuación física de los espacios para hacerlos accesibles a todos?
- ... determina la adquisición y distribución de recursos materiales y financieros a partir de las necesidades identificadas?
- ... pone de manifiesto un trabajo colegiado?
- ... se constituye en el medio para movilizar a la comunidad escolar?
- ... permite asumir responsabilidades individuales y colectivas?
- ... detona actitudes y valores para la colaboración?
- ... favorece la participación democrática?
- ... manifiesta tradiciones y rutinas institucionales?
- ... coloca la centralidad en el aprendizaje?
- ... posibilita que los docentes se apropien de la planeación escolar y la desarrollen activamente?
- ... perfila que todos los alumnos y alumnas concluyan su formación?

Las pautas de reflexión anteriores, constituyen un insumo importante para concretar este proceso de evaluación inicial, así como para la construcción del respectivo reporte del análisis contextual. El proceso de evaluación inicial en el contexto escolar, se encuentra resumido en el siguiente esquema:



MASEE, 2011. Pág. 147

De manera específica, la evaluación inicial en el contexto escolar se centra en los siguientes aspectos:

**EVALUACIÓN INICIAL. ANÁLISIS DEL CONTEXTO ESCOLAR**

Rubro de Información / Finalidad	Elementos que lo conforman
<p align="center"><b>Estadística de la escuela</b></p> <p>Recuperar datos cuantitativos y cualitativos acerca de la población escolar, para reconocer algunas de sus características e identificar posibles factores, que coloquen a los alumnos en situación de vulnerabilidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de grupos por grado.</li> <li>• Número de alumnos y alumnas.</li> <li>• Alumnos y/o alumnas repetidores.</li> <li>• Alumnos y/o alumnas con discapacidad.</li> <li>• Alumnos y/o alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes.</li> <li>• Otros alumnos con alguna situación de vulnerabilidad.</li> <li>• Altas y bajas.</li> <li>• Alumnos en atención y seguimiento del ciclo escolar anterior.</li> </ul>
<p align="center"><b>Resultados de logro educativo</b> (ciclo escolar anterior)</p> <p>Contar con información cuantitativa y cualitativa sobre los resultados educativos de la escuela y proponer estrategias que fortalezcan el proceso educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las evaluaciones finales del ciclo escolar anterior.</li> <li>• Análisis de resultados de prueba ENLACE.</li> <li>• Impacto de los apoyos de la USAER en los resultados educativos del ciclo escolar anterior.</li> </ul>
<p align="center"><b>Resultados de la evaluación inicial de los alumnos</b></p> <p>Contar con información cuantitativa y cualitativa sobre el nivel académico de los grupos de la escuela, para identificar las necesidades específicas de apoyo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de los resultados de la aplicación de los instrumentos de evaluación realizada por la escuela.</li> <li>• Análisis de resultados de evaluaciones realizadas por USAER (en su caso).</li> </ul>
<p align="center"><b>Condiciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje</b></p> <p>Reconocer los ambientes donde se desarrolla el proceso educativo en la escuela, para la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de apropiación y desarrollo del currículo de la Educación Básica.</li> <li>• Prácticas de planeación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>• Enfoque y prácticas de enseñanza desarrolladas en la escuela.</li> <li>• Reconocimiento y atención a la diversidad.</li> <li>• Prácticas, políticas y culturas inclusivas generadas en la escuela.</li> </ul>
<p align="center"><b>Organización y funcionamiento de la escuela</b></p> <p>Conocer la dinámica escolar y dar cuenta de la oferta educativa, así como de las formas de organización y gestión escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones e interacciones sociales de la comunidad educativa.</li> <li>• Trabajo colaborativo y corresponsabilidad.</li> <li>• Liderazgo directivo.</li> <li>• Formación continua.</li> <li>• Organización y funcionamiento de las Reuniones de Consejo Técnico (RCT).</li> <li>• Organización y funcionamiento de los espacios técnicos, así como de las comisiones, al interior de la escuela.</li> <li>• Uso y distribución del tiempo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>• Administración de recursos (humanos, materiales, financieros y administrativos) con los que cuenta la escuela para los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>• Uso de los espacios que contribuyen a los aprendizajes escolares (biblioteca, ludoteca, aula de medios, entre otros).</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Vinculación con la comunidad</b></p> <p>Reconocer los vínculos de la escuela con la comunidad y su impacto en el proceso educativo.</p>	<p style="text-align: center;">Vinculación con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Familias de los alumnos y las alumnas.</li> <li>• Consejos Escolares de Participación Social (CEPS).</li> <li>• Asociación de Padres de Familia (APF).</li> <li>• Otras instituciones.</li> <li>• Organismos no gubernamentales (ONG).</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

MASEE, 2011. P. 151

Estos rubros y los elementos que los conforman, representan un referente para la construcción del reporte del análisis contextual y un insumo para la carpeta escolar; además, son la base del *Programa de Apoyo a la Escuela (PAE)* y representan la base para nutrir de contenido su Planeación Estratégica.

#### 5.4. Evaluación del contexto áulico

En el proceso de evaluación inicial del contexto áulico se aspira a reconocer las necesidades y características del grupo y a sistematizar el análisis para llegar a definir y a desplegar estrategias de apoyo a través de un trabajo compartido y corresponsable con la educación regular en la atención de las alumnas y los alumnos.

El análisis del aula tiene como centralidad el proceso de aprendizaje del alumnado, reconociendo que este escenario también es propicio para el aprendizaje del docente y de las familias. Para ello, se incluyen a continuación algunas interrogantes con las cuales se ofrecerán pautas referenciales a tomar en consideración:

- ¿Cuál es la *concepción* del docente en cuanto al proceso de aprendizaje?
- ¿Considera el docente al aula como el contexto privilegiado para generar condiciones que garanticen el logro de los aprendizajes de su alumnado?
- ¿Reconoce el docente los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas como posibilidad para brindar una oferta educativa adecuada?
- ¿Reconoce el docente que además de los alumnos y las alumnas, también él y las familias son sujetos de aprendizaje y, por lo tanto, aprenden permanentemente?
- ¿Valora el docente al aprendizaje de los alumnos y alumnas como la razón de ser de todas las acciones desplegadas en el aula?
- ¿Reconoce el docente que el perfil de egreso es el referente y objetivo último a lograr por todos los alumnos y alumnas?
- ¿Reconoce el docente sus necesidades de actualización y capacitación como condición para un proceso de aprendizaje permanente?
- ¿Promueven los docentes el trabajo cooperativo entre los alumnos y alumnas?
- ¿Reconocen los docentes los logros de aprendizaje de cada uno de sus alumnos y alumnas?
- ¿Se valoran en el aula las diferencias como recurso para apoyar el aprendizaje?
- ¿Crean los docentes condiciones para que el alumnado exponga y manifieste sus competencias en diversas situaciones?
- ¿Se ayudan los alumnos en su proceso de aprendizaje?

- ¿Reflexiona el docente con los alumnos respecto a sus logros en el aprendizaje?

Estas interrogantes, que contribuyen a la concreción de la evaluación inicial, constituyen también un insumo para la construcción de la carpeta de aula y una base imprescindible, para la planeación de la USAER con enfoque estratégico.



MASEE, 2011. P. 152

De manera específica, la evaluación inicial en este contexto se centra en los siguientes aspectos:

EVALUACIÓN INICIAL. ANÁLISIS DEL CONTEXTO ÁULICO	
Rubro de Información / Finalidad	Elementos que lo conforman
<p><b>Estadística del grupo</b></p> <p>Contar con datos cuantitativos y cualitativos sobre la conformación del grupo, para reconocer algunas de sus características e identificar posibles factores, que coloquen a los alumnos y las alumnas en situación de vulnerabilidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de alumnos, de alumnas y edades.</li> <li>• Alumno(a)s repetidores.</li> <li>• Alumno(a)s con discapacidad.</li> <li>• Alumno(a)s con capacidades y aptitudes sobresalientes.</li> <li>• Alumno(a)s migrantes.</li> <li>• Otro alumno (a)s en situación de vulnerabilidad.</li> <li>• Altas y bajas.</li> <li>• Alumno(a)s con atención y seguimiento desde el ciclo escolar anterior.</li> </ul>
<p><b>Resultados educativos del ciclo escolar anterior</b></p> <p>Recuperar información cuantitativa y cualitativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las evaluaciones finales del Ciclo escolar anterior.</li> <li>• Análisis de resultados de ENLACE</li> </ul>

<p>sobre los logros de aprendizaje del grupo de alumnos y alumnas en el ciclo anterior, para reconocer sus fortalezas y dificultades en el acceso al currículo y proponer estrategias que favorezcan sus procesos de aprendizaje.</p>	<p>(incluye la identificación de asignaturas y Contenidos de mayor dificultad y fortaleza).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de competencia curricular.</li> <li>• Impacto de los apoyos de la USAER en Los resultados educativos en el ciclo escolar anterior (en su caso).</li> </ul>
<p><b>Resultados de la evaluación inicial de los aprendizajes del grupo de alumno y alumnas</b></p> <p>Contar con información cuantitativa y cualitativa del grupo y de cada alumno, para identificar su nivel de competencia curricular de inicio, así como sus estilos y ritmos de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de los resultados de la aplicación de los instrumentos de evaluación realizada por la escuela.</li> <li>• Análisis de resultados del <i>Instrumento de Diagnóstico para los Alumno(a)s de Nuevo Ingreso a Secundaria</i> (IDANIS).</li> <li>• Resultados de la valoración del nivel de competencia curricular realizada por la USAER (especificando el tipo de valoración).</li> <li>• Resultados de la valoración de los estilos y ritmos de aprendizaje realizados por la USAER (especificando el tipo de valoración).</li> </ul>

<p><b>Resultados educativos del ciclo escolar anterior</b></p> <p>Recuperar información cuantitativa y cualitativa sobre los logros de aprendizaje del grupo de alumnos y alumnas en el ciclo anterior, para reconocer sus fortalezas y dificultades en el acceso al currículo y proponer estrategias que favorezcan sus procesos de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las evaluaciones finales del ciclo escolar anterior.</li> <li>• Análisis de resultados de ENLACE (incluye la identificación de asignaturas y contenidos de mayor dificultad y fortaleza).</li> <li>• Nivel de competencia curricular.</li> <li>• Impacto de los apoyos de la USAER en los resultados educativos en el ciclo escolar anterior (en su caso).</li> </ul>
<p><b>Resultados de la evaluación inicial de los aprendizajes del grupo de alumno y alumnas</b></p> <p>Contar con información cuantitativa y cualitativa del grupo y de cada alumno, para identificar su nivel de competencia curricular de inicio, así como sus estilos y ritmos de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de los resultados de la aplicación de los instrumentos de evaluación realizada por la escuela.</li> <li>• Análisis de resultados del <i>Instrumento de Diagnóstico para los Alumno(a)s de Nuevo Ingreso a Secundaria</i> (IDANIS).</li> <li>• Resultados de la valoración del nivel de competencia curricular realizada por la USAER (especificando el tipo de valoración).</li> <li>• Resultados de la valoración de los estilos y ritmos de aprendizaje realizada por la USAER (especificando el tipo de valoración).</li> </ul>
<p><b>Información sobre el ambiente de enseñanza y aprendizaje</b></p> <p>Identificar las condiciones físicas y sociales en las que se realiza el proceso educativo, para reconocer prácticas, actitudes y culturas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados de la observación de las interacciones grupales.</li> <li>• Organización del tiempo y del espacio.</li> <li>• Actitudes y expectativas tanto de los alumnos(a)s como del docente hacia el trabajo.</li> <li>• Motivaciones para aprender.</li> </ul>

<p>excluyentes en el aula, así como su impacto en los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo colaborativo.</li> <li>• Disponibilidad y uso de recursos materiales y didácticos.</li> </ul>
<p><b>Información sobre las formas de enseñanza y evaluación</b></p> <p>Reconocer los estilos de enseñanza y las competencias con las que cuenta el profesor(a) de grupo, para el desarrollo del trabajo en el aula y su impacto en los aprendizajes y la participación de los alumnos y las alumnas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilo de enseñanza: formas, procedimientos, estrategias para promover el aprendizaje.</li> <li>• Formas de evaluación.</li> <li>• Colaboración entre el docente de grupo y el personal de USAER.</li> <li>• Características de la planeación didáctica.</li> <li>• Competencias docentes.</li> <li>• Congruencia entre el diseño y el desarrollo curricular.</li> </ul>

MASEE, 2011. P. 153-554

Esta tabla, permite ver que la evaluación inicial en el contexto áulico recupera cuatro elementos centrales para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación e implican:

1. El nivel de competencia curricular.
2. Los estilos y ritmos de aprendizaje.
3. Los estilos de enseñanza y evaluación docente.
4. Las interacciones grupales.

Es importante en la evaluación del contexto áulico, analizar el nivel curricular del grupo, así como los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, esta evaluación también es un referente para poder realizar la detección de los alumnos que se encuentran en situación de riesgo y que probablemente requieran de una evaluación psicopedagógica más específica.

### 5.5. Evaluación del contexto socio-familiar

Es una realidad que las escuelas requieren crear altos niveles de **confianza recíproca** con las familias y un consenso de **normas compartidas** en torno a líneas de acción común. La tarea de la escuela consiste en conocer, analizar, valorar y asumir las características, cultura y condiciones particulares de las familias, para establecer vínculos sólidos con ellas, reconociendo su participación como un derecho y una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje y participación de todos los alumnos y las alumnas.

El proceso de evaluación inicial de este contexto, consiste en la identificación de aspectos de su estructura y su dinámica, de sus creencias y expectativas con respecto al aprendizaje de sus hijos, de las formas de interacción y comunicación con la escuela, así como de los conocimientos,

destrezas y talentos de padres, madres, o aquellas personas más próximas al niño o niña (abuelos, tutores, hermanos) para enriquecer las oportunidades de aprendizaje.

El análisis del **contexto socio-familiar** implica indagar sobre tres aspectos fundamentales:

1º **La estructura familiar.** Representa la composición de la familia en relación con el número de integrantes, parentesco, edades y ocupaciones.

2º **La dinámica familiar.** Define las relaciones establecidas entre los integrantes de la familia, formas de organización, principios, valores, hábitos y costumbres, la situación laboral de sus integrantes, los aspectos favorables así como los problemas que se identifican al interior de la misma, con una repercusión importante sobre los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.

3º **La vinculación de la familia con la escuela.** Son los tipos de ayuda o las responsabilidades de las familias, en el proceso de aprendizaje de sus hijos, así como el tipo de comunicación establecida con la escuela.

En el esquema siguiente se consideran los elementos a considerar en la evaluación del contexto sociofamiliar:



Algunas pautas de análisis para comprender y reconocer la dinámica y estructura de las familias pueden orientarse en torno de los siguientes planteamientos:

- ¿Identifica y reconoce la escuela la estructura y dinámica como aspectos que definen la calidad de la vida familiar?
- ¿Definen los docentes los apoyos necesarios para las familias, a partir del conocimiento de las mismas?
- ¿Es analizada la calidad de las interacciones entre las familias y los hijos para contribuir a mejorarlas?
- ¿Se brinda apoyo a las familias para que identifiquen y valoren las fortalezas de su hijo o hija?
- ¿Desde su ámbito de responsabilidad, despliega la escuela acciones para promover la mejora en la calidad de vida familiar: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación y derechos?
- ¿Se analizan y comparten las expectativas en torno a la educación en el vínculo escuela-familia?
- ¿Se abren espacios de comunicación donde se recogen los intereses y las preocupaciones de la comunidad educativa?
- ¿Se reconoce la participación de la familia como un derecho?
- ¿Se establecen propuestas para mejorar la dinámica de las familias con base en valores como el respeto?
- ¿Valora la escuela el conocimiento que tienen las familias sobre sus hijos (as)?
- ¿Reconoce la escuela las capacidades y destrezas de los padres para apoyar el aprendizaje y participación de sus hijos?
- ¿Valora la escuela las culturas familiares?

El reporte de análisis de este contexto se integra a la carpeta de aula, junto con el reporte de análisis del contexto áulico. De manera específica, la evaluación inicial del contexto socio-familiar se centra en el siguiente rubro y elementos respectivos:

EVALUACIÓN INICIAL ANÁLISIS DEL CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR	
Rubro de Información / Finalidad	Elementos que lo conforman
<p><b>Información sobre la participación de las familias:</b></p> <p>Contar con información relevante sobre la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, para la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto socio-familiar.</p>	<p><b>Expectativas sobre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación de sus hijos.</li> <li>• La función de la escuela.</li> <li>• El docente frente a grupo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La USAER.</li> <li>• Aspectos y condiciones de la familia que favorezcan u obstaculicen el aprendizaje de sus hijos.</li> <li>• Vinculación de la familia con los diferentes agentes educativos.</li> <li>• Relación de la familia con el maestro(a) frente a grupo.</li> </ul>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

MASEE, 2011. P. 158

Bajo estos planteamientos, el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (MASEE) conceptualiza a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como detonante para asegurar una educación basada en el impulso del aprendizaje permanente y de calidad para todos, donde la educación se constituye en una necesidad y una tarea en corresponsabilidad con los profesionales de los niveles de la Educación Básica. Al mismo tiempo la impulsa hacia el desafío de un profesionalismo centrado en el cambio educativo, toda vez que el cambio hacia la educación inclusiva es el camino hacia el futuro.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

SEP (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP

**UNIDAD TEMÁTICA 6**  
***EVALUACIÓN ESPECÍFICA***  
***DE LOS ALUMNOS QUE***  
***ENFRENTAN BAPS***

## 6. EVALUACIÓN ESPECÍFICA DE LOS ALUMNOS QUE ENFRENTAN BAPS

### 6.1. Relevancia de la evaluación psicopedagógica

En este apartado revisaremos tres referencias que destacan en el contexto educativo actual, acerca del propósito y relevancia de la Evaluación Psicopedagógica:

a) Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE)

De acuerdo a una evaluación realizada al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) por la “Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa” en el año 2004; respecto a la evaluación psicopedagógica, reportan que:

*“La famosa **evaluación psicopedagógica** hasta hoy no está completamente clara y hay una confusión enorme entre los maestros, acerca de lo que es una evaluación psicopedagógica”.*

**¿Cuál es su propósito?**

*“Un argumento generalizado que se destaca en la investigación, es el papeleo que los maestros tienen que hacer, señalan que el programa es muy bueno, pero a veces les exigen de alguna manera mucho papeleo y es ahí donde se pierde mucho tiempo y, en consecuencia, el contexto mismo de la evaluación”.*

Desde el enfoque de la integración educativa, la evaluación psicopedagógica precede a la elaboración de la propuesta curricular adaptada (PCA) y permite la obtención de información sobre las características individuales del alumno, rescatar las fortalezas y debilidades en las diferentes competencias (intelectual, comunicativa, socio adaptativa y curricular), para así determinar los apoyos específicos que requiere, anteriormente a partir de la evaluación se determinaban las necesidades educativas especiales (N.E.E) que presentaba el alumno.

Entre las observaciones realizadas por este grupo de investigadores, se señala que, aún con la presencia de docentes de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) en las escuelas regulares, no se detecta claramente el empleo y uso de las adecuaciones curriculares, para los niños integrados. Generalmente los maestros de grupo les asignan a sus alumnos, actividades paralelas elementales, con poca relación con los contenidos académicos que trabaja el grupo.

Para describir qué implica el proceso, se muestra el ejemplo de un joven, sus antecedentes y una observación en aula.

*El caso de E, **joven de 14 años** quien presenta sordera profunda bilateral, con un Promedio de Tonos Audibles (PTA) de 100dB en oído derecho y de 110dB en oído izquierdo. La escuela le gestiona la donación de auxiliar auditivo el cual consiguen en el ciclo escolar 2003–2004. Está **cursando el 4º grado** con bajo rendimiento académico. Se reporta en su expediente que ingresó a la primaria a los 6 años, repitió el primer grado y los padres lo sacaron de la escuela, regresa a los 11 años de edad y se le ubica nuevamente en primero; a partir de entonces no ha repetido ningún grado. Su modalidad de comunicación es la oral pero su habla es ininteligible.*

*Su expediente señala: “no habla porque no se le entiende lo que dice. Su vocabulario es pobre. Está adaptado socialmente, trabaja de panadero”.*

*La maestra de grupo comenta que apenas le dieron sus aparatos finalizando el curso anterior, “estamos luchando para que articule, la familia no le compra las pilas por más que se lo solicitan, entre la maestra de apoyo y yo se las compramos”.*

*Observación en aula:*

*El tono de su voz es muy aguda y apenas audible, pronuncia por imitación pero de manera espontánea no emite palabras. El grupo realiza una actividad de matemáticas, anotación desarrollada con decenas de millar, la maestra (M) comenta a la observadora: “los alumnos están atrasados en los números y E maneja un rango numérico fijo de 100”.*

*La M realiza la actividad interrogando y pidiendo participaciones de los alumnos, ellos contestan en coro, después pasan de uno en uno al pizarrón a escribir cantidades, la M va corrigiendo durante el desarrollo de la actividad.*

*Se dirige a E de manera individual y le asigna una tarea de un nivel más básico, “dibuja 50 árboles y le vas a poner el nombre”. La M se dirige a él utilizando lenguaje oral exclusivamente, el lenguaje de señas, -dice- “No lo utilizamos porque la maestra de comunicación nos dice que no es del todo conveniente porque no lo va a usar en la comunidad y queremos que lo use en el medio”.*

*La M continúa dando indicaciones al resto del grupo y con frecuencia vuelve con E, le repite la instrucción y lo conmina a trabajar con rapidez, le pregunta ¿Qué número es? Ocasionalmente señala su boca para que E lea los labios mientras pronuncia repetidamente la palabra prolongando la vocal o separando por sílabas o aislando la vocal.*

*La M, dice: “Yo lo voy a escribir y ustedes los ponen en el lugar que ocupa, unidad de millar, decena de millar, etc.” E, mira el pizarrón y hace gesto de cansancio o fastidio, se agarra la cabeza, se recarga, la M le dice: “Mira E, ahora me interesa que aprendas los nombres, doce, dílo doce, y vas a dibujarlo aquí, ¿De acuerdo?”. La M se lo muestra y sigue escribiendo en el cuaderno, ¿qué número es? 15, 18, repítelo”.*

*La respuesta es inaudible. E observa su cuaderno y atiende mientras la M está con él, pero cuando se va, él se queda mirando al vacío sin hacer nada.*

*En opinión de la maestra regular, la de apoyo y la directora, E ha avanzado bastante en comparación a cómo llegó a la escuela. La M continúa: “Yo les hago un examen distinto pero ellos exigen que tenga las mismas hojas y dibujos y ejercicios, por ejemplo anotación desarrollada. E, sí tiene acceso a la lectura y escritura es alfabético, a mí me sorprende que E, conozca los objetos, las cosas de uso común, las ha visto, sabe para qué sirven pero no sabe sus nombres por ejemplo martillo, sabe que es para clavar pero no los nombres yo hago que los repita”.*

En este caso llama la atención que un adolescente se encuentre en un grupo de cuarto año y realizando actividades muy por debajo del nivel del grupo. Desde la perspectiva del bilingüismo,

este joven se encuentra rezagado exclusivamente por la atención educativa inadecuada, ya que una orientación educativa bilingüe, le podría haber proporcionado un nivel de estudios educativos acorde a su edad. Lo anterior plantea un interrogante actual sobre si la sordera es una discapacidad; esto dependerá de lo singular de cada caso.

Por otro lado, para los docentes de la escuela regular, resulta un problema la evaluación de los niños integrados, ya que esto les venía exigiendo una evaluación **cuantitativa**, y ellos referían que no reflejaba los avances del niño; por lo que proponían emplear una evaluación de orden **cualitativo** en donde se aprecie su desarrollo académico.

En otro orden de ideas, el trabajo que USAER implementa en aula, las adecuaciones curriculares y el trabajo académico no se concentra en la atención de un niño, sino que requiere una perspectiva del trabajo grupal, se trata de adecuaciones acordes a los avances y estilos de aprendizaje grupal. Sin embargo, para las docentes de aula regular no siempre resulta sencilla esta tarea. Les parece compleja y a veces señalan la necesidad de tratamiento **individualizado** del niño en el aula regular y/o en el aula de apoyo; esta es una demanda generalizada en muchos docentes de aula regular.

Algunas de las opiniones coinciden con la siguiente:

*“Diríamos que la estrategia del trabajo de grupo traída por la USAER a esta escuela sirve para unas cosas y para otras no aplica, según los maestro de aula; es decir, no se puede aplicar como parte de la rutina diaria o sea, ya cambié mi estrategia de dar clase y ahora la hago como USAER dice, pero no siento que aplica en todas las áreas; yo sigo con la duda, la propuesta es de trabajo grupal y no muy enfocado en el niño”.*

La **evaluación psicopedagógica** propuesta por el programa, para algunos docentes entrevistados resultaba valiosa para sistematizar su trabajo.

- b) Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad

En esta guía se refiere que es indispensable realizar una evaluación psicopedagógica interdisciplinaria, cuyo propósito no sea necesariamente para informar acerca de las dificultades del alumno o alumna, sino de sus posibilidades y los cambios que requiere el **entorno**, así como de los **recursos** que se precisan para responder a sus necesidades específicas.

Una evaluación así, debe profundizar en aspectos como son los siguientes:

- **Nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas:** ¿Cuál es su desempeño en relación con el plan y programas de estudio del nivel y grado que está cursando?, ¿En qué requiere apoyo?, ¿Qué tipo de apoyo?

- **Estilo de aprendizaje y motivación para aprender:** ¿Cuáles son sus intereses?, ¿Qué asignaturas o temas le gustan más?, ¿Cómo aprende mejor, con material concreto, escuchando, viendo...? entre otros.
- **Forma en que se desenvuelve socialmente:** ¿Cómo se relaciona con sus compañeros?, ¿Cómo se relaciona con los maestros?, ¿Con quién tiene más afinidad?, entre otros.
- **Condiciones sociales y familiares:** ¿Dónde y con quién vive?, ¿A qué se dedica su familia?, ¿Qué actividades realiza fuera de la escuela?, entre otros.
- **Características propias de la discapacidad que presenta,** esto es: ¿Cuáles son sus fortalezas y sus debilidades en relación a su discapacidad?
- **Entorno escolar:** ¿Qué aspectos de la escuela, el aula, los maestros, los compañeros... favorecen el aprendizaje del alumno?, ¿Qué aspectos de la escuela, el aula, los maestros, los compañeros...representan una barrera o un obstáculo para que el alumno participe y alcance el logro educativo?

Para efectuar esta evaluación se propone utilizar diversas técnicas e instrumentos; todos los que sean necesarios para tener un conocimiento profundo del alumno y del contexto social, familiar y escolar que lo rodea, y a partir de ello poder definir el tipo de **apoyos** que requiere y la forma en la que se trabajará con él o con ella, a fin de asegurar su participación plena y el logro educativo.

Hay que recordar que esta evaluación es la base para planificar el trabajo que se realice con el niño, la niña o el joven. En el proceso de evaluación debe participar, preferentemente, el personal de educación especial, si lo hay, y de educación regular relacionado con la atención del niño, la niña o el joven, así como los padres y madres de familia y otros profesionales involucrados en su atención.

Por lo que, el **propósito de la evaluación psicopedagógica** es que la escuela y los docentes tengan información que les permita definir el tipo de ajustes y de apoyos que deberán tomar en cuenta, a fin de brindar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos y las alumnas con discapacidad y/o con alguna otra condición (problemas de conducta, problemas de comunicación, autismo, trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad por ejemplo).

#### c) Temario abierto de Educación Inclusiva

Por último revisaremos el uso de la Evaluación Psicopedagógica que se hace en el Temario Abierto de Educación Inclusiva (2004); donde observaremos semejanzas y otras aportaciones en el modelo de la Inclusión Educativa con respecto a las dos posiciones anteriores:

**Aspectos clave** sobre la evaluación pedagógica como parte de una Educación de Calidad:

- El objetivo de la evaluación es hacer posible que los docentes y escuelas den respuesta a una amplia **diversidad** de estudiantes. La evaluación ha de ayudar a los maestros a planificar para atender la diversidad en sus aulas y ayudar al desarrollo de las escuelas para que sean más **inclusivas**.
- La mayoría de las evaluaciones más útiles pueden ser llevadas a cabo por los mismos docentes y es necesario poner a su disposición un amplio rango de técnicas a través de la capacitación.
- Cuando la evaluación es realizada por un especialista, ésta debe proporcionar información para la toma de decisiones educativas respecto a cómo debe enseñarse a los estudiantes. Esto será más fácil si los maestros tienen acceso a los especialistas en la escuela misma y si trabajan en estrecha colaboración en la escuela.
- Los padres, las familias y los alumnos mismos pueden hacer contribuciones importantes al proceso de evaluación.
- Una evaluación temprana de las dificultades emergentes de aprendizaje es esencial para llevar a cabo una intervención temprana. Una evaluación temprana no se refiere sólo a los primeros años de la vida del niño, sino también a la identificación de posibles problemas en cualquier edad.

En un sistema educativo efectivo, todos los alumnos son evaluados de forma permanente respecto a su progreso en relación con el currículum. El objetivo es hacer posible que los docentes respondan a una amplia **diversidad** de alumnos y alumnas. Esto significa que los maestros, así como otros profesionales, deben tener buena información acerca de las características y logros de sus estudiantes. En particular, los maestros deben saber en qué se diferencia un estudiante del otro; esto implica la caracterización de su grupo.

Sin embargo, no es suficiente identificar cual es el nivel de desempeño de cada alumno, ni hacer un listado de las dificultades o discapacidades específicas que un estudiante pueda presentar. Los docentes, en los sistemas inclusivos, también necesitan saber cuán efectiva es su enseñanza para los diferentes estudiantes y qué es lo que necesitan hacer para lograr que cada uno aprenda lo más posible. La evaluación, por tanto, no debería enfocarse sólo en las características y los logros de los estudiantes. También debe enfocarse en el **currículum** y en qué tanto puede aprender cada alumno respecto a él.

A su vez, esto significa que las formas más útiles de evaluación son las que se realizan en la escuela y el aula ordinaria. Por tanto, los maestros necesitan tener las competencias necesarias para llevar a cabo la mayor parte de las evaluaciones por sí mismos. Sin embargo, ellos también necesitarán encontrar las formas de trabajar con los educadores especiales, los psicólogos, los trabajadores sociales y los profesionales de la salud, de manera que puedan utilizar sus evaluaciones especializadas para propósitos educativos. Los aliados más importantes en este proceso serán sus colegas, los padres y los alumnos mismos.

En la educación especial tradicional, casi siempre se ha visto la evaluación como algo que hacen los “especialistas” tales como el personal médico, psicológico y los educadores especiales. Sin embargo, el trabajo de estos especialistas no constituye, necesariamente, una ayuda para que el maestro comprenda cómo los alumnos aprenden en el aula ordinaria, qué barreras al aprendizaje experimentan en ella, o, cómo puede el maestro ayudar a que los estudiantes aprendan mejor. Por otro lado, los maestros trabajan con los estudiantes día a día y lo hacen en el contexto del currículum y del aula ordinaria. Por tanto, ellos están en una posición privilegiada para llevar a cabo una evaluación útil desde el punto de vista educativo.

\*\* Una de las principales áreas en que los maestros pueden asumir el liderazgo de la evaluación es la exploración de cómo los estudiantes aprenden mejor (evaluación cualitativa del aprendizaje), a fin de determinar las mejores maneras de enseñarles. Esto significa que, normalmente, debería haber oportunidades para que los maestros **observen** a sus estudiantes en actividades de aprendizajes individuales y grupales, así como para analizarlas. Esta forma de evaluación puede constituirse en una rutina dentro de las actividades de aula, con los materiales disponibles normalmente, y basarse en competencias que ya dominan los maestros en relación con la observación de sus estudiantes.

## **6.2. Proceso de evaluación psicopedagógica**

En esta etapa se obtiene información respecto a la adquisición del aprendizaje de los alumnos que enfrentan BAP'S, *a través de la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación, para definir los apoyos requeridos* y, en consecuencia, tener una guía para la toma de decisiones, y proponer estrategias de mejora para asegurar la adquisición del aprendizaje.

La evaluación psicopedagógica debe concebirse como un proceso que aporte información útil principalmente para los profesores de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos. En este sentido, hay dos preguntas que guían el procedimiento de evaluación:

- ¿Para qué me sirve el dato o la información que estoy obteniendo?
- ¿Qué acciones concretas se pueden poner en marcha a partir de esta información?

El proceso de evaluación psicopedagógica de los alumnos que presentan discapacidad u otra condición, se realiza con el fin de conocer las características del alumno en interacción con el contexto escolar, áulico y sociofamiliar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así identificar los recursos y apoyos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que requiere para lograr los propósitos educativos (SEP, 2006).

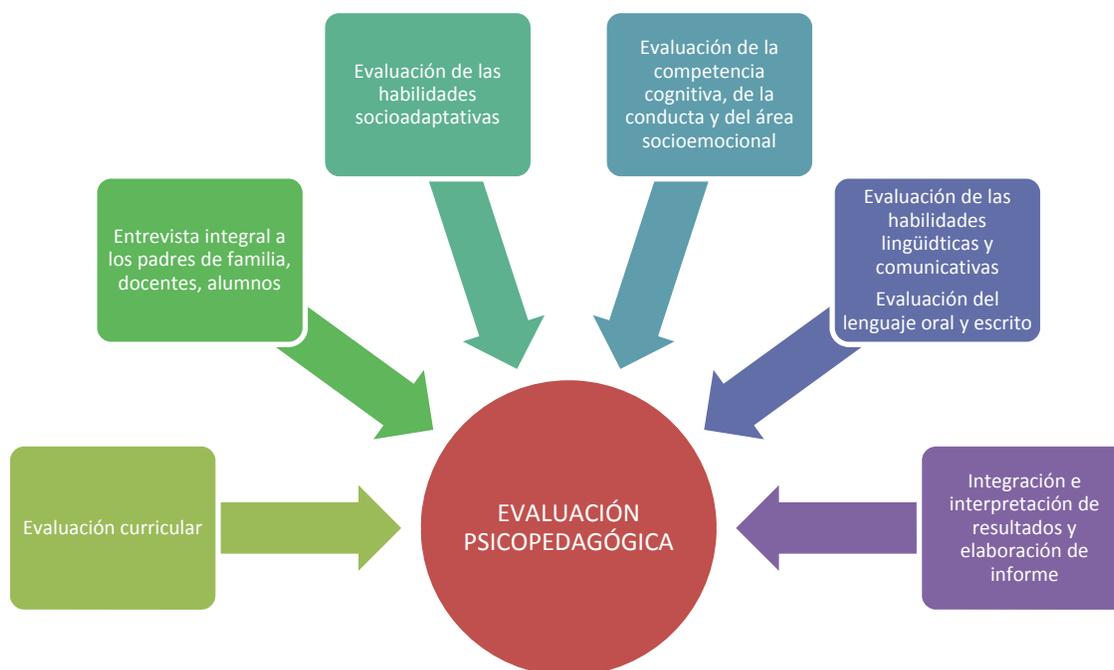
El equipo multidisciplinario (USAER) se organiza y define su participación en el proceso de evaluación psicopedagógica. Algunas de las consideraciones en este proceso son las siguientes:

- Definir el procedimiento más adecuado para realizar la evaluación, así como seleccionar los instrumentos por aplicar, atendiendo a las características particulares de cada alumno, es decir, no todos los alumnos requieren ser evaluados en todas las áreas, ni a todos se les aplican los mismos instrumentos
- Orientar la evaluación psicopedagógica hacia una perspectiva pedagógica, lo que requiere un trabajo estrecho entre el equipo multidisciplinario, el docente de grupo y la familia para integrar la información suficiente sobre el proceso educativo sobre el que atraviesa el alumno; sobre sus capacidades, su estilo y ritmo de aprendizaje, sus dificultades para apropiarse de ciertos conocimientos escolares, sus actitudes, sus intereses, su conducta, etc.
- Privilegiar la observación directa del desempeño cotidiano del alumno dentro del aula t de actividades realizadas en otros espacios del contexto escolar.
- Los instrumentos que se utilizan variarán de un alumno a otro dependiendo de las necesidades de cada uno, estos pueden ser:
  - ✓ Guías de observación dentro del aula y en diversas actividades escolares.
  - ✓ Entrevistas a docentes, familiares y alumnos.
  - ✓ Evidencias tangibles: diarios, trabajos y cuadernos del alumno.
  - ✓ Diseño de actividades específicas que permitan evaluar las competencias curriculares del alumno.
  - ✓ Pruebas formales e instrumentos estandarizados, de acuerdo al área, por ejemplo, escalas de inteligencia, pruebas de lenguaje, escalas de habilidad psicomotriz, entre, toda vez que sean aplicadas por un especialista.
  - ✓ Cuestionarios.

- Considerar el uso de instrumentos estandarizados siempre y cuando se conozcan cómo se utilizan e interpretan, y que los datos aporten información sobre las potencialidades y cualidades del alumno, el nivel en el que puede realizar una tarea por sí mismo y lo que puede hacer con apoyo.
- En algunos casos, para complementar la evaluación, será necesario la participación de otros profesionistas, externos a la escuela, por ejemplo, oftalmólogos, neurólogo, audiólogo y otros médicos especialistas, para obtener información que permita determinar los apoyos específicos.

El proceso de evaluación psicopedagógica no concluye sino hasta realizar una interpretación de resultados, derivada de un proceso de análisis, integración e interrelación de la información obtenida. A partir de ello se elabora el informe de la evaluación, precisando los recursos/apoyos que se requieren para dar respuestas a las necesidades educativas especiales del alumno.

En el siguiente esquema se resumen los pasos que implica el proceso de evaluación psicopedagógica de alumnos que presentan alguna discapacidad u otra condición:



**Nota:**

Desde el **enfoque de integración educativa** es válida la realización de una evaluación psicopedagógica integral a los alumnos que así lo requieran y que presentan necesidades

educativas especiales (N.E.E). . En el **enfoque inclusivo** el punto clave es la evaluación de los contextos, poniendo énfasis en la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación (BAPS), y sólo en algunos casos el proceso de evaluación psicopedagógica desde una perspectiva del enfoque social de la discapacidad. En ambos casos la finalidad es la determinación de los apoyos específicos que requiere el alumno.

En el **enfoque de las neurociencias** y de manera específica de la neuropsicología infantil, es sustancial la evaluación personalizada para conocer el funcionamiento cognitivo de la persona, así como su conducta y estado emocional, para poder determinar los déficits cognitivos-conductuales, así como las habilidades desarrolladas y preservadas, y así establecer una intervención neuropsicológica específica que sea integral, ecológica y que conlleve al funcionamiento en las actividades de la vida diaria, sin olvidar que procede desde un enfoque clínico. Por lo que es posible conjuntar una evaluación integral desde la perspectiva educativa y de las neurociencias.

### 6.3. Propuesta curricular adaptada (PCA)

El propósito de las inclusiones que todos los niños y las niñas compartan los mismos espacios educativos y la misma educación. Lo que deberá variar, en caso de ser necesario, es el tipo de **apoyos** que se ofrezca a los alumnos y alumnas con discapacidad u otra condición, para asegurarse de que participen y aprendan en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros (SEP, 2010). Por ello, la elaboración y seguimiento de una propuesta curricular adaptada a sus necesidades resulta indispensable para brindar una respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumno(a).

La propuesta curricular adaptada debe elaborarse como una respuesta educativa, a partir de:

- a. El Informe de Evaluación Psicopedagógica. Como se mencionó en el punto anterior, a través de esta evaluación se conoce al alumno o alumna, sus necesidades y los apoyos o recursos que deberá disponer la escuela para asegurar su participación y logro educativo.
- b. La Planeación de Grupo. Como se ha señalado, la intención es que el alumno forme parte de su grupo y participe en las mismas actividades que el resto. Por tanto, la planeación que el maestro tiene para todos deberá ser el punto de partida para realizar los **ajustes**(específicos) que, con base en el informe de evaluación psicopedagógica, se consideren necesarios.

#### ¿Qué información debe incluir la PCA?

A continuación se enlistan algunos datos que preferentemente deben incluirse en la Propuesta Curricular Adaptada o Propuesta de Intervención:

- Fortalezas y debilidades del alumno o la alumna en las distintas áreas.
- Aspectos que prioritariamente deberán trabajarse en las distintas áreas a corto plazo (un ciclo escolar).
- Adecuaciones de **acceso** que puedan ser necesarias en las instalaciones de la escuela o el aula, así como la dotación de recursos y materiales específicos para el alumno. Es importante considerar que no siempre se demandan este tipo de adecuaciones ni en todos los aspectos; sin embargo, en caso de requerirse deberá establecerse quién será el responsable de darles seguimiento y las acciones que necesitan llevarse a cabo para realizarlas.
- Adecuaciones **curriculares** indispensables en la metodología de trabajo y en la evaluación (¿Qué?, ¿Con qué?), así como en los contenidos y en los propósitos (¿Se ajustan?, ¿Se amplían?, ¿Se eliminan?).
- Participación de la familia, estableciendo los recursos que ésta requiere para apoyar el proceso de integración.
- Ayudas específicas que el alumno necesita por parte de algún servicio de educación especial, dentro o fuera de la escuela.
- Estrategia para el seguimiento de las acciones, avances y dificultades que va presentando el alumno o la alumna.

(Guía para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad, SEP, 2010. p. 41)

En la elaboración y seguimiento de esta propuesta curricular adaptada, se sugiere que deben participar los maestros de grupo, los padres de familia y el personal de educación especial, si es que lo hay.

### ¿Por qué sigue siendo importante considerar una PCA en el nuevo modelo de la inclusión?

La PCA es importante porque:

- a) Formaliza las decisiones tomadas relacionadas con la **respuesta educativa** que se ofrecerá al alumno; es decir, con la intervención misma.
- b) Ayuda a llevar un seguimiento puntual de los avances del alumno;
- c) Permite dotar al personal de educación regular y especial (si lo hay), así como a los padres de familia, del registro de la planeación específica para el alumno y de los resultados obtenidos;
- d) Asegura la documentación de los avances en los compromisos asumidos por los distintos servicios y personal involucrados, así como las relaciones entre éstos, y

e) Es un documento necesario, subsecuente al proceso de la evaluación psicopedagógica, lo mismo que el informe de evaluación psicopedagógica, para los procesos de acreditación y traslado de los alumnos.

**Para profundizar en el tema, se sugiere la siguiente lectura:**

LC.- 4. Barrio de la Puente. J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. Revista de Ciencias Sociales: Prisma Social. Núm. 4. Junio 2010. Pp. 2-37

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

RIIE (2005). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Evaluación externa. México: Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE). Pp. 156- 159. Recuperado de:[www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval.../evaluacion03.pd...](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval.../evaluacion03.pd...)

SEP (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: SEP.

SEP (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el programa Escuelas de Calidad. México: SEP. Pp. 37-41

UNESCO (2004). Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Santiago de Chile: UNESCO

**UNIDAD TEMÁTICA 7**  
***DISCAPACIDAD Y OTRAS***  
***CONDICIONES***

## **7. DISCAPACIDAD Y OTRAS CONDICIONES.**

Uno de los grupos más vulnerables y en riesgo de exclusión son las personas que presentan alguna discapacidad. En las escuelas de educación regular se prioriza la integración de alumnos que tienen alguna discapacidad: intelectual, motriz, auditiva o visual; o que presentan alguna condición, como puede ser trastorno por déficit de atención (TDAH) o el Espectro Autista. En esta unidad se describirán las características de dichas discapacidades y/o condiciones.

### **7.1. Discapacidad intelectual (DI)**

De acuerdo a Verdugo, M. (2010) han pasado muchos años desde que, en la década de los setenta, Jane Mercer acuñara el concepto de “niño retrasado mental de seis horas”. Con esto hacía alusión al hecho de que en las escuelas de educación especial había un número desproporcionado de niños y niñas hispanos y negros, en comparación con los anglos. Estos niños solamente eran considerados como “retrasados mentales” en las escuelas (la jornada escolar es de seis horas en EUA), mientras que en sus comunidades no destacaban negativamente del resto de los niños.

Años atrás se pensaba (por desgracia en algunas escuelas de nuestro país se sigue creyendo), que atender a los niños con discapacidad intelectual consistía en hacerles el favor de permitir su ingreso a la escuela y que su labor como docentes era ponerlos a realizar actividades para que pasaran el tiempo, simplemente entretenerlos, sin hacer el esfuerzo para identificar estrategias que permitieran sus aprendizajes. En algunos casos, se pensaba que se debía recurrir a los centros educativos exclusivos para niños con algún tipo de discapacidad intelectual, negándoles el derecho a la integración.

En México, el movimiento de integración educativa (ahora en vías de convertirse en educación inclusiva), ha destacado el importante papel que juegan los docentes en la integración de alumnos con discapacidad intelectual, pues en gran medida de ellos depende que, tomando en cuenta las características personales del alumno, se realicen las adecuaciones que éste precisa y con ello tanto él como sus compañeros aprovechen las ventajas que ofrece su estancia en el grupo; o bien, puede suceder que simplemente se simule la integración, esto cuando solamente se busca cumplir con algunos procesos administrativos (es decir, se da la inserción, pero no la integración).

Es cierto que en muchas escuelas no hay los recursos suficientes para atender las necesidades de los alumnos, algunos grupos escolares tienen demasiados estudiantes, no hay la actualización de los docentes que se necesita o en ocasiones las familias de los alumnos con discapacidad no cooperan lo suficiente; sin embargo, estas situaciones no deben utilizarse como justificaciones para no buscar las mejores estrategias para enseñar a estos niños con discapacidad, o utilizar de la mejor manera los recursos que se tienen al alcance; es decir, el profesional de la educación puede considerar la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad intelectual o cualesquier otro tipo de NEE como un reto personal, haciendo lo que se encuentre dentro de sus posibilidades para ofrecer una educación de calidad a todos sus alumnos, ya que de proponérselo sin duda logrará resultados importantes (SEP, 2011). Los avances en el campo de la discapacidad intelectual suceden con mucha rapidez, lo que obliga a replantearse la concepción de la misma para generar conocimientos nuevos y actualizados que permitan mejorar la vida de las personas con esas características.

De acuerdo al manual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), se presenta una nueva terminología, discapacidad intelectual, y se elimina definitivamente la expresión *retraso mental*. Se actualiza el modelo conceptual desde una perspectiva socio-ecológica y multidimensional, exponiendo una definición operacional y otra constitutiva de la categoría. Se presenta la definición y premisas que lleva implícita, y se determinan con claridad los criterios psicométricos a utilizar para establecer bien los límites del diagnóstico. La clasificación se enfoca también desde una perspectiva multidimensional basada en las diferentes dimensiones del modelo propuesto. Finalmente, se examinan las implicaciones para los servicios educativos y sociales del enfoque multidimensional propuesto, con un planteamiento de las funciones clínicas habituales que se centran en el diagnóstico, la clasificación y la provisión de apoyos individualizados (Verdugo, M. 2010).

En las últimas décadas se ha llegado a una mejor comprensión de la discapacidad intelectual (DI), lo que ha traído consigo mejores enfoques para el diagnóstico, la clasificación y la provisión de apoyos y servicios. Nuestro mejor entendimiento se refleja en la terminología que usamos para nombrar la condición y el modelo conceptual que utilizamos para explicar su etiología y características. También hemos modificado nuestros enfoques para definir la DI, clasificar a las personas así definidas e identificadas, y proporcionar una educación basada en la comunidad y unos apoyos individualizados (Verdugo, 1994, 2003).

En 1992, la Asociación Americana sobre Retraso Mental realiza un cambio radical del paradigma tradicional, alejándose de una concepción de la DI como rasgo de la persona para plantear un modelo ecológico y contextual en el cual la concepción se basa en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo, 1994, 2003).

La novena (Luckasson et al., 1992/1997), la décima (Luckasson et al., 2002/2004) y ahora la onceava (Schallock et al., 2010) definiciones propuestas por la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) han tenido un impacto sustancial y de primer orden en los cambios en la definición, concepción y prácticas profesionales relacionadas con la DI en todo el mundo. Su influencia sobre otros sistemas clasificatorios (DSM, CIE, CIF) es muy relevante, estando siempre situada en la vanguardia de las propuestas más novedosas que luego son seguidas por otros. La novena edición de la AAIDD (Luckasson et al., 1992) significó el gran cambio de paradigma en la concepción tradicionalmente utilizada en décadas anteriores. Se rechazó una concepción reduccionista basada solamente en las características o 'patología' de la persona, para proponer una concepción interaccionista en la cual el ambiente desempeña un papel sustancial. Se abrieron las puertas de un enfoque *multidimensional*, y se introdujo el concepto de apoyos. En la décima edición (Luckasson et al., 2002) se revisó y mejoró el enfoque multidimensional propuesto introduciendo de manera significativa la dimensión de participación, se profundizó en el **modelo de apoyos** que pasó a ser sustancial en el modelo teórico propuesto, y se matizaron y modificaron aspectos esenciales del entendimiento de la clasificación y los criterios a utilizar según su finalidad (Cit. en Verdugo, M. 2010).

### Definición de Discapacidad Intelectual

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento **intelectual** como en la **conducta adaptativa** tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años. (Schallock et al., 2010, p. 1).

### Premisas

Las siguientes cinco premisas son esenciales para la aplicación operativa de la definición de discapacidad intelectual:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.

2. Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
3. En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
4. Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.
5. Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará (Schalock et al., 2010, p. 1).

La Tabla 2 resume los componentes modelo de un sistema de clasificación multidimensional que se está desarrollando (AAIDD, 2010).

Tabla 2. Componentes modelo de un sistema de clasificación multidimensional

<i>Dimensión</i>	<i>Medidas modelo</i>	<i>Esquema de clasificación</i>
Habilidades intelectuales	Tests CI administrados individualmente	Rangos y niveles de CI
Conducta adaptativa	Escalas de conducta adaptativa	Niveles de conducta adaptativa
Salud	Inventarios de salud y bienestar	Estatus de salud
Medidas de salud mental	Estatus de salud mental	
Evaluación etiológica	Factores de riesgo	Agrupamientos por etiología
Participación	Escalas de integración comunitaria	Grado de integración comunitaria
Escalas de participación comunitaria	Grado de participación comunitaria	
Medidas de relaciones sociales	Nivel de interacciones sociales	
Medidas de vida en el hogar	Nivel de actividades en el hogar	
Contexto	Evaluaciones ambientales	Estatus ambiental(físico, social, actitudinal)
Evaluaciones personales	Estatus personal	(motivación, estilos de afrontamiento, estilos de aprendizaje, estilos de vida)
Apoyos	Escalas de necesidades de apoyo	Nivel de apoyo necesario
Evaluación funcional de la conducta	Patrón de apoyos necesarios	

Otro aspecto en el que los profesionales del campo están centrando la atención es el *enfoque* de la atención de los servicios educativos y de habilitación para personas con DI, y la evaluación del impacto de esos servicios. Cuatro aspectos importantes de ese esfuerzo son:

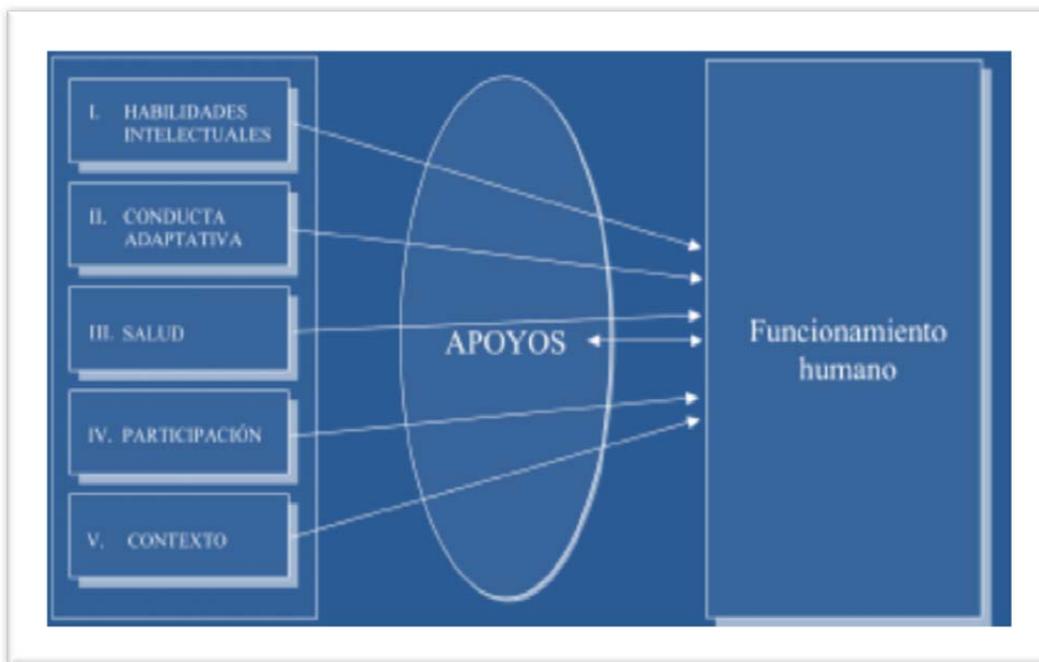
- a) Comprender las implicaciones de un modelo multidimensional del funcionamiento humano;

- b) Saber ‘alinearse’ mejor -utilizar de manera más eficiente- las funciones clínicas;
- c) Conceptualizar y proporcionar un ‘sistema de apoyos; y
- d) Definir los resultados personales y familiares que deben proporcionar las bases empíricas para una demostración de resultados de las políticas públicas.

✓ Modelo multidimensional del funcionamiento humano

La Figura 1 presenta un marco de referencia conceptual del funcionamiento humano. Un aspecto clave en este marco son las cinco dimensiones que se muestran a la izquierda y el rol de los apoyos en la mejora del funcionamiento humano. Cada una de las cinco dimensiones y la definición de apoyos y de ‘un sistema de apoyos’ se definen a continuación.

Figura 1. Esquema conceptual del funcionamiento humano



- **Habilidades intelectuales:** capacidad mental general que incluye razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia.
- **Conducta adaptativa:** el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que se han aprendido y se practican por las personas en su vida cotidiana.
- **Salud:** un estado de completo bienestar físico, mental y social.

- **Participación:** el desempeño de la persona en actividades reales en ámbitos de la vida social que se relaciona con su funcionamiento en la sociedad; la participación se refiere a los roles e interacciones en el hogar, trabajo, ocio, vida espiritual, y actividades culturales.
- **Contexto:** las condiciones interrelacionadas en las que viven las personas su vida cotidiana; el contexto incluye factores ambientales (por ejemplo, físico, social, actitudinal) y personales (por ejemplo, motivación, estilos de afrontamiento, estilos de aprendizaje, estilos de vida) que representan el ambiente completo de la vida de un individuo.

### **Sistemas de apoyos**

Los **apoyos** son los recursos y estrategias que se dirigen a promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo, así como para mejorar su funcionamiento individual. Un *sistema de apoyos* es el uso planificado e integrado de las estrategias de apoyo individualizadas y de los recursos que acompañan los múltiples aspectos del funcionamiento humano en múltiples contextos. Ejemplos de ello son los sistemas organizativos, incentivos, apoyos cognitivos, instrumentos, ambiente físico, habilidades/conocimiento y habilidad inherente. Un modelo de sistemas de apoyos proporciona una estructura para la organización y mejora de elementos del funcionamiento humano que son interdependientes y acumulativos. Como previamente se definió, un enfoque de sistemas de apoyos incluye la **planificación** y uso integrado de estrategias de **apoyo individualizado** y recursos que acompañan los múltiples aspectos de la actuación de la persona en contextos múltiples. Tal como se utilizan corrientemente, los sistemas de apoyos pueden construirse sobre el marco conceptual bien de elementos de la tecnología del funcionamiento humano, bien de las dimensiones principales de calidad de vida o de ambos.

A continuación se define cada uno:

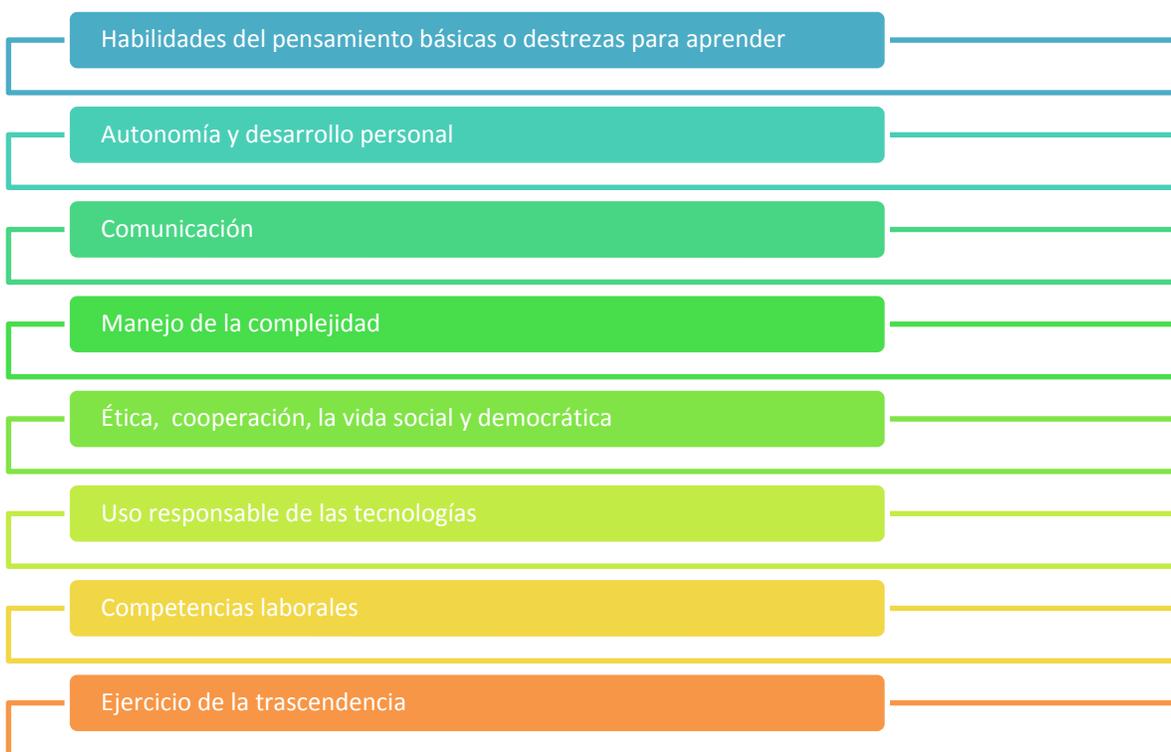
- ✓ Elementos de la Tecnología del Funcionamiento Humano: políticas y prácticas, incentivos, apoyos cognitivos (por ejemplo, tecnología de apoyo o asistida), herramientas o instrumentos (por ejemplo, prótesis), habilidades y conocimiento, habilidad inherente a la persona, acomodación ambiental.
- ✓ Principales áreas de calidad de vida: desarrollo personal, autodeterminación, relaciones interpersonales, inclusión social, derechos, desarrollo emocional, bienestar físico y bienestar material.

### **Competencias en Educación Especial y en la Inclusión**

Por otro lado, desde un enfoque por competencias, Laura Frade (2011) refiere que la persona con discapacidad va a contar prácticamente con dos tipos de necesidades educativas:

- Las que se refieren al aprendizaje de la currícula básica (competencias convencionales)
- Las que se refieren a la superación de desventajas que se padecen, tanto para lograr las competencias convencionales, como para salir adelante por sí mismo y con autonomía. (competencias estratégicas).

Las **competencias convencionales** permiten a la persona incorporarse a la vida natural, social, económica, política y cultural de las sociedades, llamadas competencias para la vida. Dichas competencias se desarrollan por ámbito:



Las **competencias estratégicas** son las capacidades potenciales, adaptativas, sustitutivas, cognitivas, afectivas y conductuales que realiza un sujeto en desventaja o con discapacidad que le permitirán llevar a cabo un desempeño para satisfacer las necesidades que emergen de su propia condición.

De acuerdo a Frade, L (2011), las competencias estratégicas tienen las siguientes características:

---

**Resultado de un proceso cognitivo, afectivo, sustitutivo y adaptativo.**

Es integral: incluye recursos externos e internos.

Resulta de un procesos de adquisición.

Cuenta con diferentes niveles de desempeño.

Se inicia con un desarrollo incipiente de ejecución que al adquirir experiencia se perfecciona.

Se traslada en diferentes momentos cuando la persona lo necesita.

Sustituye la discapacidad por la capacidad.

---

Las competencias estratégicas son:

---

**Autonomía.**

Valoración personal.

Comunicación.

Socialización.

Adaptación.

Resiliencia.

Corporeidad propositiva.

---

Dicha autora considera que es importante sobre la base de la zona de desarrollo próximo (ZDP) identificar las medidas sustitutivas e impulsar la mediación necesaria para que se desplieguen las competencias estratégicas. Lo que se requiere es identificar lo que puede hacer el alumno por sí solo y lo que logra hacer con apoyo. Lo anterior implicaría también la implementación de apoyos específicos en el contexto escolar y áulico para el logro de las competencias.

## 7.2. Discapacidad auditiva (DA)

En la actualidad se entiende por **discapacidad auditiva** lo que tradicionalmente se ha considerado como sordera, término usado generalmente para describir todos los tipos y grados de pérdida auditiva y frecuentemente utilizado como sinónimo de deficiencia auditiva e hipoacusia; de manera que el uso del término sordera puede hacer referencia tanto a una pérdida auditiva leve como profunda.

La discapacidad auditiva es “aquel trastorno sensorial caracterizado por la pérdida de la capacidad de percepción de las formas acústicas, producida ya sea por una alteración del órgano de la audición o bien de la vía auditiva”(Ríos Hernández, M. 2007). Dentro del concepto de discapacidad auditiva se incluyen la Hipoacusia y Sordera:

**Hipoacusia:** Pérdida auditiva de superficial a moderada, no obstante, resulta funcional para la vida diaria; aunque se necesita el uso de auxiliares auditivos. Las personas que presentan hipoacusia pueden adquirir el lenguaje oral a través de la retroalimentación de información que reciben por la vía auditiva.

**Sordera:** Pérdida auditiva de moderada a profunda cuya audición no es funcional para la vida diaria y la adquisición de lenguaje oral no se da de manera natural. Los alumnos sordos utilizan el canal visual como vía de entrada de la información, para aprender y para comunicarse, por lo que es necesario enseñarles un sistema de comunicación efectivo como la Lengua de Señas.

Existen diferentes factores que determinan la caracterización de los niños con trastornos de audición. Estos factores son principalmente; el nivel y el tipo de pérdida, la edad de aparición del problema, el momento de la detección, la existencia o no de un problema agregado.

### **Nivel de pérdida auditiva:**

El nivel de pérdida auditiva está en función de la intensidad mínima de sonido que necesita oír. Algunos niños necesitan de una intensidad mayor que otros; de esta manera las pérdidas auditivas se clasifican básicamente en 5 grupos. En la tabla siguiente se visualiza la clasificación

Tabla. Clasificación de las pérdidas auditivas según la OMS (Organización Mundial de la Salud).

Rango	Clasificación
<b>0-25 dB</b>	Audición normal
<b>26-45 dB</b>	Superficial
<b>46-65 dB</b>	Media
<b>66-85 dB</b>	Severa
<b>86-105 dB</b>	Profunda

### Tipos de pérdida.

Se clasifican los tipos de pérdida dependiendo del lugar donde se encuentra el daño.(Tabla 2)

Tabla 2. Tipos de pérdida auditiva.

<b>Conductiva:</b>	<b>Cuando la lesión se localiza en el oído externo o medio</b>
<b>Sensorial o Coclear:</b>	Cuando la lesión se localiza en el oído interno (en la cóclea u órgano sensorial).
<b>Retro Coclear:</b>	Cuando la lesión se encuentra en el VII par craneal (nervio auditivo).
<b>Central</b>	Cuando la lesión se localiza en el cerebro.
<b>Mixta:</b>	Es la combinación de una pérdida conductiva y una sensorial
<b>Combinada:</b>	Es la combinación de las primeras 4 mencionadas.

Considerando la *Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*(Vázquez, C. y Martínez, R. 2003), se describirán las características de estos alumnos:

Desde una perspectiva educativa los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva se suelen clasificar en dos grandes grupos: hipoacúsicos y sordos profundos. Los hipoacúsicos son alumnos con audición deficiente que, no obstante, resulta funcional para la vida diaria, aunque necesitan el uso de prótesis. Este alumnado puede adquirir el lenguaje oral por vía auditiva. Son sordos profundos los alumnos y alumnas cuya audición no es funcional para la vida diaria y no les posibilita la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva. Un niño o niña es considerado sordo profundo si su pérdida auditiva es tan grande que, incluso con una buena amplificación, no es posible un aprovechamiento de los restos. La visión se convierte en el principal lazo con el mundo y en el principal canal de comunicación.

Los niños y niñas con problemas auditivos no tienen necesariamente que presentar déficits en su capacidad intelectual si bien su evolución se enfrenta con problemas derivados de las dificultades para adquirir e interiorizar el lenguaje, ya que la discapacidad auditiva repercute directamente sobre el proceso de adquisición y desarrollo del mismo en ellos. La deficiencia en uno de los canales sensoriales tan importante como la audición en el desarrollo de la conducta adaptativa, provoca en los individuos una importante pérdida en la estimulación general.

**a) ¿Cuáles son las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva?**

En mayor o menor medida, según los casos, y como consecuencia de las repercusiones de la discapacidad **auditiva** en las distintas áreas de desarrollo, las necesidades educativas de este alumnado pueden concretarse en las siguientes:

- La adquisición temprana de un sistema de comunicación, ya sea oral o signado, que permita el desarrollo cognitivo y de la capacidad de comunicación y que favorezca el proceso de socialización.
- El desarrollo de la capacidad de comprensión y expresión escrita que permita el aprendizaje autónomo y el acceso a la información.
- La estimulación y el aprovechamiento de la audición residual y el desarrollo de la capacidad fono articulatoria.
- La construcción del autoconcepto y la autoestima positivos y del desarrollo emocional.
- La obtención de información continuada de lo que ocurre en su entorno y de normas, valores y actitudes que permitan su integración social, en su caso, por vías complementarias a la audición.
- La personalización del proceso de enseñanza y de aprendizaje mediante las adaptaciones del currículo que sean precisas, el empleo del equipamiento técnico para el aprovechamiento de los restos auditivos, el apoyo logopédico y curricular y, en su caso, la adquisición y el uso de la lengua de signos española.

**b) ¿Qué información se necesita para organizar la respuesta educativa?**

- El código de comunicación.
- El desarrollo de las capacidades básicas.
- Los factores del entorno socio-educativo.

**c) ¿Cuál es la atención educativa que recibe el alumnado con discapacidad auditiva?**

En los diferentes contextos educativos, la atención puede diferir desde:

- La atención educativa especializada en educación infantil.
- Las modalidades de escolarización.
- La comunicación en la escuela.
- La atención educativa en el aula ordinaria.
- El apoyo curricular.
- La atención educativa especializada.
- La coordinación con los servicios sanitarios.

La integración plena al proceso educativo de los alumnos sordos les exige diversas situaciones de interacción social que ponen en evidencia su grave rezago, tanto en los aprendizajes escolares como en el desarrollo comunicativo. Es importante reconocer que la inclusión de todos los alumnos al proceso educativo, requiere de propuestas de acción en los diferentes niveles educativos, así como la formación de nuevos recursos humanos, es indispensable generar materiales que apoyen a los docentes en la labor de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, como es la necesidad de comunicación de los alumnos Sordos, en contextos que faciliten el uso de la lengua natural y la lengua de señas.

#### **d) Adaptaciones del código comunicativo para personas con discapacidad auditiva**

En el caso de las personas con sordera profunda, se requiere del empleo de sistemas alternativos de comunicación, entre ellos se encuentran:

##### ***La Lengua de Signos Española (LSE).***

La lengua de signos española es una lengua que se expresa gestualmente, se percibe visualmente y se desarrolla con una organización especial. Tanto en su estructura como en sus reglas morfosintácticas, es diferente a la lengua oral.

##### **La comunicación bimodal.**

Consiste en el empleo simultáneo del habla y de los signos, tomados de la lengua de signos y de la dactilología.

##### **La Palabra Complementada**

La Palabra Complementada es un sistema de claves manuales que, junto con la lectura labiofacial, permite la visualización completa del código fonológico de la lengua oral.

##### **La Lengua de Señas Mexicana**

En México, se emplea principalmente la lengua de señas mexicana (LSM). La LSM es la lengua natural de las comunidades de Sordos, por ello el estudio de esta lengua contribuye a su reconocimiento social y a su revaloración para la enseñanza en la escuela. Una de las

características de las lenguas de señas en general es su forma de transmisión visual, lo cual representa el primer obstáculo para su socialización, si consideramos que la LSM es la lengua materna de sólo un 5% de la población de niños sordos (Acosta, 1997). No obstante las limitaciones que han existido históricamente para la enseñanza formal de las lenguas de señas, éstas han persistido y son el medio de comunicación esencial de sesenta millones de personas en el mundo (Rodríguez, 1992). Estas lenguas han surgido en las comunidades de sordos de manera espontánea, son parte de su cultura y reflejo de su visión del mundo; además se encuentran en un proceso productivo constante, como sucede con cualquier otra lengua natural (Cit. en SEP, 2006)

### 7.3. Discapacidad Motriz (D.M.)

En este apartado se retomará la guía para la atención del alumnado con discapacidad motora (s/f).

La discapacidad motora es aquella que provoca en la persona que la presenta alguna disfunción en el aparato locomotor. Implica ciertas limitaciones posturales, de desplazamiento y de coordinación de movimientos. El origen puede ser congénito o adquirido, y se puede presentar con grados muy variables. Las discapacidades motoras más habituales en el período escolar son:

- Parálisis cerebral infantil
- Espina bífida
- Distrofias musculares.

Los trastornos intelectuales, perceptivos o emocionales no son inherentes a la discapacidad motora, por lo tanto, para ajustar la respuesta educativa es necesario analizar y valorar cada situación de forma individual.

#### a) Parálisis cerebral

Se define como un trastorno motor, debido a una lesión del sistema nervioso, que se caracteriza por ser precoz, crónico y no progresivo. Afecta principalmente al movimiento, aunque, además, se pueden presentar otras manifestaciones como problemas perceptivos, sensoriales o intelectuales. Las **causas** que provocan una parálisis cerebral son múltiples y dependen del momento en que se produzca.

- ✓ Causas prenatales: condiciones desfavorables de la madre durante la gestación, que pueden ser de tipo genético, alimenticio, metabólico, medicamentoso o tóxico.
- ✓ Causas perinatales: falta de oxígeno durante el parto, algún traumatismo.

- ✓ Causas postnatales: pueden ocurrir durante la maduración del sistema nervioso, generalmente durante los tres primeros años de vida. Las más destacables son las infecciones (meningitis, encefalitis), los traumatismos por accidentes graves, trastornos vasculares o intoxicaciones.

Se pueden realizar **diferentes clasificaciones** atendiendo a variables diversas. Las más usuales son:

#### ***Según la intensidad:***

- ✓ Leve: permite una autonomía prácticamente total, con capacidad para la marcha y el habla.
- ✓ Moderada: presenta dificultades en la marcha y en el habla, y puede precisar algún tipo de ayuda o asistencia.
- ✓ Grave: suele implicar autonomía casi nula, con incapacidad para la marcha y afectación severa en el habla.

#### ***Según la zona del cuerpo afectada:***

- ✓ Monoplejía o monoparesia: un único miembro, inferior o superior, se ve afectado.
- ✓ Hemiplejía o hemiparesia: afecta a una de las dos mitades laterales del cuerpo (izquierda o derecha).
- ✓ Paraplejía o paraparesia: afecta a los miembros inferiores.
- ✓ Tetraplejía o tetraparesia: afecta a todos los miembros, tanto inferiores como superiores.

#### ***Según la afectación del tono muscular:***

- ✓ Espástica: consiste en un aumento exagerado del tono muscular (hipertonía). Se caracteriza por movimientos muy rígidos, exagerados y poco coordinados.
- ✓ Atetósica o atetoide: consiste en una fluctuación de hipertonía a hipotonía, y se presenta con movimientos lentos, retorcidos e incontrolables. En este grupo son frecuentes las afecciones en la audición.
- ✓ Atáxica: se caracteriza por una alteración en el equilibrio corporal y una marcha insegura. Igualmente se presentan dificultades en la coordinación y el control de ojos y manos.
- ✓ Mixta: es frecuente que las personas que tienen parálisis cerebral presenten síntomas de las tres clases anteriores y, por tanto, hablaremos de un tipo mixto.

#### ***Otros trastornos asociados***

Junto al déficit motor que presentan los niños y niñas afectados por la parálisis cerebral puede o suele haber *otros trastornos asociados*. Los más frecuentes son los siguientes:

- ✓ Convulsiones o epilepsia: prácticamente la mitad de los niños y niñas con parálisis cerebral suelen presentar convulsiones.
- ✓ Trastornos sensoriales: suelen presentar serias pérdidas de audición, especialmente de los sonidos agudos. Asimismo, son frecuentes las limitaciones visuales como el estrabismo, la pérdida de la agudeza visual o la restricción del campo visual.
- ✓ Dificultades del habla y del lenguaje: aparecen asociadas a los problemas de audición y a la falta de control de los órganos bucofonatorios y de la propia respiración. Las dificultades suelen ser tanto articulatorias como de expresión, siendo la disartria (trastorno en la articulación de la palabra de origen nervioso) el trastorno más frecuente. Suelen verse afectadas, también, la masticación, la deglución o el control de la saliva.
- ✓ Deficiencia mental: no es consecuencia directa de una parálisis cerebral; sin embargo, el desarrollo cognitivo se ve alterado en la medida en que las disfunciones motoras afectan a las experiencias, a la manipulación y a la interacción con el medio físico. Por otra parte, los problemas del lenguaje, como medio para organizar el conocimiento, reducen las posibilidades de aprendizaje.

## **b) La espina bífida**

Es una anomalía congénita de la columna vertebral que se manifiesta por una falta de cierre o fusión de los arcos vertebrales, con el consiguiente riesgo de producir daños en la médula espinal. Suele manifestarse al exterior mediante un abultamiento, cubierto o no de piel, que puede contener tan solo membranas o porciones de médula espinal. Su causa no está bien determinada, pero se debe a una malformación que se produce durante las primeras semanas de gestación en el momento de fusión de los pliegues neuronales que darán origen a la médula espinal. Algunos datos orientan a pensar que puede existir un factor genético asociado a la deficiencia de una vitamina llamada ácido fólico.

Generalmente se refieren cuatro tipos de espina bífida en relación a la cantidad de médula espinal que queda desprotegida por la apertura de los arcos vertebrales; esto condicionará directamente el tipo de lesiones. Es necesario aclarar que las lesiones también están condicionadas por la localización del abultamiento: cuanto más cerca de la cabeza, más graves serán sus efectos.

Clasificación:

- ✓ Oculta.
- ✓ Meningocele.

- ✓ Mielomeningocele o meningomielocele.
- ✓ Siringomielocele.

Los trastornos que pueden presentarse asociados a la espina bífida son:

- ✓ Hidrocefalia: es una acumulación de líquido cefalorraquídeo en el interior de la cabeza, que provoca un aumento del tamaño de la misma, con una hipertensión craneal y una disminución del espesor del cerebro. Debe operarse colocando una válvula de derivación para favorecer la salida del líquido.
- ✓ Parálisis de las extremidades inferiores: es la pérdida de sensibilidad por debajo de la lesión vertebral y medular. Cuánto más alta sea la lesión, habrá mayor extensión de la parálisis y del trastorno sensitivo.
- ✓ Alteraciones ortopédicas: las más frecuentes son la luxación de cadera, malformaciones de pies y desviación de columna. Estas secuelas deben tratarse a fin de obtener una alineación articular adecuada para que el niño/a pueda realizar la marcha.
- ✓ Alteraciones de la función urológica e intestinal: se manifiestan por la incontinencia de esfínteres. Por este motivo, es frecuente la aparición de infecciones urinarias que pueden acabar con un reflujo masivo y afectación de ambos riñones, si no se trata debidamente.

#### **Otras características frecuentes son:**

- Precocidad superficial en el lenguaje, más significativa en las personas que tienen hidrocefalia, y que se muestra mediante una logorrea que les hace aparentar una capacidad mayor que la que realmente poseen.
- Trastornos de percepción viso-motora.
- Ligera disminución del control manual fino que afecta a la velocidad y a la precisión.
- Inquietud motora y distracción frecuente.

#### **c) La distrofia muscular**

El término distrofia muscular hace referencia a un grupo de enfermedades caracterizadas por una debilidad progresiva y un deterioro de la musculatura esquelética que controla el movimiento voluntario.

Dependiendo del tipo de distrofia, se presentará a una determinada edad, con unos síntomas específicos, con unos músculos afectados y con una rapidez de progresión. Toda forma de distrofia muscular es causada por un defecto en un gen que impide la producción de una proteína.

Hay muchos tipos de distrofia muscular; entre los más frecuentes están:

Tipos de distrofia muscular	
✓ <b>Miotónica</b>	✓ De Duchenne
✓ <b>Oculofaríngea</b>	✓ Facioescapulohumeral
✓ <b>Distal</b>	✓ De Becker
✓ <b>Del anillo óseo</b>	✓ Congénita
	✓ De Emery-Dreifuss

La forma más frecuente y grave es la distrofia muscular de Duchenne. Aparece durante la infancia entre los 2 y los 6 años y se produce, casi exclusivamente, en el sexo masculino. Los síntomas son una debilidad generalizada y pérdida de tejido muscular, principalmente en la región torácica y las extremidades. La enfermedad progresa muy lentamente.

La distrofia muscular no conlleva ningún tipo de trastorno asociado, sólo los propios que se irán originando por la evolución de la enfermedad.

### **Las necesidades educativas especiales del alumnado con deficiencia motora.**

En el caso de las deficiencias motoras, la mayoría de los niños y niñas llegan al sistema educativo con un diagnóstico médico ya realizado. Es el momento de realizar una buena descripción de las necesidades educativas, más o menos especiales, que el alumno/a presenta con el fin de organizar la respuesta educativa. Como ya hemos visto, cada persona con deficiencia motora presenta unas características personales y evolutivas diferentes, con unos trastornos específicos asociados. Por ello, la valoración de las necesidades educativas debe realizarse de forma personalizada y desde una visión integral de la persona; es decir, considerando las capacidades y potencialidades personales del alumno/a, así como las posibilidades que le ofrece el entorno familiar, social y escolar.

Las primeras necesidades se centran en el acceso a la educación:

- El desplazamiento. Las dificultades para el desplazamiento varían en grado, desde los casos en que la movilidad es nula hasta aquellos en que el desplazamiento se da a través de algún tipo de ayuda, como por ejemplo, una silla de ruedas. Las barreras arquitectónicas son, por tanto, la principal dificultad y un potente factor de marginación. Como posibles soluciones que mejoran la calidad de vida en el entorno escolar, podemos mencionar las rampas antideslizantes, los ascensores, los elevadores de escaleras, las plataformas elevadoras y las barras fijas, que situadas en puntos estratégicos facilitan autonomía a los alumnos y alumnas con marcha inestable.

- La manipulación. La escritura es una de las actividades para la que más dificultades encuentran los niños y niñas con deficiencia motora. Se pueden utilizar las siguientes ayudas:
  - ✓ Adaptadores en los lápices y bolígrafos que mejoran la adherencia y presión.
  - ✓ Férulas posturales en las manos y muñequeras lastradas cuando no hay control de las muñecas.
  - ✓ El uso de ordenadores o máquinas de escribir puede ser una solución para el problema de la escritura, pero también requieren ayudas como teclados adaptados, ratones adaptados.
  - ✓ Otros útiles escolares de utilidad son las tijeras adaptadas, hules antideslizantes, sacapuntas fijados a la mesa, tableros magnéticos...
  - ✓ Colocar pivotes de distintos tamaños y grosores en puzzles, juegos.
  - ✓ Aumentar el grosor de las piezas en los juegos manipulativos.
- El control postural: una buena postura corporal es importante para prevenir malformaciones óseas, evitar cansancio muscular, mejorar la percepción y realizar lo más eficazmente posible las tareas escolares. Para esta tarea es conveniente contar con algún tipo de asesoramiento médico. Algunos elementos que facilitan el control postural son:
  - ✓ Mesas y sillas adaptadas.
  - ✓ Sillas con apoyacabezas, separador de piernas, reposapiés.
  - ✓ Asientos de espuma dura para el suelo, asientos para acoplar al inodoro, etc.
- La comunicación: Ya hemos visto anteriormente que la comunicación, sobre todo en los alumnos y alumnas con parálisis cerebral, suele presentar serias limitaciones, por ello se utilizan sistemas de comunicación aumentativos o alternativos. Estos sistemas consisten en recursos que permiten la expresión a través de símbolos diferentes a la palabra articulada. Algunos de los sistemas de comunicación alternativa no requieren ninguna ayuda técnica especial, como es el caso de los códigos gestuales no lingüísticos o el lenguaje de signos. Sin embargo, las personas con afecciones motoras, al tener dificultades para producir gestos manuales, suelen requerir sistemas alternativos “con ayuda”, es decir, con algún mecanismo físico o ayuda técnica que permita la comunicación.

Los sistemas de comunicación más habituales en los alumnos y alumnas con deficiencia motora son el S.P.C. y el Bliss.

- ✓ S.P.C. (Symbols Picture Comunicación): se basa en dibujos lineales o pictogramas, que representan la realidad de forma sencilla y son fáciles de aprender y reproducir. Puede

empezar a utilizarse en edades muy tempranas y permite un nivel de comunicación telegráfica y concreta.

- ✓ Sistema Bliss (Charles Bliss): es un método que combina símbolos pictográficos, ideográficos (representan una idea), arbitrarios y compuestos, lo cual implica que se pueden obtener símbolos más complejos a partir de los más simples. Por otro lado, el significado de los mismos varía según el tamaño, posición, orientación de la forma, etc. Se trata de un sistema más complejo que requiere comenzar a una edad más avanzada. Para iniciarse en el sistema Bliss es necesario que el alumno/a reúna unos requisitos, entre los cuales destacan la capacidad para establecer y mantener contacto visual, la capacidad de permanecer con la atención centrada en una tarea durante cinco minutos, la capacidad para seguir órdenes verbales y, sobre todo, demostrar deseos de comunicarse.

En función de las necesidades personales de cada alumno/a se utilizará un sistema de comunicación u otro, sin olvidar la importancia de las técnicas logopédicas de rehabilitación.

### **El proceso de rehabilitación**

Estimulación precoz: la detección precoz es fundamental con objeto de comenzar, lo antes posible, una serie de acciones destinadas a prevenir y mejorar la evolución personal del niño/a. Esto es lo que se denomina estimulación precoz. La filosofía de la estimulación precoz es la de intervenir sobre el problema y necesidades del niño/a de la forma más temprana posible y se basa en la coparticipación de la familia en el proceso de rehabilitación y mejora de las capacidades del niño/a.

Logopedia: hace referencia a la intervención en las alteraciones de la comunicación, el lenguaje, el habla y la voz. En función de la valoración efectuada, se tomará la decisión acerca del sistema de comunicación más factible en cada caso. La reeducación del habla comprende una serie de técnicas encauzadas a mejorar, no sólo la capacidad articulatoria y fonatoria, sino otras funciones estrechamente relacionadas con ella, como la respiración, la relajación general, el control del babeo... El programa deberá hacerse teniendo en cuenta las dificultades motrices del niño/a, su capacidad cognitiva y la edad.

Fisioterapia: consiste en el tratamiento especializado para prevenir las malformaciones y el anquilosamiento que, cualquiera de las deficiencias motoras descritas, puede provocaren el organismo por la falta de movilidad. Con la ayuda de técnicas adecuadas de fisioterapia se consigue potenciar el desarrollo de habilidades y capacidades para el desplazamiento, el control

postural y la manipulación. Esto concede autonomía y por consiguiente una mejor calidad de vida, no sólo a la persona con la deficiencia motora sino a las de su entorno.

### **El papel del centro educativo**

Cabe destacar el papel relevante del profesorado que incide directamente en el proceso formativo del alumno/a porque desarrolla una función de mediación en el proceso de aprendizaje y contribuye a la normalización de la vida escolar mediante el ajuste de la respuesta educativa con el diseño y desarrollo de la adaptación curricular correspondiente. Como agente educativo, no sólo ha de centrarse en el plano formativo, sino que, además, ha de favorecer el desarrollo integral del alumno y propiciar su integración, tanto en el centro y en el aula, como en su entorno social.

Como orientaciones metodológicas propiamente dichas, podemos recordar las siguientes:

- ✓ Seleccionar objetivos funcionales y relacionados con la vida cotidiana del alumno o alumna.
- ✓ Secuenciar en pequeños pasos los objetivos que se han marcado.
- ✓ Practicar el suficiente número de veces para consolidar el aprendizaje.
- ✓ Establecer la duración de las tareas de acuerdo a la pauta de cansancio físico y el nivel de atención óptimo.
- ✓ Establecer el tipo de soportes verbales, manuales o materiales que sean necesarios y retirarlos progresivamente, cuando sea posible.
- ✓ Ofrecer oportunidades para un mayor protagonismo en las interacciones en grupo.
- ✓ Diferenciar los distintos niveles de competencia que presenta el alumno en las diversas áreas o contenidos y establecer los grados de exigencia apropiados a cada nivel.

### **El papel de la familia**

Si los padres de un niño/a con algún tipo de deficiencia motora no reciben una información adecuada acerca de la problemática que presenta su hijo o hija y de cómo pueden paliarse los efectos negativos de la misma, seguramente la atención del niño/a va a ser limitada. Esta información a los padres debe incluir una exposición clara del problema, de sus orígenes (para evitar sentimientos de culpa) y, a la vez, deben presentarse también las posibilidades del niño/a, ofreciendo actividades para realizar con él, de forma que aprendan a relacionarse con su hijo o hija, mejorando así la interacción.

#### 7.4. Discapacidad Visual (D.V.)

Para describir las características de los alumnos con discapacidad visual, se retoma el manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual y sordo ceguera (Aguirre, P. s/f).

La discapacidad visual es un término genérico que engloba muchos tipos de problemas y dificultades visuales. Legalmente queda encuadrada dentro del término ceguera legal y deficiencia visual toda persona cuya visión en ambos ojos reúna, al menos, una de las siguientes condiciones:

- a) Agudeza visual igual o inferior a 0'1 (1/10 de la escala Wecker) obtenida con la mejor corrección óptica posible.
- b) Campo visual disminuido a 10 grados o menos.

Se trata, por tanto, de un término amplio que engloba tanto al alumnado que no posee resto visual como a aquel otro que puede realizar diferentes tareas utilizando instrumentos adecuados que potencien su funcionalidad visual. Habitualmente se suele utilizar el término discapacidad visual para englobar estos dos conceptos, si bien se trata de dos poblaciones con necesidades educativas diferentes y, por tanto, que requieren de intervenciones educativas igualmente diversas:

- a) Personas con ceguera total: Bajo este concepto se encuadran a aquellas personas que no tienen resto visual o que no les es funcional (no perciben luz o si la perciben no pueden localizar su procedencia).

\* *Pérdida de la Visión Central*: El sujeto tiene afectada la parte central del campo visual.

- b) Personas con restos visuales: Este término engloba a aquellas que poseen algún resto visual.

Dentro de esta población, que agrupa a la mayor parte de las personas con discapacidad visual, podemos distinguir dos tipos:

- Pérdida de agudeza: Aquellas cuya capacidad para identificar visualmente detalles está seriamente disminuida.
- Pérdida de campo: Se caracteriza por una reducción severa de su campo visual. Normalmente se pueden diferenciar dos grupos principales de problemas de campo:

\* *Pérdida de la Visión Central*: El sujeto tiene afectada la parte central del campo visual.

\* *Pérdida de la Visión Periférica*: Sólo percibe por su zona central.

A esta heterogeneidad de formas de percibir, se añade como factor determinante el momento de aparición. Así se pueden distinguir:

- a) Personas con discapacidad visual congénita.
- b) Personas con discapacidad visual adquirida.

Los alumnos y alumnas que han nacido con discapacidad visual, presentan unas características que los diferencian de aquellos a los que les ha sobrevenido en épocas posteriores de su vida. Los primeros deben construir sus conocimientos acerca del entorno que les rodea con una menor o nula información visual, mientras que los segundos disponen de un mayor repertorio visual inicial. Otros factores, como la evolución de la discapacidad visual, la actitud que adopte la familia, la presencia de otras discapacidades asociadas, etc., también influyen en la evolución y normalización de esta población.

La mayor parte del alumnado con discapacidad visual muy grave es detectado antes de llegar a la escuela por la familia y los servicios médicos. No obstante, nos podemos encontrar en clase con algunos alumnos y alumnas que no han sido identificados con anterioridad. Los siguientes indicadores pueden ser de utilidad para sospechar la presencia de déficit visual y remitirlo al oftalmólogo:

#### **APARIENCIA DE LOS OJOS**

1. Bizqueo (hacia dentro o hacia fuera) en cualquier momento, especialmente al estar cansado.
2. Ojos o párpados enrojecidos.
3. Ojos acuosos.
4. Párpados hundidos.
5. Orzuelos frecuentes.
6. Pupilas nubladas o muy abiertas.
7. Ojos en movimiento constante.
8. Párpados caídos.
9. Asimetría visual.

#### **SIGNOS EN EL COMPORTAMIENTO**

1. Echar la cabeza hacia delante al mirar hacia objetos distantes.

2. Corto espacio de tiempo en actitud de atención.
3. Giro de cabeza para emplear un solo ojo.
4. Inclinación lateral de cabeza.
5. Colocación de la cabeza muy cerca del libro o pupitre al leer o escribir; tener el material muy cerca o muy lejos.
6. Exceso de parpadeo.
7. Tapar o cerrar un ojo.
8. Fatiga inusual al terminar una tarea visual o deterioro de la lectura tras períodos prolongados.
9. Uso del dedo o rotulador como guía.
10. Mover la cabeza en lugar de los ojos.
11. Choque con objetos.
12. Fotofobia, es decir, deslumbramiento en interiores y/o exteriores.
13. Guiños frecuentes.
14. Movimientos involuntarios y rítmicos de los ojos.

#### QUEJAS ASOCIADAS AL USO DE LA VISIÓN

1. Dolores de cabeza.
2. Náuseas o mareo.
3. Picor o escozor en los ojos.
4. Visión borrosa en cualquier momento.
5. Confusión de palabras o líneas.
6. Dolores oculares.

Una vez que los servicios de oftalmología certifican la presencia de un grave déficit visual, el centro educativo debe ponerse en contacto con el Equipo Específico de Atención al Alumnado con Ceguera o Discapacidad Visual. A partir de este momento, para ofrecer una buena respuesta educativa es necesario procederá la identificación de las necesidades educativas especiales que se derivan de la discapacidad visual. Para ello, se evaluarán los siguientes aspectos:

- a)** Acceso al centro educativo: al finalizar la Educación Primaria y sobre todo en Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado comienza a desplazarse de forma independiente hasta su centro educativo. El alumno o alumna con discapacidad visual debe seguir estas mismas pautas que facilitarán su inclusión social. Para ello, es necesario valorar, entre otros, los siguientes aspectos:
- ✓ Condiciones de accesibilidad al centro.
  - ✓ Nivel de autonomía en los desplazamientos.
  - ✓ Complejidad del recorrido (necesidad de utilización de transporte, etc.).

- b)** Desplazamiento por el centro educativo: igualmente es necesario que se evalúen las necesidades que puede presentar este alumnado a la hora de desplazarse por el interior del centro.
- ✓ Análisis y eliminación de barreras que dificulten la movilidad.
  - ✓ Necesidades relacionadas con la orientación en el centro (señalización de escaleras, letreros, planos, etc.).
- c)** Acceso a la información (libros de texto, mapas, pizarra, dibujos, etc.): resulta de vital importancia valorar las necesidades que presenta esta población con respecto al acceso a la información y los recursos materiales y programas educativos complementarios que precisa.
- ✓ Acceso a los textos escritos (pizarra, libros de textos, ordenador, apuntes, fichas, etc.).
  - ✓ Acceso a la información ambiental (letreros, carteles, etc.).
  - ✓ Acceso a los contenidos de las distintas áreas curriculares, (dibujos, gráficas, música, juegos, deportes, etc.).
- d)** Integración social: dado que uno de los objetivos prioritarios de la educación del alumnado con discapacidad consiste en favorecer la inclusión social, es esencial valorar los siguientes aspectos:
- ✓ Relación con los compañeros o compañeras y el profesorado (aula, recreo y en las actividades extraescolares).
  - ✓ Participación en su entorno social (grupos de iguales, asociaciones, talleres, etc.).
- e) Otras necesidades a valorar:** se hace necesario evaluar las necesidades que este alumnado presenta respecto a:
- ✓ Movilidad fuera del centro.
  - ✓ Habilidades para la vida diaria.
  - ✓ Tiflotecnología.
    - ✓ Ajuste psicosocial.
    - ✓ Nivel de ajuste familiar a la discapacidad visual.

Los diferentes tipos de déficits visuales comentados generan necesidades específicas. Dependiendo del grado de visión o de su funcionalidad, éstos podrán presentar algunas de las necesidades anteriormente descritas para el alumnado con ceguera. Así, en algunos casos habrá alumnos y alumnas que necesiten trabajar con el sistema Braille aunque su resto visual le permita

realizar otras tareas. Entre las necesidades que los alumnos y alumnas con restos visuales pueden presentar, se encuentran las siguientes:

- ✓ Necesidades relacionadas con el conocimiento del medio físico y social.
- ✓ Necesidad de acceder a la información.
- ✓ Necesidades relacionadas con la identidad y la autonomía personal.
- ✓ Necesidad de conocer y asumir su situación visual.

### Medidas de atención a la diversidad

Se sugiere en los alumnos con discapacidad visual:

1. Favorecer su incorporación al centro educativo y a su aula.
2. Facilitar el acceso al currículum.
3. Enriquecer el currículum con objetivos y contenidos relacionados con la discapacidad visual.

En la atención educativa del alumnado con discapacidad visual es necesario tener en cuenta la aplicación de diferentes orientaciones metodológicas:

- a) Recursos materiales y personales.
  - ✓ Materiales para el alumnado con ceguera o discapacidad visual grave.



SISTEMA BRAILLE



MUÑECO BRAILLÍN



SISTEMA BRAILLE  
PARA PERSONAS CON  
SORDOCEGUERA



LIBRO EN BRAILLE



TERMO PARA MATERIAL  
EN FUSER



LÁMINA DE FUSER



MAQUETA PARA  
THERMOFORM



LÁMINA EN  
THERMOFORM



MÁQUINA PERKINS

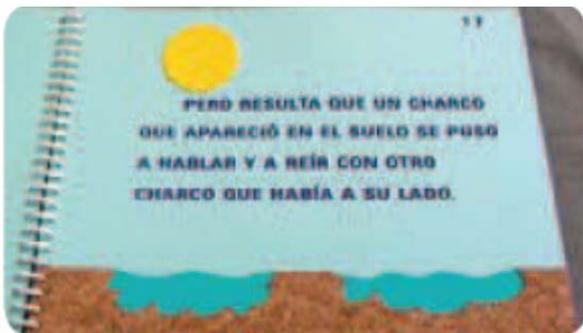


BRAILLE HABLADO

- ✓ Materiales para el alumnado con restos visuales.



- ✓ Recursos didácticos en las distintas áreas del currículum.



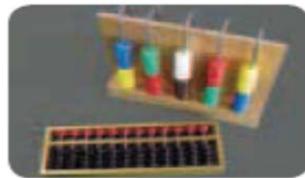
CUENTO ADAPTADO



GLOBO TERRÁQUEO



CAJA ARITMÉTICA



ÁBACOS



CALCULADORA PARLANTE



ESTUCHE DE DIBUJO

## 7.5. Otras condiciones

En este apartado se describirán las características del Trastorno por déficit de atención (TDAH) y del Espectro Autista.

### 7.5.1. Trastorno por déficit de atención (TDAH)

El trastorno de déficit de atención/hiperactividad (TDAH) es la alteración del neurodesarrollo más frecuente en la población infantil. Se estima que su prevalencia es del 3-6% en niños en edad escolar y del 3-4% en los adultos. Se calcula que más de 80% de los niños que lo presentan, también lo expresarán en la adolescencia; en esta etapa quienes lo padecen están mucho más propensos a retirarse de la escuela (32%-40%) los que la continúan raramente terminan una carrera universitaria (5%-10%), tienen pocos amigos o no los tienen en absoluto (50%-70%), se comprometen en actividades antisociales (40%-50%), hacen uso de drogas ilícitas más de lo normal, tienen más propensión a embarazarse a una edad más temprana (40%), y, por último, entre 30% y 65% de aquellos a los que se les diagnosticó esta enfermedad en la infancia, la sufrirán también en la edad adulta, etapa que se caracteriza por dificultades en las relaciones interpersonales, laborales, sociales y por su alta comorbilidad con trastorno de personalidad disocial, farmacodependencia y alcoholismo, entre otros trastornos de la conducta.

La tríada sintomática característica la constituye **el déficit de atención, la hiperactividad y la impulsividad**; sin embargo, se trata de un trastorno sumamente heterogéneo, tanto desde el punto de vista etiológico como sintomático. Además de la heterogeneidad, debe destacarse la elevada comorbilidad que presenta, en especial en las áreas del aprendizaje, del lenguaje, la comunicación, y del sueño; esta sintomatología se hace más notoria cuando comienza la educación primaria, aunque la mayoría tiene inteligencia normal, un alto porcentaje de niños con TDAH manifiesta problemas con la lectoescritura, las matemáticas, el dibujo, la lateralidad, la ubicación espacial, la coordinación motora, y discriminar el tamaño de los objetos, presentan también alteraciones en el comportamiento como trastorno negativista desafiante y trastorno disocial.

El diagnóstico del TDAH es clínico y, en la actualidad, se basa en la presencia de los criterios clínicos englobados en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, cuarta edición texto revisado (DSM-IV-TR). Ver tabla 1.

**Tabla.** Criterios diagnósticos para el TDAH según el DSM-IV-TR.

**1. Seis (o más) de los siguientes síntomas de desatención han persistido por lo menos durante seis meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:**

**A1. Inatención**

- a) A menudo no presta suficiente atención a los detalles o comete errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades
- b) A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas
- c) A menudo no parece escuchar cuando se le habla directamente
- d) A menudo no sigue instrucciones y no finaliza las tareas escolares, los encargos o las obligaciones en el centro de trabajo, sin que ello se deba a un comportamiento negativista o a una incapacidad para comprender las instrucciones
- e) A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades
- f) A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido como, por ejemplo, las actividades escolares o las tareas domésticas
- g) A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (por ejemplo juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas)
- h) A menudo se distrae con facilidad por estímulos irrelevantes
- i) A menudo es descuidado en las actividades de la vida diaria

2. Seis (o más) de los siguientes síntomas de hiperactividad-impulsividad han persistido por lo menos durante seis meses con una intensidad que es desadaptativa y poco lógica en relación con el nivel de desarrollo:

A2. Hiperactividad

- a) A menudo mueve en exceso las manos o los pies o se remueve en el asiento
- b) A menudo abandona su asiento en el aula o en otras situaciones en las que se espera que permanezca sentado
- c) A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en las que es inapropiado hacerlo
- d) A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse con tranquilidad a actividades de ocio
- e) A menudo está en movimiento o suele actuar como si tuviera un motor
- f) A menudo habla en exceso

Impulsividad

- a) A menudo precipita las respuestas antes de haberse completado las preguntas
- b) A menudo tiene dificultades para guardar turno
- c) A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros

B. Algunos síntomas de hiperactividad-impulsividad o desatención que causaban alteraciones estaban presentes antes de los 7 años de edad

C. Algunas alteraciones provocadas por los síntomas se presentan en dos o más ambientes (por ejemplo, en la escuela y en casa)

D. Debe haber pruebas claras de un deterioro clínicamente significativo del funcionamiento social, académico o laboral

E. Los síntomas no aparecen en exclusiva en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico, y no se explican mejor por la presencia de otro trastorno mental

Actualmente se consideran tres subtipos de TDAH:

- Predominantemente inatento (TDAH-I): se cumplen seis o más criterios de inatención pero menos de seis de hiperactividad-impulsividad.
- Predominantemente hiperactivo-impulsivo (TDAH-HI): se cumplen seis o más criterios de hiperactividad-impulsividad pero menos de seis de inatención.

- Combinado (TDAH-C): se cumplen más de seis criterios de inatención y también más de seis de hiperactividad-impulsividad.

Otras manifestaciones que se pueden presentar en el TDAH son:

**a. Manifestaciones Comportamentales**

- ✓ Tiene dificultades para mantener la atención durante un tiempo prolongado, salvo en actividades en las que se encuentra motivado.
- ✓ Se agita en el asiento o se levanta con frecuencia, se gira constantemente para hablar o enredar con cualquier cosa.
- ✓ Responde sin pensar.
- ✓ Se dispersa con facilidad.
- ✓ Falla en tareas simples.
- ✓ Olvida o pierde el material.
- ✓ Tiene dificultad para terminar las tareas si no es continuamente supervisado, etc.

**b. Manifestaciones Cognitivas**

- ✓ No analiza todas las posibilidades de respuesta antes de contestar.
- ✓ Muestra un pensamiento desorganizado.
- ✓ Tiene estrategias pobres e impulsivas en tareas de solución de problemas.
- ✓ Comete más errores o trabaja más lentamente a partir de varios minutos de prestar atención a una tarea sencilla y monótona.
- ✓ Tiene dificultades en retener y manejar datos en la memoria, etc.

**c. Manifestaciones Emocionales**

- ✓ Tiene baja autoestima.
- ✓ Baja tolerancia a la frustración.
- ✓ Dificultad para controlar las emociones.
- ✓ Inseguridad.
- ✓ Sentimientos de angustia ante las tareas escolares.
- ✓ Miedos: a hacer el ridículo, a la oscuridad, a quedarse solo, etc.
- ✓ Sentimientos de ansiedad y depresión.
- ✓ Dificultad para hacer amigos.

## **Etiología del TDAH**

Se agrupan en causas genéticas, biológicas y/o ambientales:

- ✓ Causas Genéticas: estudios con gemelos monocigóticos revelan un fuerte componente de transmisión genética. La mayoría de estudios coinciden en que el TDAH es un trastorno poligénico, con varios genes de pequeños efectos que determinan la predisposición para esta condición.
- ✓ Causas Biológicas: disfuncionalidad de los lóbulos frontales y/o alteración de neurotransmisores (dopamina, noradrenalina y serotonina) en la corteza prefrontal y en los núcleos basales que producen un inadecuado procesamiento de la información.
- ✓ Causas Ambientales: entre estas causas se refieren los factores físico-químicos, los ambientales y los sociofamiliares (Ver figura 1).

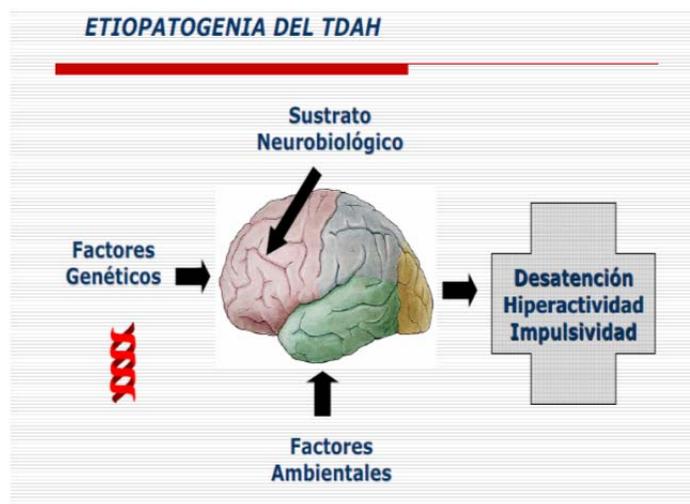


Fig. 1. Etiopatogenía del TDAH. Fuente: Lagares, M. (2009).

### Comorbilidad con el TDAH

En la figura 2 se muestran algunos trastornos concomitantes al TDAH:

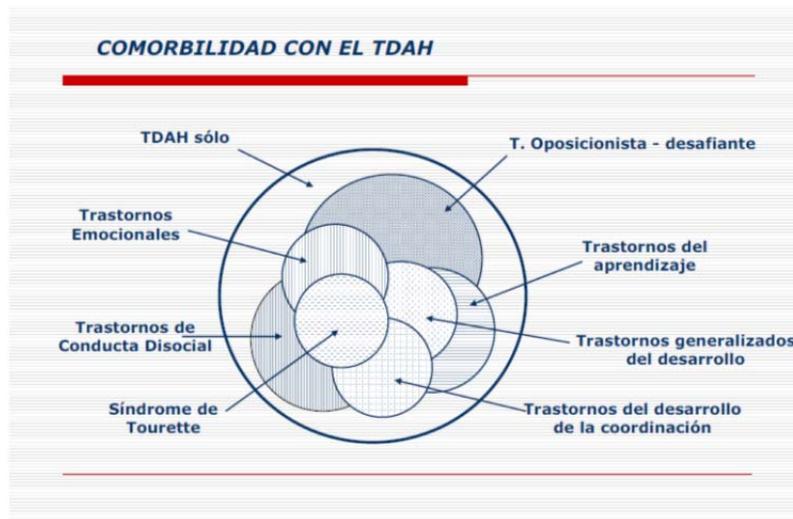


Fig. 2. Comorbilidad con el TDAH. Fuente: Lagares, M. (2009).

## Intervención en el TDAH

### Tratamiento farmacológico

El tratamiento farmacológico del TDAH se ha relevado eficaz, debido a que se considera un trastorno con mecanismos neurobiológicos relacionados a la disfuncionalidad en los circuitos frontoestriados y en el circuito cortical posterior en el que intervienen los neurotransmisores dopamina y noradrenalina, los cuales están relacionados al funcionamiento ejecutivo. El fármaco más empleado es el metilfenidato y otros psicoestimulantes; también se han empleado los antidepresivos. (Artigas-Pallares, 2004).

Previo a la administración de algún fármaco, se requiere de una evaluación clínica integral (neuropediatría, psiquiatría, neuropsicología, otros). Sin olvidar que será importante también una evaluación psicopedagógica con un enfoque ecológico.

### Intervención Neuropsicológica

La intervención neuropsicológica va dirigida principalmente a trabajar los déficits en funciones ejecutivas, en el sistema atencional y en las habilidades del aprendizaje escolar, así como en control de la conducta y las emociones. Se debe favorecer el desarrollo del lenguaje interno para que el habla auto dirigida le sirva como guía de su comportamiento y se fomente así el autocontrol, principalmente se aplican las técnicas cognitivo-conductuales, entre ellas, la auto instrucción.

### Intervención psicopedagógica

La intervención psicopedagógica en el TDAH incluye la implementación de las técnicas-cognitivo conductuales en el ámbito escolar para instaurar repertorios de conducta adaptada. Así mismo, debe abordarse la intervención en el sistema atencional, principalmente la atención selectiva y sostenida en las modalidades auditiva y visual. Además de favorecer el lenguaje interno, a través de la auto instrucción, así como el desarrollo de habilidades sociales y el control de las emociones, mediante algunas técnicas de relajación. (Valles, A. 2007).

La intervención psicopedagógica debe considerar el contexto escolar y áulico, mediante estrategias educativas. Así mismo la intervención familiar complementa la intervención multimodal en el TDAH (Valles, A. 2007).

La aplicación de las técnicas conductuales y cognitivas debe estar dirigida a controlar el comportamiento hiperactivo mediante la estimulación de conductas alternativas, la realización de tareas escolares, la atención y la concentración. (Fig. 3).

<p><b>Pensar antes de responder</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1º Lee o escucha la tarea a realizar.</li> <li>2º Repítela en voz alta.</li> <li>3º Piensa durante varios segundos cómo la harás.</li> <li>4º Empieza a hacerla.</li> </ul> <p>• Observa durante 30 segundos cada dibujo y el nombre de cada personaje.</p> 	<p>🎯 <b>TECNICAS CONDUCTUALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ REFORZAMIENTO DE LA CONDUCTA</li> <li>✓ ECONOMIA DE FICHAS</li> <li>✓ EXTINCION</li> <li>✓ TIEMPO FUERA</li> <li>✓ COSTO DE RESPUESTA</li> <li>✓ CONTRATOS</li> <li>✓ RESOLUCION DE CONFLICTOS PERSONALES</li> </ul> <p><b>COGNITIVO-DE LA</b></p>
<p><b>Pensar antes de responder</b></p> <p>• Asocia con una flecha el nombre de cada personaje.</p> 	

Por otro lado, el niño con TDAH debe aprender estrategias para focalizar su atención, para mantenerla, para rastrear adecuadamente y para mejorar su capacidad atencional. Así como aprender a autorregularse, a planificar y organizar sus tareas, será importante el entrenamiento en funciones ejecutivas.

**La intervención en el aula**

En la intervención docente diaria se pueden desarrollar actividades específicamente dirigidas a la mejora de la atención, de la impulsividad y la hiperactividad del alumno con TDAH, y como

consecuencia dirigidas también a mejorar sus dificultades en el aprendizaje y aumentar su rendimiento escolar. Estas actividades se llevan a cabo en el marco de la atención a la diversidad y, dentro de él, mediante el establecimiento de medidas como la adaptación curricular, la aplicación de programas específicos y el control y manejo del comportamiento en el aula.

Algunos niños con TDAH requerirán de adaptaciones curriculares significativas o no significativas. Otros por el contrario, podrán seguir el aprendizaje del currículo ordinario. Las adaptaciones que se puedan realizar se centran en la temporalización de los objetivos y contenidos, en el tipo de agrupamientos, en el ritmo de aprendizaje, en la evaluación. Un principio didáctico general en los alumnos con TDAH es el denominado “menos es más”, consistente en reducir el número de actividades a realizar. (Valles, A. 2007).

En el marco de la Educación Inclusiva, se requerirá de estrategias diversificadas e innovadoras que den respuesta a las características del alumnado.

Así también será importante la orientación y asesoría a los padres de familia, se requiere informarles sobre las características del TDAH, así como proporcionarles estrategias comportamentales para la modificación de la conducta problemática de los hijos, así como estrategias para el entrenamiento en habilidades sociales.

De manera general, se requiere de una intervención multimodal para atender a los alumnos que presentan el TDAH y buscar su integración e inclusión en el aula.

### **7.5.2. El Espectro Autista**

De acuerdo a García, A. (2008), las personas con trastorno autista muestran una gran variedad de síntomas comportamentales, entre los que se pueden incluir: la hiperactividad, intereses atencionales breves, impulsividad, agresividad, conductas autolesivas y, especialmente en los niños, rabietas. Pueden aparecer respuestas extrañas a estímulos sensoriales. Por ejemplo, reacciones exageradas ante determinados sonidos, a luces y olores, o a contactos epidérmicos con otras personas, umbrales altos al dolor, o asombro y atracción por ciertos estímulos. También pueden aparecer alteraciones en la conducta alimentaria y en el sueño, cambios inexplicables en sus estados de ánimo, falta de respuesta a peligros reales y, en el extremo opuesto, temor inmotivado intenso a estímulos que no son peligrosos. Aunque estas conductas sean frecuentes no podemos considerarlas como suficientes para establecer un diagnóstico de autismo.

La definición del DSM-IV, supone un esfuerzo de objetivación de los síntomas que concurren en este síndrome, motivado por la necesidad de hablar un lenguaje común entre los profesionales que trabajamos con estas personas. Ver tabla 2.

**Tabla 2. Criterios Diagnósticos DSM- IV del trastorno autista**

**A. Para darse un diagnóstico de autismo deben cumplirse 6 o más manifestaciones del conjunto de trastornos (1) de la relación, (2) de la comunicación y (3) de la flexibilidad.**

**Cumpléndose como mínimo dos elementos de (1), uno de (2) y uno de (3).**

**1. Trastorno cualitativo de la *relación*, expresado como mínimo en dos de las siguientes manifestaciones:**

- a. Trastorno importante en muchas conductas de relación no verbal , como la mirada a los ojos, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos para regular la interacción social.
- b. Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel evolutivo.
- c. Ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas (por ejemplo, de conductas de señalar o mostrar objetos de interés).
- d. Falta de reciprocidad social o emocional.

**2. Trastornos cualitativos de la *comunicación*, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:**

- a. Retraso o ausencia completa del desarrollo del lenguaje oral (que no se intenta compensar con alternativos de comunicación, como los gestos o la mímica).
- b. En personas con habla adecuada, trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones.
- c. Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrásico.
- d. Falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo.

**3. Patrones de *conductas*, interés o actividad restrictivos, repetitivos y estereotipados, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:**

- a. Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido.
- b. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.
- c. Estereotipias motoras repetitivas (por ejemplo, sacudidas de manos, retorcer los dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo, etc.)
- d. Preocupación persistente por parte de objetos.

**B. Antes de los tres años, deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas: (1) interacción social, (2) empleo comunicativo del lenguaje, o (3) juego simbólico.**

**C. El retraso no se explica mejor por un Síndrome de Rett o Trastorno Desintegrativo de la niñez.**

## Síndrome de Asperger

El Síndrome de Asperger es un trastorno del desarrollo cerebral muy frecuente (de 3 a 7 por cada 1000 niños de 7 a 16 años), que tiene mayor incidencia en niños que niñas. Las personas con síndrome de Asperger presentan una forma de pensamiento muy peculiar. Su pensamiento es

lógico, concreto e hiperrealista. Su discapacidad no es evidente, sólo se manifiesta por los comportamientos sociales inadecuados que exhiben, proporcionándoles problemas a ellos y a sus familiares (García, A. 2008).

De acuerdo al manual de clasificación del DSM-IV, el Asperger es un síndrome independiente y distinto del “trastorno autista” o autismo. Sin embargo, existe cierta controversia en cuanto al reconocimiento del Asperger como síndrome propiamente dicho o una forma de autismo de alto funcionamiento. (Ver tabla 3).

**Tabla 3. Criterios Diagnósticos.- Síndrome de Asperger- (DSM-IV)**

**A. Deficiencia cualitativa de interacción social, según la manifestación de al menos dos de las siguientes características:**

- 1. Deficiencia marcada en el uso de múltiples comportamientos no verbales tales como contacto visual, expresión facial, posturas del cuerpo y gestos para regular la interacción social.**
- 2. Incapacidad para desarrollar una buena relación con sus iguales apropiadas para el nivel de desarrollo.**
- 3. Falta de esfuerzo espontáneo para compartir placer, intereses o logros con otras personas (por ejemplo, por la falta de mostrar, traer o apuntar objetos de interés a otras personas).**
- 4. Falta de reciprocidad social y emocional.**

**B. Patrones restringidos, repetitivos y estereotipados de comportamiento, intereses y actividades, tal como se manifiesta al menos por una de las siguientes características:**

- 1. Preocupación total con uno o más patrones estereotipados y restringidos de interés que es anormal ya sea en intensidad como en enfoque.**
- 2. Adherencia aparentemente inflexible a rutinas y rituales específicos y no funcionales.**
- 3. Formas motrices estereotipadas y repetitivas (por ejemplo, el aleteo o torcedura de manos y dedos o movimientos complejos de todo el cuerpo).**
- 4. Preocupación persistente en la manipulación de piezas de objetos.**

**C. El trastorno causa una deficiencia clínicamente significativa en el aspecto social, ocupacional y en otras áreas importantes de funcionamiento.**

**D. No hay un atraso general clínicamente significativo en el desarrollo del lenguaje (por ejemplo, las palabras sueltas utilizadas a la edad de 2 años, las frases comunicativas usadas a la edad de 3 años).**

**E. No existe un retraso clínicamente significativo en el desarrollo cognitivo o en el desarrollo de destrezas de autoayuda de acuerdo a la edad apropiada, de comportamiento con capacidad de adaptación (además de la interacción social) y curiosidad acerca del medio ambiente de los niños.**

**F. No se cumplen los criterios de otro Trastorno Generalizado del Desarrollo o Esquizofrenia específica.**

### **Inclusión de los alumnos con Espectro Autista**

El éxito del proceso de inclusión de la persona con autismo y/o Síndrome de Asperger, está relacionado con la participación que ésta pueda tener en su familia, la escuela y la comunidad, por

lo tanto, es un proceso complejo que requiere del involucramiento de diferentes actores que hacen parte de los entornos donde la persona se desarrolla (Bedoya, S. 2008).

La responsabilidad que conlleva acompañar un proceso de educación inclusiva, implica la revisión y el trabajo permanente sobre los siguientes aspectos (Bedoya, S. 2008):

- ✓ En el estudiante: el acceso al sistema, la permanencia en la escuela y la promoción escolar.
- ✓ En la institución educativa: la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación; la transformación de la escuela en función de la eliminación de barreras y la creación de entornos accesibles para los estudiantes que presentan discapacidad. (sensibilización – transformación de la cultura); la formación de los docentes.
- ✓ En las familias: la participación de las familias; la identificación de barreras para la participación en el entorno familiar y comunitario; la formación de las familias, necesaria para facilitar la inclusión de su hijo o hija en el entorno familiar, escolar y comunitario.

Finalmente, la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad o alguna otra condición implica un reto para todos los actores educativos: directivos, docentes, alumnos, personal de los servicios de Educación Especial, padres de familia, mediante el trabajo colaborativo y la igualdad de condiciones para dar respuesta educativa a los alumnos.

**Para profundizar en el tema de discapacidad auditiva y sistemas alternativos de comunicación, se sugiere la siguiente lectura:**

LC- 5. SEP (2006). Diccionario Español- Lengua de Señas Mexicana. México: SEP.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, P. et al. (s/f). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual y sordoceguera. Madrid: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Recuperado de: [www.slideshare.net/NoeliaLI/discapacidad-visual-y-sordoceguera](http://www.slideshare.net/NoeliaLI/discapacidad-visual-y-sordoceguera)
- American Psychiatric Association (APA). (2002). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales *DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson
- Artigas-Pallarés. J. (2004). Nuevas opciones terapéuticas en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. En Mulas, F. ed. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Barcelona: Viguera, p.81.
- Bedoya, S. (2008). Programa de Apoyo a la Inclusión Educativa de Estudiantes que presentan autismo y Discapacidad Cognitiva (ponencia presentada en el 4to. Congreso Internacional de Discapacidad. Medellín. Octubre, 2008.
- Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología (s.f.). Guía para la atención educativa del alumnado con deficiencia motora. España: Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa. Comunidad Autónoma de Extremadura. Recuperado de: <http://programapilotodespertar.wordpress.com/2013/04/16/guia-atencion-educativa-alumnado-con-deficiencia-motora/>
- Frade, R. L. (2011). Competencias en Educación especial y en la Inclusión Educativa. México: Calidad Educativa.
- García, A. (2008). Espectro Autista: definición, evaluación e intervención educativa. Mérida: Consejería de Educación.
- Ríos, Hernández, M (2007). Manual de educación física adaptada a alumnos con discapacidad. Madrid: Editorial Paidotribo
- SEP, (2006). Diccionario Español- Lengua de Señas Mexicana. México: SEP.
- SEP, (2011). Curso: Educación Inclusiva III. México: SEP, Programa de Formación Continua.
- Schalock, R.L., et al. (2010). Intellectual disability, Definition, Classification, and Systems of Supports. 11th Edition. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Valles, A. (2007). Alumnos con inatención, impulsividad e hiperactividad. Madrid: Editorial EOS
- Vázquez, C. y Martínez, R. (2003). Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva. España: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. [Recuperado de:www.juntadeandalucia.es/...Necesidades...Discapacidad\\_Auditiva/guxa\\_p...](http://www.juntadeandalucia.es/...Necesidades...Discapacidad_Auditiva/guxa_p...)
- Verdugo, M.A. (1994). El cambio de 20 paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*. 25 (5). 5-24

Verdugo, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la AAMR del 2002. *Siglo Cero*, 34 (1), 5-20

Verdugo, M. A. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 41 (4). Núm. 236. pp. 7-21.