



Universidad de Guanajuato
Campus Guanajuato
División de Ciencias Sociales y Humanidades

“De la teoría a la práctica: Educación Inclusiva en preescolar”

**INFORME DE EJERCICIO QUE PARA OBTENER EL GRADO
ACADÉMICO DE LICENCIADA EN LETRAS ESPAÑOLAS**

Presenta

Autor

Alba Jazmín Yépez Vidal

Asesor

Dra. Rosa María Teresa Angulo Romero

Salamanca – México

Informe escrito en 2022

Dedicatoria

A mi madre y mis hermanas, que siempre han estado allí para aconsejarme, que me han educado con su ejemplo, gracias por darme su apoyo incondicional y por enseñarme que el éxito se alcanza con esfuerzo y compromiso. A mi familia extendida, mis familiares y amigos que he escogido como una segunda familia. A las personas que vendrán en el futuro y a los que se irán de mi vida en el camino.

Especialmente a los que están en el cielo, mi abuela, mi tía, mi primo, porque llevo en mí un pedacito de todos ustedes, sabiendo que siempre van a acompañarme.

Alba Jazmín Yépez Vidal

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a mi asesora, la Dra. Rosa María Teresa Angulo Romero, que creyó en mi proyecto y me ayudó a recorrer este camino. Porque a pesar de todo el tiempo que tardé en hacer esta tesis, estuvo conmigo hasta el último momento, animándome a terminar.

El último paso siempre es el más difícil.

Alba Jazmín Yépez Vidal

Índice

Dedicatoria		1
Agradecimientos		2
Nota introductoria		8
Resumen		9
Capítulo 1	El problema	11
1.1	Planteamiento del problema	11
1.2	Antecedentes	12
1.2.1	Contexto situacional	17
1.3	Pregunta de estudio	18
1.4	Objetivo de la investigación	18
1.5	Justificación de la investigación	18
Capítulo 2	Marco conceptual, legislativo, teórico	20
2.1	Conceptos básicos	20
2.2	Marco legislativo	28
2.2.1	La discapacidad y la Educación Inclusiva a nivel mundial	28
2.2.2	Nivel nacional: leyes generales sobre la discapacidad y Educación Inclusiva	32
2.3	Marco teórico	35
Capítulo 3	Marco metodológico	44
3.1	Observaciones de clase	44
3.2	Cuestionarios	45
3.3	Índice de inclusión	50
3.4	Diseño de cuestionarios tomados del índice, selección de contenido	51

3.4.1	Dimensiones	51
3.4.2	Indicadores	53
3.4.3	Aplicación	54
3.5	Resultados	56
Capítulo 4	Propuestas de inclusión	62
4.1	Selección de propuestas	62
4.2	Puesta en práctica	66
4.3	Resultados	73
Capítulo 5	Recomendaciones	75
Referencias		76
Apéndices		81
Notas		87

Figuras

Figura 1	Muestra respondida por comunidad educativa, parte 1	46
Figura 2	Muestra respondida por comunidad educativa, parte 2	47
Figura 3	Muestra respondida por comunidad educativa, parte 3	48
Figura 4	Muestra respondida por padres de familia, parte 1	49
Figura 5	Muestra respondida por padres de familia, parte 2	49
Figura 6	Resultados conjuntos de la comunidad educativa	54
Figura 7	Resultados conjuntos de padres de familia	56
Figura 8	Comunidad educativa, gráfica de respuestas por cada participante, en cada dimensión	58
Figura 9	Padres de familia, gráfica de respuestas por cada participante, en cada dimensión	59
Figura 10	Promedio general de cada dimensión, comunidad educativa	59
Figura 11	Promedio general de cada dimensión, padres de familia	60
Figura 12	Comunidad educativa y padres de familia, estado de inclusión	60
Figura 13	Secuencia de actividades semana 1	68
Figura 14	Secuencia de actividades semana 2	69
Figura 15	Secuencia de actividades semana 3	69

Figura 16	Secuencia de actividades semana 4	70
Figura 17	Secuencia de actividades semana 5	70
Figura 18	Secuencia de actividades semana 6	71
Figura 19	Secuencia de actividades semana 7	71
Figura 20	Secuencia de actividades semana 8	72
Figura 21	Secuencia de actividades semana 9	72
Figura 22	Lista general de cotejo	73

Apéndices

Apéndice 1	Cuestionario a directivo escolar	81
Apéndice 2	Registro médico de la paciente	82
Apéndice 3	Planeaciones de clase de la profesora del grupo, parte 1	83
	Planeaciones de clase de la profesora del grupo, parte 2	84
	Planeaciones de clase de la profesora del grupo, parte 3	85
	Planeaciones de clase de la profesora del grupo, parte 4	86

Nota introductoria

Este trabajo parte de una intervención educativa realizada durante los años 2019, 2020, en un contexto de prepandemia, pandemia. No fue hasta el 2022 que comenzó a escribirse como tesis, durante la postpandemia. Se buscó la inserción de un estudiante a un grupo a través del lenguaje, partiendo de la base de la “escuela inclusiva”.

En el momento de la intervención se seguía usando el modelo educativo del sexenio de Enrique Peña Nieto; pues la Nueva Escuela Mexicana, como tituló su proyecto educativo el actual presidente Andrés Manuel López Obrador, no inició en la práctica hasta ya avanzado el año 2022.

Valdría la pena realizar trabajos comparativos abordados desde el nuevo plan enfocados a la educación después de la crisis de salud vivida en el 2019, enfocados en observar la actividad educativa de todos los involucrados, antes, durante y en el actual modelo educativo.

Resumen

Dentro de la constitución mexicana destaca el artículo 3° que gira en torno a la educación, reformada en 2019 por el actual presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, se pretende brindar una educación universal, pública, inclusiva, gratuita y laica. El objetivo general de este trabajo es la planeación y evaluación de la Educación Inclusiva, insertándonos en un grupo de preescolar para ver si existe, cómo funciona, cuáles son los factores que intervienen para que esta se lleve a cabo y las modificaciones que deben hacerse para tener una efectiva Educación Inclusiva que lleve a una Educación de Calidad.

El sujeto de estudio de nuestra intervención académica fue una niña con hipoacusia en un grupo de segundo grado (2°), su relación y comportamiento con sus otros compañeros y el aprendizaje recibido a través de la utilización del lenguaje.

Investigación de enfoque cualitativo, con modalidad de investigación-acción. La población está constituida por los estudiantes que conforman el grupo seleccionado (2° A), los padres de familia, las maestras del plantel, el directivo y otros miembros de la escuela.

Los instrumentos utilizados a lo largo de la misma son: observaciones de clase, cuestionarios, registros de actividad-avance, *índice de inclusión*. La propuesta cuenta con un total de tres cuestionarios distintos, uno especialmente creado para el directivo del plantel que sirve a la construcción del contexto situacional; y los otros están basados en el *índice de inclusión*, enfocados a la obtención de números que puedan ser graficados para responder el cuestionamiento de si se presenta la educación de los estudiantes a través de la inclusión. [Los formularios para padres de familia y maestros varían entre ellos por razones de contenido].

Se utilizó la escala Likert con sólo cuatro valores para que los participantes fuesen obligados a situarse de un lado u otro sin dejar espacios a neutralidades. A partir de esto, los resultados obtenidos fueron guardados en bases de datos para su posterior representación en gráficas. El número cuatro, presente en nuestra escala, señala la existencia de un “Totalmente de acuerdo”, valor ideal para la Educación Inclusiva.

Como se muestra en la figura 11 ambos resultados (comunidad educativa y padres de familia) son muy cercanos a este, dando a entender que hay esfuerzos por parte de la escuela para llevar a cabo una Educación Inclusiva, pero que aún pueden realizarse muchas mejoras en torno a la misma, para que el aprendizaje sea significativo y de calidad.

Palabras clave: Educación Inclusiva, índice de inclusión, aprendizaje para todos (EPT)

Capítulo 1. El problema

1.1 Planteamiento del problema

Existe un conflicto en cuanto a cómo es entendido el término de Educación Inclusiva, ya que tiende a considerarse a aquellos individuos con discapacidades como los únicos participantes de esta; según la UNESCO, tal enfoque debe tomar en cuenta no sólo a esta población sino también a aquéllos en situación de vulnerabilidad (por razones socioeconómicas, políticas, de situación de guerra o estado, por enfermedades, entre otros) por distinta índole. Habría que añadir, sin embargo, a aquellos que tienen barreras de aprendizaje y no se acoplan al sistema educativo que somete a todos bajo una misma forma de enseñanza.

La Educación Inclusiva plantea dos temáticas: la inclusión como un primer enfoque y el planteamiento de un modelo adecuado desde el grupo minoritario para que impacte en el aprendizaje del resto de los alumnos de un conjunto escolar.

De esta forma se observará el funcionamiento de la enseñanza en un grupo de 2º de preescolar, para valorar su efectividad y a raíz de esto diseñar las adecuaciones necesarias a las estrategias de aprendizaje utilizadas, para el beneficio de una Educación de Calidad que considere la diversidad de maneras de aprendizaje existentes en el alumnado.

Esta propuesta de intervención no es una solución para la educación sino el parteaguas de discusión sobre el mejoramiento continuo de todos los involucrados en el aprendizaje. Sobre todo, porque se presenta justo en el momento de prepandemia y pandemia del COVID 19, lo que afectó de sobremanera a la educación y a su continuación. Los resultados obtenidos si bien sirvieron para observar cómo actúa la escuela para cumplir con la Educación Inclusiva, sólo ayudan a vislumbrar otros problemas que deben tomarse en cuenta.

1.2 Antecedentes

El reconocimiento de la diversidad parte del principio de inclusión educativa, dicho concepto ha venido evolucionando desde la década de los setenta a nivel internacional con el *Informe Warnock* de 1987. Como rescata Rubio Jurado en su texto *Principios de normalización, integración e inclusión*:

En este documento se manifiesta que ‘todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión’. Pero va más allá al cuestionarse la identidad de las personas con una deficiencia que derive en limitación de aprendizaje, diciendo de ellos que presentan una necesidad especial y que, por lo tanto, precisan también atenciones especiales, pero respetando el derecho a la educación dentro del sistema ordinario (Rubio Jurado, 2009, pág. 2).

Más tarde en 1994, la UNESCO, en su Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, llevada a cabo en Salamanca, proclamaba que “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios”, por ello “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994).

Es aquí donde ocurre un cambio de paradigma, pues se pasa de inclusión educativa al concepto de Educación Inclusiva, donde el énfasis está en el reconocimiento de las diferencias que todos los alumnos tienen y que en algún momento pueden dificultar su proceso de aprendizaje si no son tomadas en cuenta por el profesor (Sevilla Santo, Martín Pavón, & Jenaro Río, 2017). En el 2019 se reformó la Ley general de educación (GOBMX, 2019) para anexar la Educación Inclusiva como parte del artículo 3º constitucional, además de modificar otros artículos pertinentes a los docentes, a las normas de las escuelas y a la infraestructura. El cual establece que “la [educación] impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”.

El término inclusión tiene diferentes interpretaciones en los distintos países. Suele asociarse con contextos marginales o con educación especial (discapacidad). Es decir, se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando en realidad se trata de dos enfoques con una visión y objetivo distintos. Consecuentemente esta confusión hace que las políticas de inclusión se consideren una responsabilidad de la educación especial (UNESCO, 2008).

A partir de esto, la UNESCO ha seguido trabajando en diversos términos para tratar de unificar en un sólo espacio aquello que pueda dar cuenta de lo que significa la inclusión, y sus contrarios, además de darle a la educación un nuevo significado con la Educación Inclusiva, definiéndola como:

Un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la Educación para todos (EPT) (UNESCO, 2005).

En este contexto, la Educación Inclusiva opta por reconocer las diferencias de todos los alumnos, entendiendo que, por diferentes motivos, el grado de participación y los logros varían de uno a otro educando, ponderando, por supuesto, a aquellos en riesgo de ser excluidos por sus contextos o situaciones. Tal puede ser el caso de aquellos alumnos con discapacidad o algún trastorno, que acuden a escuelas regulares, donde los maestros no reciben una capacitación congruente.

La inclusión así entendida supone un paso hacia delante respecto del movimiento de la integración. La finalidad de la inclusión es más amplia que la de la integración. Mientras que la aspiración de esta última es asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose *especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados* (UNESCO, 2008).

Tener derecho a asistir a una escuela regular como el resto de los educandos es primordial, pero sin una educación que sea de calidad y se preocupe por dar solución a las

distintas formas de aprendizaje del grupo, sin maestros capacitados, sin escuelas bien equipadas y planes educativos que apoyen la Educación Inclusiva, poco puede hacerse.

Según el resumen del informe mundial sobre la discapacidad (OMS; BM, 2011), el tema de la discapacidad concierne no sólo a los espacios educativos, sino que plantea una modificación completa a todas las estructuras y organizaciones actuales, desde el sistema de salud hasta el apoyo del gobierno para crear servicios y entornos favorables. Sin embargo, la educación parece ser única y exclusivamente área de los docentes y, de vez en cuando, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), al crear proyectos que en la práctica quedan muy lejos de lograr sus objetivos.

Sin ningún plan o estrategias educativas aptas para la inclusión, la tarea del docente de escuelas regulares es titánica. El maestro de este tipo de instituciones pocas veces recibe capacitación para atender a casos de alumnos con necesidades especiales, lo que dificulta su tarea cuando (por año escolar) recibe al menos un niño con estas condiciones [véase anexo 1]; los grupos son excesivamente grandes, entre 30 y 35 alumnos por cada salón, a comparación de países con sistemas educativos más eficientes que no suelen tener más de 20. El maestro que ya de por sí debe diseñar planeaciones para el alumnado entero, debe encargarse además de las adecuaciones y estrategias de inclusión para los educandos con discapacidad o barreras de aprendizaje (en estos términos tendría que hacer una planeación especial para cada alumno que parta del reconocimiento de que cada individuo es un mundo con diferentes métodos y formas de aprendizaje), esto, recordemos, sin partir de un *curriculum* ya diseñado por parte de la Secretaria de Educación Pública (SEP) previamente. La tarea del educando parece tener más trabas que aciertos.

En la escuela donde se llevó a cabo este trabajo, se dio el caso de una niña con hipoacusia, con un aparato auditivo recientemente implantado que estaba acostumbrándose a su nueva vida con ruidos y sonidos desconocidos hasta entonces para ella. Nos enfrentamos a dos situaciones: su inserción al grupo a través de un lenguaje propio y uno que le resultaba desconocido, dificultando su educación y el modo en que se relaciona; y, por otro lado, la falta de capacitación de los maestros en cuanto a barreras de aprendizaje y/o discapacidad, para saber cómo actuar ante situaciones como esta.

La nueva publicación de la UNESCO *Hacia la inclusión educativa: estado, tendencias y desafíos: 25 años después de la Declaración de la UNESCO en Salamanca*, aborda el pasado, el presente y el futuro desde que tuvo lugar la Conferencia de Salamanca y con miras a guiar el futuro desarrollo de políticas y prácticas nacionales inclusivas (UNESCO, 2020).

Esta publicación es más relevante ahora pues, debido a la situación actual vivida a nivel mundial con la pandemia del COVID-19, aumentan las desigualdades de aprendizaje y afectan más a los niños y jóvenes marginados. La educación en todos los países entró en jaque, pues muchos no contaban con las condiciones necesarias para impartirse a distancia, a pesar del optimismo inicial de muchos críticos alrededor del mundo que decían que la ocasión podía ser una oportunidad de desarrollo:

La crisis del coronavirus acelerará la revolución digital en curso en todos estos campos. Es demasiado temprano para saber si el resultado general será positivo, pero en materia de educación, será una buena herramienta para reducir la desigualdad. ¡Puede ser uno de los pocos resultados positivos de esta pesadilla actual del coronavirus! (Oppenheimer, 2020).

Al final la realidad terminó por rebasar los centros educativos y superar a los profesores en todos los niveles. Los alumnos entraron en crisis que les impedían participar de su educación activamente.

En este contexto y bajo la nueva normalidad, muchos profesores han visto permeada su labor aún más, debido a la ineffectividad de los recursos digitales y a las diversas problemáticas que enfrentan los padres de familia, por las cuales muchos niños han dejado de asistir a sus clases en línea. La SEP, en un intento por ayudar a la educación y para salvar el ciclo escolar, planteó el programa “Aprende en casa”, aunque por diversos factores, no ha tenido el impacto esperado y en la mayoría de los casos quedó inadvertido (aunque es transmitido en televisión abierta y en horario escolar).

La UNESCO en su artículo *Nueva publicación: Abrir el camino a la inclusión en la educación*, también del 2020, decía que: “se estima que cerca de 24 millones de educandos de la educación preescolar hasta la educación superior corren el riesgo de no regresar a las escuelas debido al cierre de estas vinculado con la COVID-19” (UNESCO, 2020). Por último, el mismo artículo dice: “Tomar en cuenta la inclusión y la equidad debe ser un elemento clave de los planes enfocados en el desarrollo del aprendizaje a distancia durante el cierre de las escuelas y en la reapertura de estas”.

Suena fácil, pero llevarlo a cabo (y aún más que esto funcione realmente) resulta difícil. México no está preparado para enfrentar la situación actual por más esfuerzo de sus docentes, por más buenas intenciones y materiales visuales y didácticos digitales que se diseñen.

No por ello se recomienda la omisión, la estimación de la UNESCO parece avasallante, pero aún hay luz al final del túnel, por ello en la medida de lo posible y conforme a las posibilidades de los alumnos, debe haber un seguimiento a los casos de inclusión. Sobre todo, para sentar un precedente que sirva como ejemplo a otras escuelas de la zona que tengan similitudes con el caso. Es decir, como se presenta en el preescolar observado, una niña del grupo de 2° con discapacidad auditiva (hipoacusia), que fue recientemente atendida con un aparato auditivo y hasta antes de la pandemia era difícil para ella tomar clases igual al resto de sus compañeros debido al esfuerzo que significaba acostumbrarse a los nuevos sonidos. O incluso, para aquellos niños de la zona que pudieran presentar problemas de aprendizaje y/o alguna discapacidad de mayor atención.

1.2.1 Contexto situacional

El jardín de niños donde se llevó a cabo esta investigación se encuentra en la ciudad de Salamanca, una ciudad con constante crecimiento demográfico que presenta varias zonas de vulnerabilidad debido al crimen organizado, el huachicol, la presencia de grupos delictivos. Además de tener también una amplia zona rural que, aunque está en contacto con la zona urbana, evidencia un notable contraste en su modo de vida. El jardín de niños se encuentra ubicado dentro de la mancha urbana pero alejado del centro de la ciudad; donde hay notorias barreras de aprendizaje que condicionan el aprendizaje de los niños.

Dentro del estado, Salamanca forma parte del corredor industrial del Bajío con una notable cantidad de fábricas, como de alimento para ganado, autopartes, etc., y además una refinería. Por todo lo anterior, se ha visto mucho movimiento extranjero en los últimos años, desde una sola persona hasta migraciones completas de familias.

1.3 Pregunta de estudio

¿Se realizan acciones para la inclusión de todos los alumnos en la escuela?

1.4 Objetivo de la investigación

Objetivo general:

Mejorar el planteamiento, entendimiento y puesta en práctica de la Educación Inclusiva en preescolar para lograr una Educación de Calidad.

Objetivos particulares:

Observar las clases y dar acompañamiento dentro del grupo de 2° de preescolar a favor de la inclusión educativa de niños con discapacidad y barreras de aprendizaje.

Crear formularios que estén dirigidos a la comunidad educativa y a los padres de familia que permitan diagnosticar el grado de inclusión, utilizando el *Índice de Inclusión*.

Diseñar con la docente adecuaciones pertinentes para el grupo de 2° a favor de la inclusión de los niños con barreras de aprendizaje, presentada como propuesta de intervención.

1.5 Justificación de la investigación

Este trabajo pretende ayudar a la comunidad a mejorar la inclusión de niños en riesgo de ser excluidos, apoyando en el diseño de estrategias de aprendizaje inclusivo, que sirva como precedente para otras escuelas del municipio. Podría ser importante como antecedente para futuras reformas educativas que consideren la necesidad de la SEP de otorgar recursos para la capacitación de todos los niveles docentes, para encauzar los esfuerzos de los maestros al enseñar y cuidar de niños con discapacidad y/o barreras de aprendizaje, que ayuden a mejorar su calidad de vida.

Es un trabajo extenso que da cuenta de la necesidad de una reforma educativa que sea significativa y que realmente ayude a cambiar la vida de los estudiantes, siendo capaces de atender (y reconocer) la diversidad de formas de aprendizaje, además de las barreras y/o discapacidad que pueden complicar más la educación. No se trata de aceptar alumnos con estas condiciones y no hacer nada al respecto, sino priorizar la búsqueda de herramientas que ayuden a incorporar a estos niños, no sólo al sistema educativo mexicano, sino en general, a la sociedad.

Capítulo 2 Marco conceptual, legislativo, teórico

2.1 Conceptos básicos

Para el presente trabajo es de fundamental importancia explicar y desarrollar los conceptos sobre los cuales recae la mayor parte de la investigación, por lo cual, y a modo de lista, se desglosan los mismos a continuación.

Aprendizaje: El aprendizaje es el proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación (Zapata-Ríos, 2015, pág. 73).

El aprendizaje es, sin duda, un proceso complejo e individual para cualquier ser humano, por ello mismo, deben realizarse diferentes adaptaciones a los modelos ya establecidos en las escuelas, que intenten dar cuenta de la diversidad de formas de aprendizaje que reúnen sus alumnos.

Aprendizaje significativo: Es el proceso por el cual un estudiante logra establecer una relación entre la nueva tarea de aprendizaje de forma racional y no arbitraria, en unión con sus ideas, conocimientos y experiencias previas almacenadas en sus estructuras cognoscitivas. En el referido proceso los hechos y circunstancias son comprendidas y asimiladas significativamente durante su internalización (Mata Guevara, 2017, pág. 19).

En esta misma línea, no basta con enseñar al estudiante a memorizar datos o trabajar para mejorar en diversos aspectos (aprendizaje por competencias), sino que será mucho más valioso cuanto más pueda brindar al estudiante algo significativo que impacte en su vida y en su forma de relacionarse con el mundo, con otros y consigo mismo. Que el estudiante sea capaz de racionalizar por él mismo y no depender de sus *habilidades* que, aunque también son importantes, a la larga han hecho que se vuelva dependiente de la tecnología que, en muchos casos, ni siquiera la use para favorecer sus habilidades.

Barreras de aprendizaje: El término ‘barreras para el aprendizaje y la participación’ se adopta en el lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Booth, Ainscow, & Al, 2020, pág. 8).

Este concepto ha sido mal entendido en muchas ocasiones, pues como Booth explica, no se trata de englobar aquí solamente a aquellas personas con algún tipo de discapacidad, pues va más allá al hacer énfasis en las dificultades que puede tener cualquier alumno y por las cuales su atención no se centra totalmente en aprender. Las barreras de aprendizaje abarcan casos sociales como la falta de recursos de una familia para garantizar a sus hijos una adecuada alimentación, vivienda, vestimenta; así como grupos delictivos asentados en un lugar geográfico que impacten negativamente en el ambiente social, etc.; además de políticas tales como la separación espacial entre grupos políticos que puedan llegar a privilegiar con recursos monetarios y/o asignación de profesores a ciertas áreas por no tener representación en ese lugar; las guerras que impiden la participación y la escolarización normales; e incluso las personas que deben emigrar a otros países ya sea por problemas económicos o por buscar salir de dichas zonas de guerra.

Entre las barreras culturales debemos tener en cuenta también la religión que muchas veces llega a incurrir en la recepción de aprendizaje de sus fieles; las costumbres de pueblos indígenas que tienen baja participación escolar; el manejo de un idioma diferente al establecido como “nacional”, en el caso de México, todas aquellas lenguas indígenas.

También debe tenerse en cuenta las administrativas y tecnológicas como las instituciones sin una buena estructuración y manejo de los recursos humanos y de espacio, pues esto vuelve imposible la buena recepción del aprendizaje, se incluye aquí a casos donde

profesores o incluso directivos llegan a sus puestos sin tener realmente la capacitación y habilidades necesarias para dicho puesto.

Discapacidad: [...] es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (OMS, 2016).

A lo largo del tiempo (y gracias al desconocimiento general), a las personas con discapacidad se les asocia con la falta de participación en la sociedad, es decir, aunque son personas, parece que no podrían funcionar de igual forma que el resto y esto los excluye recurrentemente. Las personas discapacitadas no son todas iguales y aunque dos alumnos puedan presentar un mismo tipo, no será en el mismo nivel y grado. Pueden valerse totalmente por sí mismas si tienen los medios necesarios y acceder a puestos laborales al igual que el resto de nosotros, pero para ello deben tener una educación que vele por ellos, que sepa dar cuenta de sus necesidades específicas y les dé las herramientas y elementos necesarios para valerse por ellos mismos.

Educación para todos (EPT): No existe como tal una definición para este concepto, ya que deriva propiamente de la Declaración Mundial sobre Educación Para Todosⁱ, sin embargo, la UNICEF en su sitio web, hace un breve resumen.

Se constituyó una extensa coalición integrada por gobiernos, organizaciones no gubernamentales y organizaciones de desarrollo, que asumieron el compromiso de alcanzar seis objetivos destinados a llevar la educación ‘a todos los ciudadanos de todas las sociedades’:

- Ampliar y mejorar la atención y la educación en la primera infancia, especialmente para los niños y niñas más vulnerables;

- Velar por que todos los menores de edad, en particular los que se encuentran en situación de desventaja y las niñas, tengan acceso a una educación primaria de calidad, obligatoria y gratuita, para 2015;
- Eliminar la disparidad entre los géneros en materia de educación primaria y secundaria para 2005, y lograr la igualdad educativa entre los géneros para 2015;
- Garantizar que se satisfacen las necesidades educativas de todos los jóvenes y adultos mediante la igualdad de oportunidades en el acceso a una enseñanza adecuada y a programas de educación práctica para la vida;
- Lograr una mejora de un 50% en los índices de alfabetización de adultos, en especial de las mujeres, para 2015, y facilitar la igualdad de oportunidades en el acceso de todos los adultos a una educación básica y continuada;
- Mejorar todos los aspectos de la calidad educativa y velar por la excelencia (UNICEF, 2009).

Las escuelas regulares (y más aún los sistemas escolares de cada país) tienden a homogenizar a todos los alumnos en un mismo grupo y, basándose en la mayoría, crean espacios y modelos educativos que, aunque funcionan, dejan de lado a aquellos con barreras de aprendizaje, lo que termina contribuyendo notoriamente en la deserción por año o ciclo escolar. Crear una Educación para Todos es una tarea sumamente compleja, requiere del compromiso y participación de todos los campos de un país, pues sin el Estado y sus recursos las buenas intenciones sólo quedan en eso, propuestas. Implica un grado de reforma en todos los niveles sociales, que el Estado comprenda que es mejor garantizar una educación de calidad para todos que proponer modelos irrisorios cada sexenio, pues lo único que logran cambiando los modelos educativos tan abruptamente, es que la educación en lugar de avanzar, enfrente grandes retrocesos. Pero es un compromiso también que involucra a los directivos de las instituciones, a los profesores, a los alumnos y a los padres de familia, quienes son los que más tienen que decir respecto a la educación de sus hijos.

Educación de calidad: La calidad constituye el centro de la educación y lo que tiene lugar en el aula y otros entornos de aprendizaje es de importancia fundamental para el bienestar de los niños, jóvenes y adultos en el futuro. Una educación de calidad ha de atender a las necesidades básicas de aprendizaje y enriquecer la existencia del educando y su experiencia general de la vida. [...] Los gobiernos y todos los demás asociados con la EPT deberán colaborar para garantizar una educación básica de calidad para todos, con independencia del género, la riqueza, el lugar, la lengua o el origen étnico. Para que un programa de educación tenga éxito hace falta: i) alumnos sanos, bien alimentados y motivados; ii) docentes bien formados y técnicas didácticas activas; iii) locales adecuados y material didáctico; iv) un plan de estudios que se pueda enseñar y aprender en una lengua local y aproveche los conocimientos y la experiencia de profesores y alumnos; v) un entorno que no sólo fomente el aprendizaje, sino sea, además, agradable, atento a las cuestiones del género, sano y seguro; vi) una definición clara y una evaluación precisa de los resultados esperados, entre ellos, los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores; vii) un gobierno y una gestión participativos; y viii) el respeto por la comunidad y la cultura local y participación en ellas (UNESCO, 2000, pág. 17).

Ya se ha hablado de esto, un aprendizaje significativo sólo lo será realmente hasta que sea una educación de calidad, y garantizar una educación de calidad sólo se logrará hasta que se reformulen todos los aspectos de un país. Pero sin recursos para asignar a la educación en pro de la capacitación constante de sus maestros de escuelas regulares para que puedan enfrentar de manera correcta las dificultades de un grupo que ya está sobrepasado en su capacidad, que tienen alumnos variados que no encajan con una única manera de aprendizaje, y que sean además humanitarios en su trato y forma de relacionarse, nunca se logrará esto. También implica a los directivos, pues no se trata de ocupar el lugar y ya, sino de buscar constantemente proyectos que puedan impactar positivamente a su escuela, de tener un liderazgo real para afrontar las situaciones y un sentido de colaboración con sus maestros a cargo. Compete a los supervisores y jefes de sector, y a todos aquellos que conforman la estructura de la Secretaría de Educación Pública, pero también al Estado que debe garantizar esto. Mientras sigan sin haber cambios reales, o programas que tomen en cuenta todos los niveles de la estructura, no puede hablarse de una educación de calidad.

Educación especial: La atención de las alumnas y los alumnos que presentan necesidades educativas especiales representa un desafío para el Sistema Educativo Nacional, porque implica, entre otras cosas, eliminar barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y la participación plena de estos alumnos. [...] La atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales ha estado asociada principalmente con los servicios de educación especial, que a lo largo de su historia han brindado respuestas educativas a esta población, a través de acciones congruentes con los distintos momentos educativos (SEP, 2006, pág. 5).

La educación especial se desarrolló como una alternativa a la educación regular, para alumnos con discapacidad que necesitan de una atención más personalizada, pero no ha sabido resolver la problemática que surge del distanciamiento social de ambos modelos educativos. Aunque ciertamente es más adecuada para estos alumnos, al final resulta en una desventaja cuando las personas se ven enfrentadas a una sociedad que no está dispuesto a tratarlos como iguales.

Educación Inclusiva: “The Dakar Framework for Action thus clearly sets inclusive education as one of the main strategies to address the question of marginalization and exclusion. ‘The fundamental principle of EFA is that all children should have the opportunity to learn. The fundamental principle of Inclusive Education is that all children should have the opportunity to learn together’. It is important to highlight that Education for All does not automatically imply inclusion. Inclusion properly understood is precisely about reforming schools and ensuring that every child receives quality and appropriate education within these schools. To this extent, inclusion is critical to the EFA movement since without it, a group or groups of children are excluded from education. Thus, EFA by definition cannot be achieved if these children are excluded. Both EFA and inclusion are both about access to education, however, inclusion is about access to education in a manner that there is no discrimination or exclusion for any individual or group within or outside the school system. Toward this end, inclusion needs to be the fundamental philosophy throughout programs so that the goal of ‘Education for All’ can be achieved”ⁱⁱⁱ (UNESCO, 2005, pág. 29)

En este sentido, se toma como un punto antes de la Educación para Todos, entendiéndose que es la vía para lograrlo, pero no el objetivo final. La Educación Inclusiva intenta dar cuenta de la diversidad de formas de aprendizaje de los estudiantes, de sus diferencias como individuos, de sus necesidades y barreras de aprendizaje, y de exclusión a

la que han sido sometidos sistemáticamente. Se trata de formular una educación que, partiendo de las minorías y las diferencias, logre impactar en el aprendizaje de la mayoría, creando un aprendizaje significativo para cada alumno que contemple tanto a la inclusión como a la participación.

Equidad: “El concepto de equidad ha sido utilizado comúnmente como sinónimo de justicia social con enfoque moral. Actualmente, debido a los cambios y retos producidos por fenómenos tales como la globalización, el concepto ha tomado mayor relevancia al ser incluido en la agenda pública internacional como una acción del Estado que debe ser inmediata, inaplazable e integral para superar la pobreza y las cada vez más amplias brechas sociales. Sin embargo, hablar de equidad es aún un territorio poco claro y certero. La principal causa de la falta de claridad es que el concepto de equidad se fundamenta e interacciona con tres conceptos de enorme importancia social: por un lado, el de igualdad; por otro el cumplimiento del derecho y la justicia, y por último, el de inclusión” (Bracho González & Hernández Fernández, 2009).

Constantemente se habla de igualdad de oportunidades, pero de nuevo parece que este concepto cae en la homogeneización del grupo, sin tener en cuenta las necesidades de cada persona, sus diferencias y problemáticas. Por ello, se propone en su lugar, hablar de equidad de las oportunidades, equidad en la educación recibida, pues esta toma en cuenta lo que la otra ignora y trata de crear espacios aptos para todos.

Inclusión: “Is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children”ⁱⁱⁱⁱ (UNESCO, 2005, pág. 13).

Reconocer que ciertos alumnos o grupos de una sociedad tienden a ser excluidos por sus diferencias, es dar un paso adelante para llevar a cabo la inclusión, que no es otra cosa más que la visión común de que todos pueden realizar las mismas actividades en los mismos espacios, teniendo en cuenta sus diferencias y sin ser, por ello, motivo de exclusión. Implica

por supuesto una transformación permanente en el modo de entender el mundo y de las relaciones de una sociedad.

Integración: “La aspiración de esta [integración] es asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes. [...] los colectivos que se incorporan a las escuelas tienen que adaptarse a la escolarización disponible (currículo, métodos, valores y normas), independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. Los sistemas educativos mantienen su ‘estatus quo’, y las acciones se centran más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, profesores especializados, etc.) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje de todos” (UNESCO, 2008, pág. 7).

La respuesta no es la integración, debido a que esta sugiere que todos tienen el derecho de estudiar en una misma escuela bajo un mismo programa que no da cuenta del variado de características entre su alumnado. Es someter, injustamente, a los alumnos con barreras de aprendizaje a un modelo frustrante para ellos, señalándolos como “alumnos lentos” o que requieren mayor atención, atención nunca dada.

Necesidades educativas especiales: “El término se refiere a aquellos que hayan sido identificados como tales en función de los criterios y normativas establecidas en cada país. En muchos países, este concepto se utiliza como sinónimo de discapacidad, en otros se considera también a aquellos alumnos que sin tener una discapacidad presentan dificultades de aprendizaje que requieren recursos y ayudas adicionales. [En su lugar] se adopta el de barreras al aprendizaje y la participación. Tan sólo se alude a este concepto en algunas ocasiones, ya que los autores reconocen que es un concepto ampliamente utilizado en los países, pero consideran que el hecho de centrarse en las dificultades del colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos y alumnas” (Booth, Ainscow, & Al, 2020, pág. 8).

La problemática radica en el mal uso (o incluso falta de información) acerca de estos conceptos, pues constantemente se está asociando la Educación Inclusiva a la educación especial, y como se ha visto ya, la primera difiere de la segunda en tanto su alcance y su objetivo que es no sólo la integración y la calidad, sino el postulado de que finalmente llegará a ser una educación para todos; la otra, por su parte, abarca a las personas con discapacidad

y puede llegar a abarcar a otro grupo de personas con aptitudes sobresalientes o diferentes necesidades, sin tomar en cuenta el total del alumnado, además de que para este tipo de educación se han creado centros y escuelas especializadas.

Las necesidades educativas especiales (o NEE), suelen también ser confundidas con las barreras de aprendizaje y la discapacidad. Aunque más bien la discapacidad es una parte de estas otras y no puede ser tomado como la definición completa de estas, es decir, las barreras de aprendizaje y las NEE toman en cuenta a las personas con discapacidad, pero no de modo contrario.

2.2 Marco legislativo

Los primeros trabajos sobre la discapacidad y/o la inclusión comienzan con la aparición del Informe Warnock de 1987 y la Declaración de Salamanca de 1994 (aprobada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales). Después de ellos hubo un notable incremento en el interés en estos temas a nivel mundial y nivel nacional, que se verán a continuación de manera breve.

2.2.1 La discapacidad y la Educación Inclusiva a nivel mundial

Uno de los organismos con mayor importancia y reconocimiento alrededor del mundo es la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que, desde su creación en 1945, se ha dedicado a salvaguardar la paz, además de promover el respeto, además de aceptar, entender y comprender la diversidad cultural, social, étnica e individual. Con tales fines se han escrito las siguientes leyes, convenciones, entre otras.

- Carta internacional de los Derechos Humanos (también conocida como “La Declaración Universal de los Derechos Humanos”).

- Convención Internacional de los Derechos del Niño.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Sobre la primera, se recuperan a continuación los artículos más pertinentes:

Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2: Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

...

Artículo 26: 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (ONU, 1948, págs. 1, 8).

Según dicha declaración, el derecho a la educación debe estar garantizado para todos porque “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia” (Art. 1). Además de que, “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Art. 2). Además de gratuita,

accesible para todos en igualdad de condiciones, la educación debe ayudar a la personalidad humana y su libertad, por tanto, debe ser libre de discriminación, para que favorezca completamente la diversidad de individuos y su goce de estos derechos.

Respecto a la Convención Internacional de los Derechos de los Niños reconoce que:

Los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Además, la Convención es también un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad humana (ONU, 1989, pág. 6).

Tomaremos aquí los artículos sólo pertinentes a la educación y aquellos que sean pertinentes para el presente trabajo. En la Declaración entre otras cosas, se aborda el derecho al tratamiento justo de todos los niños, sin importar sus condiciones, además de velar por la igualdad en el tratamiento a todos, el reconocimiento de que todos gozan de los mismos derechos y brindar protección.

Artículo 23: 1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad. 2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.

...

Artículo 28: 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad.

...

Artículo 29: 1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena (ONU, 1989, págs. 18-23).

La educación debe tender a la formación de los individuos para participar efectivamente en una sociedad libre, que favorezca la comprensión, la tolerancia y la aceptación de la diversidad social, económica, política e individual, a fin de promover la paz.

La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, aprobada el 13 de diciembre de 2006, es un documento largo y especial que garantiza los derechos de dichas personas y promueve la eliminación de la discriminación a este grupo, además de su protección y tratamiento como iguales ante la ley y las sociedades (GOBMX, 2006).

La UNESCO es otro organismo internacional preocupado por la educación y las personas con discapacidad, entre sus actuaciones se destacan:

- La proclamación del año 1981 como el Año Internacional de los Impedidos (AII).
- La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas (Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990).
- La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994).
- Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000).

- VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII). Recomendación de la VII Reunión y Declaración de Cochabamba (Cochabamba, Bolivia, 5-7 de marzo de 2001).

2.2.2 Nivel nacional: leyes generales sobre discapacidad y Educación Inclusiva

México firmó su adhesión a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad el 17 de diciembre del 2007 agregándose a los países interesados por salvaguardar los derechos de este grupo para favorecer su educación y ayudarles a formarse como individuos libres.

La Educación es un derecho establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se considera un ámbito estratégico en la política del país, por lo que, además del artículo 3º constitucional, cada sexenio ha tratado de agregar o modificar dicho artículo a fin de servir a sus propios intereses. Se habla de tres importantes modificaciones en el siglo XX de dicho artículo.

- La primera modificación importante se presentó en 1934, donde se aseguraba que el ámbito educativo sería un monopolio del Estado, el cual debería promover una educación nacional y socialista como principios básicos que guiarían los propósitos de la política educativa.
- En la segunda reforma, la de 1946, se trató de recuperar el principio de la enseñanza libre en donde la educación se constituyó como un derecho de libertad y por tanto como una garantía individual.
- La tercera reforma fue en 1993, esta en realidad conjunta dos procesos consecutivos:
 - ❖ La derogación de la fracción IV (28 de enero de 1992), que prohibía a las corporaciones religiosas, ministros de culto y sociedades con algún credo

religioso a participar en la educación primaria, secundaria y educación normal.

- ❖ 5 de marzo de 1993: distinción entre los términos impartir y atender a la educación (Campa Álvarez, 2017, págs. 23-24).

Se hicieron dos modificaciones más, una en el 2008 y otra en el 2019, bajo el Gobierno del actual presidente Andrés Manuel López Obrador que establece: “[...] la [educación] impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.” (GOBMX, 2019).

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

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

Todo ello en un contexto de equidad, así como el empleo de una perspectiva de género para contribuir en reducir las brechas de desigualdad que actualmente prevalecen (Campa Álvarez, 2017, pág. 25).

Como puede observarse, sigue prácticamente lo dictado por la Educación para Todos, en cuanto a la calidad en el aprendizaje y el fortalecimiento de las escuelas, además de promover la no discriminación y la igualdad de oportunidades de acceso y escuelas.

Además, existen otras leyes en México para garantizar los derechos de personas con discapacidad y asegurar su protección.

- Ley General de Salud.
- Ley General de Educación.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

La Ley General de Salud se publicó originalmente el 7 de febrero de 1984; su última modificación data del 2016.

Artículo 1.- La presente Ley reglamenta el derecho a la protección de la salud que tiene toda persona en los términos del artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece las bases y modalidades para el acceso a los servicios de salud y la concurrencia de la Federación y las entidades federativas en materia de salubridad general. Es de aplicación en toda la República y sus disposiciones son de orden público e interés social.

Artículo 3.- En los términos de esta Ley, es materia de salubridad general: [...] XVII.- La prevención de la discapacidad y la rehabilitación de las personas con discapacidad; XVIII.- La asistencia social.

Artículo 112.- La educación para la salud tiene por objeto: [...] III. Orientar y capacitar a la población preferentemente en materia de nutrición, alimentación nutritiva, suficiente y de calidad, activación física para la salud, salud mental, salud bucal, educación sexual, planificación familiar, cuidados paliativos, riesgos de automedicación, prevención de farmacodependencia, salud ocupacional, salud visual, salud auditiva, uso adecuado de los servicios de salud, prevención de accidentes, donación de órganos, tejidos y células con fines terapéuticos, prevención de la discapacidad y rehabilitación de las personas con discapacidad y detección oportuna de enfermedades, así como la prevención, diagnóstico y control de las enfermedades cardiovasculares. (GOBMX, 2016).

La atención médica a las personas con discapacidad es un derecho, además de ser importante para la agenda de salud en pro de la atención adecuada a este sector y el goce de una vida en igualdad de condiciones.

Entre otras cosas, La Ley General de Educación promueve una educación de calidad que ayude a todos los alumnos a alcanzar el pleno desarrollo de sus habilidades y capacidades para desarrollarse como miembro productivo de la sociedad bajo las mismas condiciones. Promueve la inclusión (desde el 2019) y la no discriminación.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del 30 de mayo de 2011 y con última modificación el 12 de julio de 2018.

Artículo 5. Los principios que deberán observar las políticas públicas son: I. La equidad; II. La justicia social; III. La igualdad de oportunidades; IV. El respeto a la

evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad; V. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas; VI. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; VII. El respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; VIII. La accesibilidad; IX. La no discriminación; X. La igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad; XI. La transversalidad, y XII. Los demás que resulten aplicables.

Artículo 7. La Secretaría de Salud promoverá el derecho de las personas con discapacidad a gozar del más alto nivel posible de salud, rehabilitación y habilitación sin discriminación por motivos de discapacidad, mediante programas y servicios que serán diseñados y proporcionados, considerando criterios de calidad, especialización, género, gratuidad o precio asequible.

Artículo 9. Queda prohibido cualquier tipo de discriminación contra las personas con discapacidad en el otorgamiento de seguros de salud o de vida.

Artículo 12. La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional (GOBMX, 2011).

Como se observa, los lineamientos que sigue son más o menos los expuestos arriba.

Aboga por la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad, la tolerancia y la inclusión.

2.3 Marco teórico

Las discapacidades siempre han existido, la diferencia entre el antes y el ahora reside en que se le reconoce a estas personas el derecho que tienen como parte de una colectividad, a recibir una educación acorde a sus necesidades, que sea eficaz y contribuya a crear la autonomía de la persona para ser miembro proactivo de la sociedad. Así mismo, se ha reconocido la existencia de una marcada segregación social, lo que ha contribuido a un aumento en el nivel de exclusión y discriminación.

Desde el Informe Warnock que se publicó en 1978 y la Declaración de Salamanca de 1994, se le ha exigido a la comunidad mundial que reevalúen todos sus sistemas y leyes para

contribuir a la disminución de la exclusión y la discriminación, pidiendo además un compromiso para dar acceso a una educación de calidad que sea para todos (EPT), basándose en el derecho mundial de las personas a recibir una educación.

Los sistemas educativos de cada país han tomado medidas para ayudar a contrarrestar esta situación, empezando primero por aquellas personas con discapacidad, necesidades educativas especiales y/o barreras del aprendizaje. En el caso de México se han instituido centros CAM (Centro de Atención Múltiple), USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), CRIE (Centro de Recursos para la Integración Educativa); además de crearse diversas escuelas privadas para dar cobertura. Sin embargo, una desventaja en cuanto a este tipo de educación, es precisamente el aumento de la exclusión, como menciona en la Conferencia Internacional de Educación, *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*, “Una consecuencia significativa de las estructuras curriculares e institucionales diferenciadas para los estudiantes categorizados como alumnos con necesidades especiales ha sido su segregación y aislamiento en el sistema educativo” (UNESCO, 2008, pág. 9). Sin duda se trata de una contradicción, pues al querer dar una atención especializada para dotar a las personas de autonomía que les ayudará a lo largo de su vida, también se les extrae de la sociedad real y terminan siendo aislados, el problema se presenta muchas veces, cuando después de haber pasado por estos centros educativos, se les niega la posibilidad de acceder a escuelas regulares (ya sean primarias, secundarias o hasta preparatorias), por lo que en muchos casos se da la deserción escolar.

Además, la matrícula de estos lugares es sumamente inferior si es comparada a las escuelas regulares, pues premian la atención individualizada por sobre otras cosas. En cuanto a las escuelas regulares, estas operan casi siempre por encima del número oficial de

matrículas, es decir, ocurre que un solo profesor de grupo es incapaz de atender individualmente a cada alumno, no obstante, esto es una realidad con la que la mayor parte de los maestros deben enfrentarse en las escuelas de México.

Por ello, la educación regular debe ser eficiente no sólo para dar una educación de calidad, sino que el maestro debe preponderar el aprendizaje significativo al mismo tiempo que crea estrategias que abarquen la totalidad del alumnado, sin dejar de centrarse en aquellos alumnos que presentan discapacidad y/o barreras de aprendizaje. En esta misma conferencia, la UNESCO señala además que: “todos los niños pueden tener dificultades de aprendizaje, muchos niños con discapacidad no tienen problema alguno para aprender, y es frecuente que niños con insuficiencias intelectuales se desempeñan muy bien en determinadas áreas de estudio” (UNESCO, 2008, pág. 9). Es decir, muchos niños regulares también presentan problemas en cuanto a la adquisición de aprendizaje, por lo que deben recibir atención focalizada. Además de ello, también existen diversos factores que influyen en el aprendizaje recibido de los educandos, tales como: procesos de migración, vandalismo y problemas sociales y de seguridad social, la falta de corresponsabilidad de los padres de familia, las diferencias lingüísticas entre grupos y subgrupos, entre otros.

Por todo ello, el maestro de escuela regular se ve enfrentado a un sistema que no sólo le exige más de lo posible, sino que no es capaz de darle las herramientas necesarias para llevar a cabo y facilitar su tarea. En un proceso de prueba y error, el profesor debe crear sus propias estrategias para confrontar a un grupo de alumnos que requieren especial atención cada uno y aún procurar una educación eficiente para todos, que favorezca la inclusión y elimine la discriminación.

El concepto de integración surgió en la década de 1980, como alternativa a los modelos segregados de currículos y escuelas para necesidades especiales, con el objetivo de que los estudiantes considerados como alumnos con necesidades especiales entraran en las escuelas comunes. La reestructuración y mejora de los establecimientos, el aumento del número de clases especiales y de docentes de educación especial en los edificios de las escuelas comunes, la “integración” de los educandos con necesidades especiales en las clases comunes y el suministro de material pedagógico eran, y todavía son, algunos de los componentes principales de la aplicación de los modelos de integración. La integración, que se ocupa principalmente de estudiantes con deficiencias leves, corre el riesgo de convertirse en un dispositivo retórico más que en una realidad práctica; puede llegar a ser más una modificación espacial del aula que una modificación del contenido del currículo y la pedagogía relevantes para las necesidades de aprendizaje de los niños (UNESCO, 2008, págs. 9-10).

Aún ahora sigue existiendo la problemática de los currículos, ya que los alumnos con necesidades especiales integrados a las escuelas regulares deben hacerlo de acuerdo con modelos ya implementados, lo cual sin duda alguna terminará por afectar su aprendizaje, pues estos deben adaptarse a los hábitos y prácticas de los otros, corriendo así el riesgo de desertar. En la práctica de la homogenización, se pierde de vista el reconocimiento de la diversidad que debe premiar la creación de nuevos programas. Entender, aceptar y diseñar estrategias pensando en que cada individuo del sistema educativo (incluso dentro de un mismo grupo) requiere diversas formas de aprendizaje, llevará a la inclusión de cada uno de estos alumnos, que de otro modo podrían seguir sintiéndose aislados del sistema escolar.

La evolución hacia escuelas inclusivas se justifica por varios motivos. Hay una justificación educativa: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos significa que tienen que desarrollar formas de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y que, por lo tanto, beneficien a todos los niños; una justificación social: las escuelas inclusivas tienen la posibilidad de cambiar las actitudes respecto de la diferencia al educar a todos los niños juntos y constituir la base de una sociedad justa y no discriminatoria; y una justificación económica: es probable que sea menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos en lugar de establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuela que se especialicen en la atención a diferentes grupos de niños. El artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que preconiza la Educación Inclusiva, y la legislación reciente sobre la protección de las lenguas indígenas aportan un apoyo internacional adicional a las escuelas inclusivas.

Naturalmente, si estas escuelas inclusivas ofrecen una educación efectiva a todos sus alumnos entonces representan una forma de alcanzar una EPT de calidad con mejor relación costo-eficacia (UNESCO, 2008, pág. 13).

A lo anterior habría que añadir la reforma al artículo 3° de la constitución mexicana que proclama: “Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (SEGOB, 2019). Sin duda alguna, los diversos agentes sociales tienen un alto compromiso con la educación, pero principalmente debe ser trabajo del gobierno garantizar las estructuras, las prestaciones, capacitaciones, recursos humanos y materiales que esta requiera. Sin el apoyo real la Educación Inclusiva está muy lejos de lograrse, aunque así sea promulgada en su Constitución. Aún más, sin ningún tipo de programa o currículo que pauten cómo debe ser la Educación Inclusiva para México y las actividades que deben seguirse para garantizarla, la Educación Inclusiva nunca será una realidad, y los pugnados de la UNESCO por la creación de una “Educación para Todos” que contribuya a la eliminación de la discriminación y la exclusión, quedarán también en simples ideas escritas en papel.

La Educación Inclusiva es una realidad que hay que perseguir. México debe sumarse a los esfuerzos de la comunidad global y pactar la creación de nuevas estructuras de educación, aunque en la práctica estas deberán adaptarse a los contextos sociales, culturales e históricos de México.

Un sistema escolar inclusivo debería parecer a una comunidad en la que la excelencia de aprendizaje sea evidente y refleje las habilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida de sus miembros. Debería ser flexible y ajustable a las necesidades de cada individuo, para que todos se beneficien de un nivel básico de educación de calidad comúnmente aceptado. [...] El currículo juega un papel instrumental en la promoción de la tolerancia y los derechos humanos. Constituye una poderosa herramienta para trascender las diferencias culturales, religiosas, lingüísticas y otras. Con respecto a las diferencias lingüísticas, un medio para alcanzar la inclusión es la utilización de un enfoque educativo multilingüe, en el cual el idioma es reconocido como parte integral de la identidad cultural de un estudiante. [...] No basta con facilitar el acceso e

incrementar los aportes. Tampoco es suficiente reducir las tasas de deserción o aumentar los niveles de participación. La mejora de la calidad únicamente puede lograrse si se traduce en aprendizajes y logros relevantes y significativos para todos (UNESCO, 2008, págs. 22-23).

Debe preponderarse un aprendizaje significativo y de calidad, esto implica cambiar las formas de ver el antiguo sistema educativo, modificar el sistema para hacerlo acorde con las necesidades de todos y cada uno de los individuos y no como una homogeneización. Además, se debe implementar el rescate de lenguas indígenas de cada zona o región y adecuarlos al sistema escolar para rescatar estas diferencias. Se ha de exigir el respeto de cada individuo a las diferencias de sus compañeros. Y por sobre todo ello, hacer reflexionar a todos los agentes que conforman el espacio académico, respecto a su propia visión como comunidad que avanza en la inclusión.

La inclusión se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad. La larga tradición de concebir las diferencias desde criterios normativos, lo que falta o se distancia de lo “normal”, ha conducido a la creación de opciones segregadas para aquellos categorizados como diferentes. Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva las diferencias son consustanciales a la naturaleza humana, cada niño es único e irreplicable, y se conciben como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje, lo cual significa que deben formar parte de la educación para todos, y no ser objeto de modalidades o programas diferenciados.

La atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto que requiere necesariamente avanzar desde enfoques homogéneos, en los que se ofrece lo mismo a todos, a modelos educativos que consideren la diversidad de necesidades, capacidades e identidades de forma que la educación sea pertinente para todas las personas y no sólo para determinados grupos de la sociedad. Para que haya pertinencia, la oferta educativa, el currículo y la enseñanza han de ser flexibles para que puedan ajustarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos en los que se desarrollan y aprenden.

El currículo ha de lograr el difícil equilibrio de dar respuesta a lo común y lo diverso, ofreciendo unos aprendizajes universales para todos los estudiantes, que aseguren la igualdad de oportunidades, pero dejando, al mismo tiempo, un margen de apertura suficiente para que las escuelas definan los aprendizajes necesarios para atender las necesidades educativas de su alumnado y los requerimientos del contexto local. La pertinencia también exige que el currículo sea intercultural, desarrollando la comprensión de las diferentes culturas y el respeto y valoración de las diferencias, y que contemple de forma equilibrada el desarrollo de las diferentes capacidades y las múltiples inteligencias y talentos de las personas.

- Se preocupa de identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para acceder y permanecer en la escuela, participar y aprender. Estas barreras surgen de la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos en las actividades educativas.
- Es un proceso que nunca está acabado del todo porque implica un cambio profundo de los sistemas educativos y de la cultura escolar. Las instituciones educativas tienen que revisar constantemente sus valores, organización y prácticas educativas para identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para participar y tener éxito en su aprendizaje, buscando las estrategias más adecuadas para dar respuesta a la diversidad y aprender de las diferencias.
- Sistemas de apoyo que colaboren con los docentes en la atención a la diversidad del alumnado, prestando especial atención a aquellos que más ayuda necesitan para optimizar su desarrollo y avanzar en su aprendizaje. El apoyo abarca todos aquellos recursos que complementan o refuerzan la acción pedagógica de los docentes; otros docentes, estudiantes que se apoyan mutuamente, familias, profesores con conocimiento especializado y profesionales de otros sectores (UNESCO, 2008, págs. 8-9).

Por último, las fuentes consultadas suelen coincidir en la necesidad de realizar ajustes razonables a los currículums existentes para llevar a cabo la Educación Inclusiva. Al respecto

La Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad explica:

Por ‘ajustes razonables’ se entenderán las 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 (UNESCO, 2006).

Desde la modificación de la Ley General de Educación (GOB MX, 2019), y desde la modificación del artículo 3º constitucional, se menciona “la impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”.

En el libro *Educación Inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas* se citan tres estrategias para llevar a cabo la Educación Inclusiva (sin llegar a ser demasiado esclarecedoras o instruccionales), estas son: Pedagogías emergentes; pedagogías tradicionales con tecnologías emergentes y pedagogías re-emergentes o re-emergencias pedagógicas.

Se conocen como pedagogías emergentes los enfoques teóricos y metodológicos, que, con base en estudios científicos o la sistematización y reflexión sobre la práctica, proponen nuevos modos de relaciones educativas, sea con el modo de conocer y aprender; relaciones entre quienes aprenden y enseñan; entre el estudio y la realidad, entre las instituciones académicas y la sociedad y más, nuevas relaciones que se supone mejoran los procesos educativos y sus resultados.

Algo diferente es cuando las corrientes pedagógicas áulicas tradicionales se apoyan en nuevas tecnologías, sin modificar lo esencial. En este caso, estaríamos hablando de pedagogía con tecnologías emergentes que propician cambios, pero no los determinan. También tenemos de pedagogías re-emergentes, vistas como re-emergencias pedagógicas. En este caso, vemos como Celestín Freinet, María Montessori, Ovidio Decroly, Paulo Freire y más, cuyas ideas renovadoras no sólo no pierden vigencia, sino que además toman nueva fuerza y posibilidades (Lay Arellano, Anguiano Suárez, & Moreno Castañeda, 2018, págs. 56-57).

Dentro del país existe un vacío en cuanto a planes y métodos de Educación Inclusiva, pues lo único que se propone es que se hagan las adecuaciones pertinentes para la atención de escolares con alto grado de vulnerabilidad y tendencia a la exclusión. Queda margen para que el maestro, sin un grado de especialidad o capacitación especializada, lleve a cabo la tarea de crear las adecuaciones curriculares según lo considere pertinente.

La *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad* (SEP, 2010), presenta una breve propuesta para que el maestro pueda diseñar sus adecuaciones curriculares.

- Organizar dinámicas que permitan que los participantes se pongan en el lugar de las personas con discapacidad.
- Proyectar videos o películas que destaquen las potencialidades de las personas con discapacidad.
- Leer cuentos que hablen acerca de la diversidad o de personas con discapacidad.
- Revisar experiencias de inclusión en otras escuelas.
- Revisar los números de la revista electrónica *Incluyendo y Transformando*, del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx>) (SEP, 2010).

Esta guía presenta algunos materiales y recursos para apoyo al docente según el tipo de discapacidad que presentan los educandos; además de dar información de relevancia en cuanto a la SEP y los formularios que el profesor debe llenar para dar seguimiento a estos alumnos.

Capítulo 3. Diseño de la investigación y marco metodológico

Esta es una investigación de enfoque cualitativo, en una modalidad de investigación-observación-acción. Sus sujetos son los 35 niños del 2 grado de esta institución, además de la directora, las maestras (especialmente la profesora del grupo) y la participación de todos los padres de familia involucrados. Los instrumentos utilizados a lo largo de la misma fueron: observaciones de clase, cuestionarios, registros de actividad y avance, índice de inclusión.

3.1 Observaciones de clase

A lo largo de la investigación se realizaron diferentes tipos de observación de clases: una inicial, de diagnóstico, para checar el funcionamiento del grupo de 2° con respecto a la profesora. De este modo se pudo detectar de inmediato la presencia de la niña con hipoacusia, además de niños que presentaban dificultad para prestar atención a las clases y otros con barreras de aprendizaje.

Después de las primeras sesiones, se solicitó a la maestra que brindara una copia de las planeaciones de clase para poder analizarlas y llevar a cabo un primer intento de intervención educativa, conforme a la programación. Se obtuvo también el informe médico que permitió saber más sobre la condición general de la niña (véase anexo 2).

De esta forma se llevó a cabo la segunda fase de observación de clase que consistía en comprobar el funcionamiento de la intervención, si es que ayudaba a resolver algunos problemas dentro del grupo o no. Gracias a esta segunda fase se concluyó que la tarea más importante en ese momento era la integración del grupo, de la niña con hipoacusia, puesto que se mostraba reticente a realizar las actividades colaborativas y no resistía los ruidos

(cualquier tipo de ruido, pues acababa de adquirir un aparato para la audición), además se comportaba de forma agresiva con sus compañeros.

Por estos motivos se tuvo que detener el ejercicio de intervención, para poder brindar ayuda de forma especializada a esta niña y observar con mayor atención cuáles eran sus necesidades. Dándonos cuenta de que había creado algún tipo de protolenguaje con el cual se comunicaba, señalación de cosas, personas y lugares, utilización de sonidos y movimientos repetitivos. El lenguaje nuevo al que estaba sometida le resultaba extraño y la atención de los niños y su necesidad de interactuar entre ellos le resultaba difícil. Esta fue una tercera observación, más específica y personalizada.

Poco a poco se logró que se acoplase al grupo y se relacionase de mejor manera con sus compañeros, aprendiendo a nivel muy básico el lenguaje de señas y el español, lenguajes que comenzó a utilizar por igual. Antes de poder llevar a cabo otra intervención u otra observación, se presentó el periodo de pandemia que fue bastante caótico; debido a la falta de recursos de algunos padres para que sus hijos pudieran acceder a las clases en línea, fue imposible dar seguimiento a todos los niños, incluso se perdió de vista a esta niña y lo poco que se sabía era por la comunicación mediada entre maestra-directora-ayudante.

La última fase de la investigación se dio en estas circunstancias, afortunadamente los resultados de los cuestionarios se obtuvieron casi al inicio de las observaciones.

3.2 Cuestionarios

Además de los cuestionarios que se tomaron y adaptaron del Índice de Inclusión, se creó otro para la evaluación y reconocimiento general de la escuela que fue aplicado única y exclusivamente a la directora del plantel (véase anexo 1).

A.1 Construir una comunidad	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. ¿La escuela es acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y/o barreras de aprendizaje?			X	
2. ¿La escuela tiene las herramientas necesarias para atender a niños con discapacidad y/o barreras de aprendizaje?			X	
3. ¿El profesorado y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?			X	
4. ¿Los estudiantes se ayudan entre ellos?			X	
5. ¿El alumnado, el profesorado y otros miembros de la escuela evitan todo tipo de formas de discriminación?			X	
6. ¿El personal se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?				X
7. ¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?				X
8. ¿Hay una amplia participación en las reuniones del personal de la escuela?				X
9. ¿Se implican todos los docentes y los auxiliares de aula en la planificación y la revisión del currículo?				X
10. ¿El personal se dirige a los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean ser llamados o pronunciando correctamente su nombre?				X
11. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su status?			X	
12. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?			X	
13. ¿Se respetan mutuamente las familias y el personal de la escuela?		X		
14. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?			X	
15. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela?			X	
16. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?				X
17. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?		X		
18. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en la escuela?			X	
19. ¿El personal comparte su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionarles apoyo?				X

[Figura 1. Muestra respondida por comunidad educativa, parte 1]

A.2 Establecer valores inclusivos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
20. ¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?				X
21. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar?			X	
22. ¿Se comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?			X	
23. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?		X		
24. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y en el patio de recreo y puede finalizar con la expulsión o abandono del centro?		X		
25. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?			X	
26. ¿Se valora de igual forma al alumnado con discapacidad y sin discapacidad?				X
27. ¿Todo el personal de la escuela se siente valorado y apoyado, independientemente de su cargo o función que desempeña en el centro?			X	
28. ¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?			X	
29. ¿Se acepta que el personal pueda expresar, en privado, sentimientos personales negativos sobre los estudiantes como una manera de superarlos?		X		
30. ¿Se considera que las barreras de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento?			X	
31. ¿Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como “con necesidades educativas especiales” puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela común?		X		
32. ¿El profesorado trabaja colaborativamente para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado?				X
33. ¿El personal considera que la exclusión por una discapacidad se origina cuando las personas con deficiencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?			X	
34. ¿El profesorado evita ver la deficiencia como la única causa de las dificultades que experimentan en la escuela los estudiantes con discapacidad?			X	
35. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?			X	
36. ¿Intenta el personal contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad?				X
37. ¿Se entiende la exclusión de los estudiantes con discapacidades severas como el reflejo de las limitaciones en las actitudes y las políticas, en vez de como dificultades prácticas?			X	

[Figura 2. Muestra respondida por comunidad educativa, parte 2]

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
38. ¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?				X
39. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos?				X
40. ¿Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?				X
41. ¿Comparten los docentes la planificación del trabajo del aula y de las tareas para la casa?			X	
42. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas?				X
43. ¿Modifica el profesorado su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus colegas?				X
44. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?				X
45. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases?			X	
46. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?				X
47. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?				X
48. ¿Se considera la presencia de otros adultos (familiares, profesores en práctica...) como una oportunidad para reflexionar sobre el currículo y los métodos de enseñanza para los estudiantes?				X
49. ¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante en particular son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes?				X

[Figura 3. Muestra respondida por comunidad educativa, parte 3]

A.1 Construir una comunidad	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. ¿La escuela es acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y/o barreras de aprendizaje?			X	
2. ¿La escuela tiene las herramientas necesarias para atender a niños con discapacidad y/o barreras de aprendizaje?			X	
3. ¿El profesorado y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?		X		
4. ¿Los estudiantes se ayudan entre ellos?			X	
5. ¿El alumnado, el profesorado y otros miembros de la escuela evitan todo tipo de formas de discriminación?				X
6. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su status?				X
7. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?			X	
8. ¿Se respetan mutuamente las familias y el personal de la escuela?			X	
9. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?			X	
10. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela?			X	
11. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?			X	
12. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?		X		
13. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en la escuela?				X

[Figura 4. Muestra respondida por padres de familia, parte 1]

A.2 Establecer valores inclusivos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
14. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar? A.2.2		X		
15. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?			X	
16. ¿Se valora de igual forma al alumnado con discapacidad y sin discapacidad? A.2.3				X

[Figura 5. Muestra respondida por padres de familia, parte 2]

3.3 Índice de inclusión.

En 2020 salió al público el *Índice de inclusión*, un libro escrito por un grupo de personas que eran coordinadas por Tony Booth y Mel Ainscow. Se trata de una extensa investigación desarrollada a partir de varias dimensiones e indicadores que los llevaron a crear cuestionarios para su aplicación posterior en escuelas, logrando así dar cuenta de las propias concepciones o ideas que se tienen al interior de una escuela y dentro de la comunidad escolar formada por padres, alumnos y personal.

El Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad. Este material tiene como objetivo mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas. El propio proceso de trabajo con el Índice se ha diseñado con la intención de contribuir al logro de dicho objetivo. Este anima al equipo docente a compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos acerca de aquello que limita o dificulta el aprendizaje y la participación en su escuela. También ayuda a realizar un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en todos los ámbitos de la escuela.

Es necesario señalar que estos materiales no deben considerarse como “una iniciativa más para los centros educativos”, sino como una forma sistemática de comprometerse con un plan de desarrollo de la escuela, fijando las prioridades de cambio, desarrollando dichos cambios y valuando los progresos.

El Índice ha sido elaborado durante tres años por un equipo de docentes, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de las asociaciones de discapacidad con amplia experiencia en iniciativas de desarrollo de formas de trabajo más inclusivas. Se realizó una prueba piloto con una primera versión del Índice en seis escuelas de Educación Primaria y Secundaria de Inglaterra durante el curso 1997-1998, gracias al financiamiento del Centre for Studies on Inclusive Education, CSIE.

Estas escuelas descubrieron que la propuesta les ayudó a tomar conciencia sobre el sentido de la inclusión y a centrarse en aquellos aspectos educativos a desarrollar en relación con la inclusión, que de otra forma se les podrían haber pasado por alto (Booth, Ainscow, & Al, 2020, pág. 12).

Esta herramienta está destinada a ser utilizada como base para el trabajo de docentes o miembros del consejo escolar con el objetivo de crear conciencia sobre la inclusión, a fin

de que pueda llegarse a un mayor compromiso con estos materiales; también puede ser utilizado para el desarrollo de investigaciones de manera individual o en conjunto. Esta segunda será la utilizada de manera individual en la práctica docente del Mariano Matamoros.

3.4 Diseño de cuestionarios tomados del Índice, selección de contenido

Esta debe ser una herramienta adaptativa a las circunstancias y necesidades de cada centro de trabajo, por ello, para el caso aquí estudiado, se concretaron dos cuestionarios diferentes para su aplicación según el grupo al que pertenecían los participantes (comunidad educativa: que engloba a docentes, directivos y otro personal de la escuela; y padres de familia). Es importante señalar que, si la cantidad de dimensiones, indicadores y preguntas varía mucho de uno a otro cuestionario, se debe también a la simplificación del material a favor de un lenguaje más claro y sencillo para los padres de familia. En este mismo sentido, se omitió también una dimensión ya que compete únicamente a la comunidad educativa.

Ambos formularios se presentaron durante el mes de septiembre, mediante la plataforma de Microsoft Forms. Se decidió que fueran de carácter anónimo para que los participantes pudiesen contestar de manera honesta, además se limitaron las respuestas a 4 (a diferencia del Índice que marca 5) para que no hubiera posición neutral y se obligara a los participantes a situarse de uno u otro lado.

3.4.1 Dimensiones

Las dimensiones tomadas del Índice de inclusión fueron:

- a) “Dimensión A Crear CULTURAS Inclusivas: es la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores

niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, el alumnado y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la escuela. Los principios derivados de esta cultura escolar guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela” (Booth, Ainscow, & Al, 2020, pág. 49).

- b) “Dimensión C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas: Las prácticas educativas reflejan la cultura. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación” (Booth, Ainscow, & Al, 2020, pág. 49).

Se adaptaron ambas dimensiones para que fueran congruentes con esta investigación y con su alcance, es decir, no se tomaron en cuenta cosas como el Consejo Escolar, la movilización de recursos (que tiene que ver con la toma de decisiones de la directora y sus superiores), agenda escolar, etc.

La dimensión A se divide a su vez en dos secciones: “A.1 Construir una comunidad” y “A.2 Establecer valores inclusivos”; de la dimensión C se rescata la sección “C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje”. La sección A.1 está relacionada con las herramientas de la escuela para atender a niños con barreras de aprendizaje y/o discapacidad, además de las relaciones entre personal-personal, alumnos-personal y padres de familia-personal. La sección A.2 se

enfoca en la inclusión al interior del centro escolar y la aceptación de las diferencias. Por último, la sección C.1 recae en las prácticas de los docentes y sus planeaciones de clases.

3.4.2 Indicadores

Es importante señalar también los indicadores en los que se centró la investigación. En ambos se usaron los indicadores A.1.1, A.1.2, A.1.4, A.1.5, A.2.2 y A.2.3, aunque el cuestionario para la comunidad educativa es más extenso y por ello abarca todos.

- i. A.1.1 Todo el mundo se siente acogido.
- ii. A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- iii. A.1.3 Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
- iv. A.1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
- v. A.1.5 Existe relación entre el personal y las familias.
- vi. A.2.2 El personal, alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.
- vii. A.2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.
- viii. A.2.4 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.
- ix. A.2.5 El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes al aprendizaje y la participación.
- x. A.2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
- xi. C.1.1 La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.
- xii. C.1.8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- xiii. C.1.9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Booth, Ainscow, & Al, 2020, pág. 50 y 52).

3.4.3 Aplicación

Se contó con un total de 10 participantes para la comunidad educativa, contando a maestras, directora e intendentes, para responder un total de 49 preguntas divididas en tres dimensiones (figura 6). Y respecto a los padres de familia sólo participaron 12 personas, para responder un total de 16 preguntas, divididas en 2 dimensiones, (figura 7).

Resultados de cuestionario para la Comunidad Educativa				
	T. En D.A.	En D.A.	D.A.	T. D.A.
A.1 Construir una comunidad educativa				
1. ¿La escuela es acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y/o barreras de aprendizaje?				
2. ¿La escuela tiene las herramientas necesarias para atender a niños con discapacidad y/o barreras de aprendizaje?				
3. ¿El profesorado y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?				
4. ¿Los estudiantes se ayudan entre ellos?				
5. ¿El alumnado, el profesorado y otros miembros de la escuela evitan todo tipo de formas de discriminación?				
6. ¿El personal se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?				
7. ¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?				
8. ¿Hay una amplia participación en las reuniones del personal de la escuela?				
9. ¿Se implican todos los docentes y los auxiliares de aula en la planificación y la revisión del currículo?				
10. ¿El personal se dirige a los estudiantes con respeto, por el nombre que desean ser llamados o pronunciando correctamente su nombre?				
11. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su status?				
12. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?				
13. ¿Se respetan mutuamente las familias y el personal de la escuela?				
14. ¿Las familiares sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?				
15. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela?				
16. ¿El personal de la escuela motiva a las familiares para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?				
17. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?				
18. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en la escuela?				
19. ¿El personal comparte su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionarles apoyo?				
A.2 Establecer valores inclusivos				

20. ¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?	
21. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar?	
22. ¿Se comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?	
23. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?	
24. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y en el patio de recreo y puede finalizar con la expulsión o abandono del centro?	
25. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?	
26. ¿Se valora de igual forma al alumnado con discapacidad y sin discapacidad?	
27. ¿Todo el personal de la escuela se siente valorado y apoyado, independientemente de su cargo o función que desempeña en el centro?	
28. ¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?	
29. ¿Se acepta que el personal pueda expresar, en privado, sentimientos personales negativos sobre los estudiantes como una manera de superarlos?	
30. ¿Se considera que las barreras de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento?	
31. ¿Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como “con necesidades educativas especiales” puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela común?	
32. ¿El profesorado trabaja colaborativamente para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado?	
33. ¿El personal considera que la exclusión por una discapacidad se origina cuando las personas con deficiencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?	
34. ¿El profesorado evita ver la deficiencia como la única causa de las dificultades que experimentan en la escuela los estudiantes con discapacidad?	
35. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?	
36. ¿Intenta el personal contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad?	
37. ¿Se entiende la exclusión de los estudiantes con discapacidades severas como el reflejo de las limitaciones en las actitudes y las políticas, en vez de como facultades prácticas?	
C1. Orquestrar el proceso de aprendizaje	
38. ¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?	
39. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos?	
40. ¿Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?	
41. ¿Comparten los docentes la planificación del trabajo del aula y de las tareas para la casa?	
42. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas?	
43. ¿Modifica el profesorado su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus colegas?	

44. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?	
45. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases?	
46. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?	
47. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?	
48. ¿Se considera la presencia de otros adultos (familiares, profesores en práctica...) como una oportunidad para reflexionar sobre el currículo y los métodos de enseñanza para los estudiantes?	
49. ¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante en particular son oportunidades para mejorar las experiencias de todos los estudiantes?	

[Figura 6. Resultados conjuntos de la comunidad educativa]

A diferencia de la comunidad educativa, en los padres de familia hubo menos participación en cuanto a sus respuestas. Originalmente se tenía planeado la aplicación de este cuestionario únicamente dentro del grupo piloto, pero debido a la poca respuesta que se vio, se solicitó el apoyo a padres de la mesa directiva.

Resultados Cuestionario para Padres de familia	T. En D.A.	En D.A.	D.A.	T. D.A.
A.1 Construir una comunidad				
1. ¿La escuela es acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y/o barreras de aprendizaje?				
2. ¿La escuela tiene las herramientas necesarias para atender a niños con discapacidad y/o barreras de aprendizaje?				
3. ¿El profesorado y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?				
4. ¿Los estudiantes se ayudan entre ellos?				
5. ¿El alumnado, el profesorado y otros miembros de la escuela evitan todo tipo de formas de discriminación?				
6. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su status?				
7. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?				
8. ¿Se respetan mutuamente las familias y el personal de la escuela?				
9. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?				
10. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela?				
11. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?				
12. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?				

13. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en la escuela?	
A.2 Establecer valores inclusivos	
14. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar?	
15. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?	
16. ¿Se valora de igual forma al alumnado con discapacidad y sin discapacidad?	

[Figura 7. Resultados conjuntos, padres de familia]

3.5 Resultados

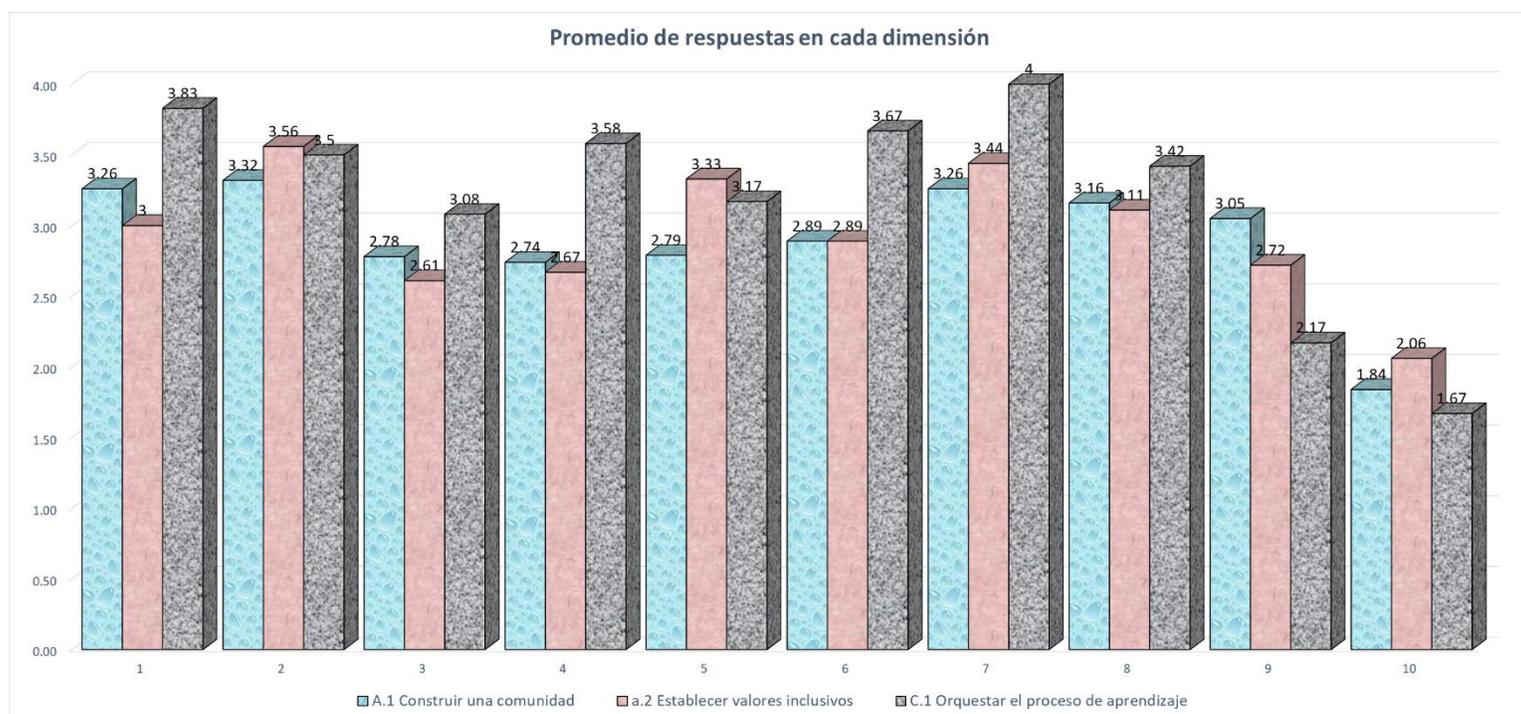
Las respuestas de ambos grupos coinciden al considerar que la escuela no es acogedora para todo el alumnado; que no cuenta con las instalaciones y material adecuado para dar cabida a todos los niños con barreras de aprendizaje y discapacidad; que las familias no tienen muy en claro cómo apoyar a sus hijos, y esto parece no ser exclusivo de su educación, sino que atañe a otros aspectos también; que no se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones de la escuela; las familias sienten que no hay buena comunicación con el personal de la escuela; finalmente, el alumnado y el personal de la escuela no cuidan del entorno físico del centro educativo. Estos son los puntos en los que ambos grupos coinciden.

Pero existen discrepancias muy marcadas en cuanto a otras respuestas, tales como: si existe o no el respeto entre las familias y el personal de la escuela; si consideran que el alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su estatus; y, sobre si todas las familias sienten que sus hijos son valorados en la escuela.

Hay que remarcar los puntos fuertes en que ambos grupos coinciden: los estudiantes se ayudan entre ellos; el profesorado y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela: el alumnado; el profesorado y otros miembros de la escuela evitan todo tipo de

formas de discriminación; el personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas; se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema o un obstáculo a evitar; se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares; y, se valora de igual forma al alumnado con discapacidad y sin discapacidad.

Para la sistematización de estos datos se hicieron gráficas que mostrarían de manera más clara el propósito de esta investigación: el grado o nivel de inclusión.

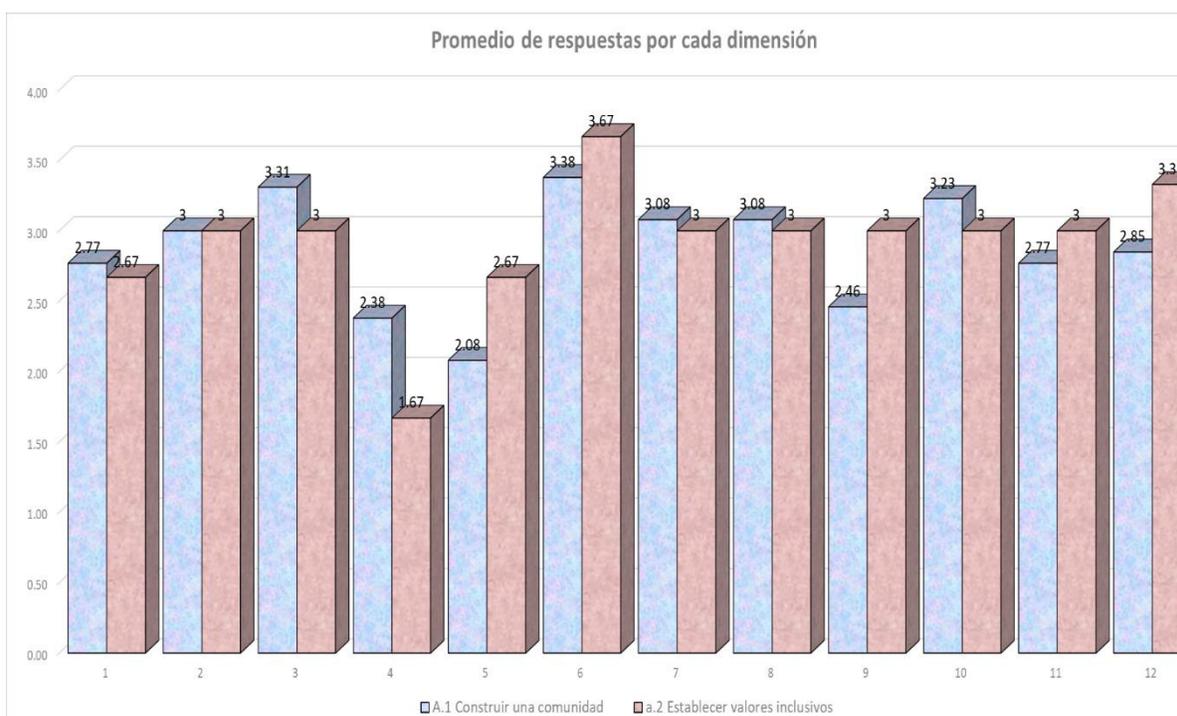


[Figura 8. Comunidad educativa, gráfica de respuestas por cada participante en cada dimensión]

Para poder hacer esto, primero se diseñó una base de datos donde se cambiaron las respuestas (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo) por un número asignado del 1 al 4, donde 4 representaba el máximo posible, es decir, totalmente de

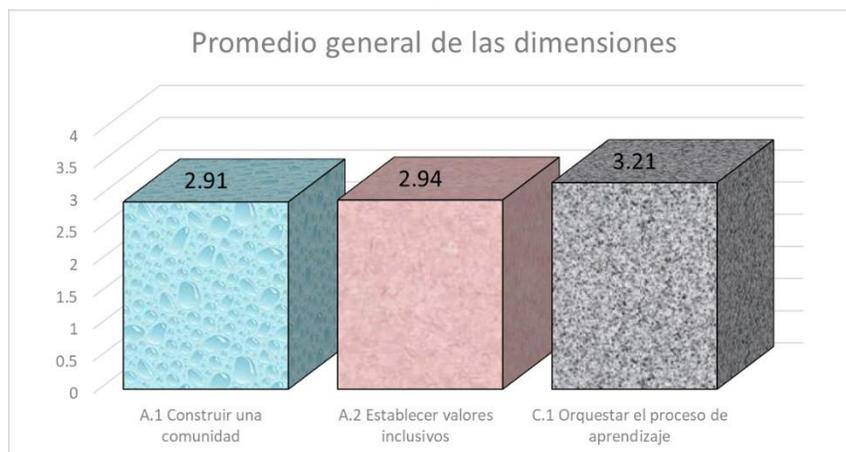
acuerdo. Posteriormente se obtuvo el promedio de los 10 participantes para cada dimensión y finalmente se esquematizó en una gráfica de barras (figura 8).

Para la gráfica de los padres de familia se procedió del mismo modo con los 12 participantes, para las 2 dimensiones en las que se estructuraba el cuestionario (figura 9)



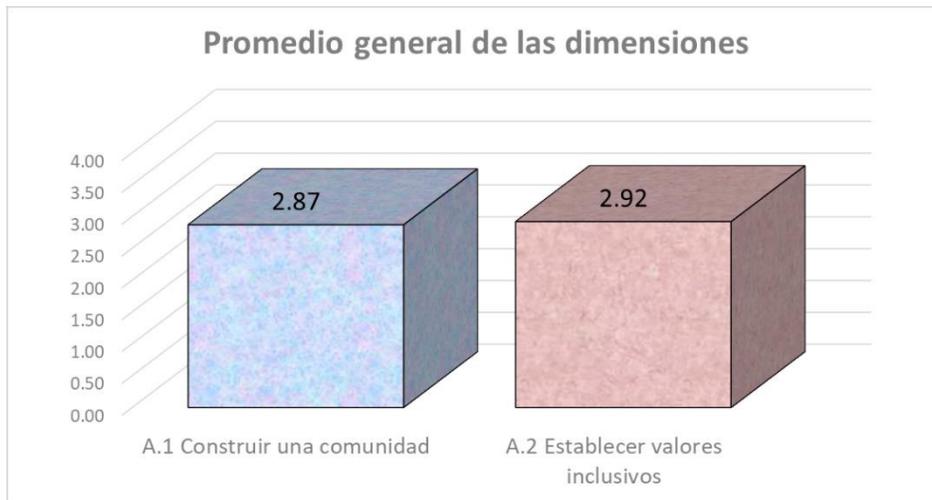
[Figura 9. Padres de familia, gráfica de respuestas de cada participante en cada dimensión]

Para poder saber el resultado de cada dimensión, se deben tomar los resultados de todos los participantes en cada dimensión y obtener un promedio.



[Figura 10. Promedio general de cada dimensión para la Comunidad educativa]

Como se observa en la figura 10, todos los promedios están cerca del 3, que sería de acuerdo, sin embargo, la única dimensión que alcanza realmente este número y lo supera, es la dimensión C, sección 1, Orquestrar el proceso de aprendizaje, lo que para la investigación supone que efectivamente aquí, los maestros organizan y desarrollan las planeaciones, actividades y demás, con un enfoque inclusivo.



[Figura 11. Promedio general de cada dimensión para Padres de familia]

Respecto a la figura 11 sucede un poco lo mismo, ambas dimensiones están cerca del 3, que aparece en lugar de “de acuerdo”. Y si está aún por debajo se considera que en ninguna de estas dimensiones hay inclusión.



[Figura 12. Comunidad educativa y padres de familia, estado de inclusión]

Se realizó la suma de los resultados anteriores de cada grupo para sacar un promedio total, como se muestra en la figura 12, para esquematizar de manera más clara el estado de inclusión en cada grupo.

Según dichos resultados, la comunidad educativa muestra un aceptable nivel de inclusión a nivel general (aunque si se investiga más a fondo, puede verse que sólo una de las dimensiones está por encima del 3), mientras que los padres de familia continúan estando por debajo del nivel (a nivel general y particular en cada una de las dimensiones).

Es necesario que estos niveles, generales y particulares, suban y por ello es importante seleccionar propuestas adecuadas que puedan adaptarse e implementarse a los planes ya creados de las maestras y de la escuela en general para mejorar esta situación.

Capítulo 4. Propuestas de inclusión

4.1 Selección de propuestas

Considerado todo lo anterior, se puede decir que hay varios puntos que necesitan atención: uno es la infraestructura de la escuela y la falta de materiales adecuados para el aprendizaje de todos; capacitación para el personal docente, en Educación Inclusiva y temas psicoemocionales; reforma a planes educativos (nacionales) que no caigan en la homogeneización de los estudiantes; búsqueda de recursos y apoyos de instituciones locales y/o estatales; involucramiento de los padres de familia en la educación de sus hijos.

Esta propuesta está compuesta pues de estos puntos:

1. Reforma a la estructura y adquisición de materiales necesarios para impartir las clases de manera adecuada.

Los edificios ya estaban bastante viejos y con algunas imperfecciones, pero tras la pandemia, cuando la escuela tuvo que cerrar sus puertas, toda la estructura se vio aún más afectada por lo que hay zonas que presentan un gran riesgo para los estudiantes, maestros y padres de familia que acuden en estas circunstancias. Debe no sólo dársele mantenimiento, sino también plantearse la idea de una demolición en aquellas zonas donde sea más necesario.

Por otro lado, la falta de material adecuado para todos los niños, o incluso material pedagógico, hace que el aprendizaje se vea obstaculizado, por esto mismo se hace hincapié en que es necesario adquirirlo. Se tuvo en cuenta, por ejemplo, libros en braille, señalamientos para discapacitados físicamente, rampas de acceso, estanterías accesibles para todos, mobiliario para personas con discapacidad y/o barreras de aprendizaje. Pues,

además de facilitar el aprendizaje, hará que los niños en general se interesen más por los temas vistos. Es importante señalar también, que no todo el material que las maestras presentan puede ser aprovechado por todos (en el caso de la niña con hipoacusia, podía ver los videos proyectados en la tele, pero antes no tenía un aparato auditivo, por lo que no era capaz de oír nada y a una edad tan corta, tampoco sabía leer, por lo que quizás sólo vería imágenes incomprensibles), debe adaptarse para todo tipo de situaciones.

2. Búsqueda de apoyos.

Si bien la SEP debería proporcionar los recursos suficientes para atender cada una de las escuelas en cada ciudad/estado, es bastante difícil de lograr esto en la realidad. Por ello se plantea que la directora sea la que ejerza como mediadora entre su escuela e instituciones locales o estatales que puedan dar apoyos monetarios. O en caso de que haya programas por parte de la SEP, tales como PEC (Programa Escuelas de Calidad), que sean aprovechados este y otros.

3. Capacitación a profesores.

La SEP debe comenzar a brindar apoyo a sus maestros en todos los niveles educativos, dando capacitación constante en todos los ámbitos, especialmente de nuevas prácticas educativas, estrategias de aprendizaje y educación especial, además de brindar cursos o talleres actuales sobre asesoría psicoemocional, para saber lidiar con problemas dentro y fuera de las instituciones educativas: “la formación sobre modelos inclusivos, herramientas y estrategias deben ser primordiales para que constituyan el perfil profesional de cualquier carrera en educación” (Mejía, 2023).

4. Reforma a planes educativos.

Es de vital importancia que se cree un plan educativo que permanezca a lo largo de todos los sexenios, es decir, que en lugar de que cada sexenio planteé su propio modelo

educativo que sólo echará por tierra los intentos de otros presidentes y que a la larga afectará más a la educación (una educación de calidad no es algo que se logre en poco tiempo, sino que es una ardua tarea que implica el involucramiento de todos los sectores con una meta y sin plazo fijo), se opte por la creación de un programa que irá poco a poco, y con debido tiempo, dando raíces; que considere una educación de calidad, humanista, que sea de inclusión, que reconozca las diferencias de todos los educandos, y aplique diversas formas de enseñanza, que no esté basado en competencias sino en aprendizajes significativos.

Especialmente se necesita de una reforma urgente que reduzca la carga de los grupos de escuelas normales, no es posible que un maestro brinde educación de calidad para cada uno de los alumnos cuando los grupos están compuestos de más de 30 alumnos, todos con particularidades, experiencias y formas de aprendizaje distintas. El deber del gobierno y la SEP debe ser remunerar de manera adecuada el trabajo de todos sus docentes, con sueldos, prestaciones y contratos o bases justas.

También se debe colocar al menos un psicólogo o pedagogo en cada una de las escuelas, que pueda atender a la comunidad respecto a problemas familiares que puedan tener, que pueda apoyar a los maestros cuando se enfrentan a situaciones de estrés o no saben cómo actuar ante cierta situación, y por supuesto que sirva de apoyo para que los niños se sientan seguros en todos los espacios. O en su defecto, capacitar desde la escuela a los próximos maestros con un currículo profesional transversal en psicología y en otras áreas pertinentes.

En la práctica, todos los implicados en educación superior debemos defender este verdadero sentido de la educación de calidad, trabajando desde las aulas universitarias mediante la formación de profesionales con un currículo en el que se transversalice el conocimiento de la diversidad en cada malla curricular en todas las carreras y programas académicos (Romero, 2023).

Así mismo, se debe recordar la función de la escuela como espacio de socialización de los menores; función que requiere doble importancia en los niños con limitaciones tanto socioeconómicas como físicas, pues es en estos momentos cuando “las personas configuran relaciones con otros individuos considerados como iguales”, un individuo en proceso de marginación correrá mayor riesgo mientras más veces termine relegado, tal como recupera Guato (2023) de Martínez (2017). Cada ocasión en que la niña permanece marginada por no compartir un lenguaje interpersonal con los demás niños del grupo incrementaba el peligro de permanecer limitada en su socialización.

El lenguaje es el código por excelencia a través del cual los seres humanos desarrollan la comunicación. Se adquiere desde los primeros años de vida, por medio de la repetición de gestos y sonidos que se van convirtiendo en términos con un significado específico. La familia es el lugar en el cual se aprenden las primeras palabras y esto se fortalece una vez que el niño inicia su proceso de escolarización, interactuando con compañeros y docentes (Guato, 2023).

5. Involucramiento de padres de familia.

Los papás de los educandos tienen que entender que la educación de sus hijos no depende única y exclusivamente del maestro a cargo del grupo, sino que es un sistema complejo de acciones por parte de muchos agentes y que son ellos quienes ocupan uno de los peldaños de mayor importancia. La educación que reciben en casa afectará la forma en que aprenden en la escuela. Además, es momento de dejar ver al maestro como niñera y a la escuela como guardería.

Proponemos a la directora y a sus maestras que realicen constantes métodos de chequeo para que los padres estén pendientes realmente de sus hijos, que realicen mensualmente una junta de todos los padres de familia donde puedan discutir sobre ciertos puntos, ideas o dudas que puedan tener. Actualmente cada salón cuenta con una mesa de padres de familia, pero no es suficiente (como evidenciaban los resultados de los cuestionarios),

porque no saben lo que está pasando con la educación de sus hijos. Deben comprometerse con los maestros y la directora en la educación. No basta con mandar a sus hijos a la escuela, hay que hacer esfuerzos reales y el plantel debería dar sanciones pequeñas para asegurarse de esto.

Por último, se incita a la directora a que siga aceptando la intervención de personas que puedan ayudar con diagnósticos sobre la situación general de su plantel, así como de ayudar a sus maestras de grupo con la carga, siempre es bueno tener una visión externa de la situación.

4.2 Puesta en práctica

Se rescata aquí la propuesta de intervención diseñada por mí misma, a partir de las planeaciones de clase brindadas por la profesora del grupo. Por motivos de seguridad, se omiten el nombre de la institución y los nombres de los participantes.

1. Datos descriptivos del curso.

Propuesta de intervención inclusiva en preescolar, grupo 1° de kínder. Periodo tentativo agosto-diciembre 2019. Diseño y aplicación Alba Jazmín Yépez Vidal.

2. Sentido del curso.

Integrar a alumnos con capacidades, circunstancias y necesidades diferentes de preescolar con fundamento en el artículo 3° constitucional, en la participación de la enseñanza escolar.

3. Objetivos.

Fonetización: la alumna será capaz de fonetizar las palabras vistas en clase y de pronunciarlas (todas las sesiones).

El grupo aprenderá palabras de utilidad en el lenguaje de señas para poder llevar a cabo la integración (2 sesiones).

El grupo aprenderá las maneras básicas de cortesía en lenguaje de señas. (3 sesiones).

Se dará acompañamiento constante a la alumna y al resto de infantes en todas las actividades señaladas por la maestra.

El grupo aceptará la integración total de todos los involucrados y participarán activamente en las actividades y acompañamiento (todas las sesiones).

Se aceptarán las diferencias entre los propios integrantes para llegar a la inclusión (todas las sesiones).

4. Contenidos.

Se tienen en cuenta algunas secuencias didácticas otorgadas por la maestra encargada del grupo para poder realizar la intervención (tomados como ejemplos), también seguirán los modelos de la SEP.

5. Orientaciones metodológicas (Diseño curricular SEP Preescolar)

La maestra explica al grupo un video acerca de vegetales y entrega hojas con dibujos para que cada niño pueda participar diciendo cuáles les gustan y cuáles no. Llevarán a cabo la actividad propuesta por la maestra.

Mientras el grupo realiza la actividad de ver y poner atención al video, la alumna con dificultad auditiva tendrá a disposición la misma hoja de vegetales para que la encargada del acompañamiento le indique cómo se modula y pronuncia cada palabra en un intento de animarla a participar.

La encargada de acompañamiento participará con la alumna y el resto de los niños, en todas las actividades que tengan que ver con el involucramiento grupal a fin de que la alumna genere confianza en sus maestras y sus compañeros para poder hacer dichas actividades por ella misma.

La encargada de la intervención dedicará al final de cada clase diez minutos para poder mostrarles a los niños del grupo el lenguaje de señas aprendiendo primero las formas básicas de cortesía.

Se hará retroalimentación en los días siguientes a que la alumna asista a sus terapias a fin de saber las áreas de oportunidad y mejoramiento de la estudiante, para poder continuar en su proceso de inclusión.

Nota: En cada clase (lunes de cada semana) la maestra propondrá nuevo material y temas de clase por lo que esta es sólo uno de los ejemplos que se llevaron a cabo.

6. Distribución de la carga.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES
<p>DÍA: 7 de octubre, 2019.</p> <p>INICIO: Diálogo con los niños sobre los alimentos chatarra ¿cuáles conocen?, ¿cuáles han consumido? Mostrar los productos que trajeron.</p> <p>DESARROLLO: Ver el video promoviendo buenos hábitos alimenticios y sobre las comidas chatarra. Cuestionar a los niños sobre lo que han aprendido y lo que vieron. Con la hoja de comidas que fue dada por la maestra, comenzar con el intento de fonetización con Priscila para saber su nivel de pronunciación y acompañarla en la actividad.</p> <p>CIERRE: Preguntar a los niños si les han agradado las actividades realizadas y qué comerán. Hacer la actividad de cierre y despedida con todos y ayudar a la estudiante a ganar confianza, ayudándole a realizar las actividades y después intentando que las haga ella sola.</p>
<p>PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES: Los padres de familia tienen que ayudar a explicar a sus niños la situación de su compañera y mi presencia en el salón de clases.</p>
<p>AJUSTES RAZONABLES:</p>

Si la niña se siente extraña con mi presencia o no se siente cómoda, solucionar esto con actividades para ganar su confianza. Observar en todo momento su conducta para poder decidir cuál es el mejor modo de actuar con ella. Si los otros niños demandan mucha atención explicarles tranquila y adecuadamente qué es lo que hago e intentar no perder la atención del caso X.

RECURSOS MATERIALES: Libreta y pluma para realizar las observaciones.

ORGANIZACIÓN: Grupal e individual (foco en la estudiante).

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: Hoja de cotejo con los objetivos esperados y notas importantes.

[Figura 13. Secuencia de actividades semana 1]

SECUENCIA DE ACTIVIDADES
<p>DÍA: 14 de octubre, 2019.</p> <p>INICIO: Conversar con los niños sobre los vegetales que conocen, ¿cuáles han comido?, ¿cuáles les gustan y cuáles no?</p> <p>DESARROLLO: Los niños se colocan en torno a la televisión para poder ver el video sobre los vegetales y la importancia de comerlos. La maestra entrega las hojas con dibujos de los vegetales. Con la niña volvemos a hacer ejercicios de fonetización y después se da seguimiento con el resto del grupo en las actividades grupales.</p> <p>CIERRE: Cerca de la hora de salida se les pide a los niños que se pongan en un círculo para poder mostrarles cómo se dice adiós y hola en lenguaje de señas, los niños se despiden de su maestra.</p>
<p>PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES: Pedirles a los padres que repitan cómo se dice hola y adiós en lenguaje de señas y practicar en casa para que entiendan mejor.</p>
<p>AJUSTES RAZONABLES: Modificar aspectos generales para ayudar a la estudiante a sentirse cómoda en grupo y colaborar con sus compañeros, si es necesario realizar las actividades con ella.</p>
<p>RECURSOS MATERIALES: Cámara para fotografías, pluma y lápiz para observaciones, material de vocales.</p>
<p>ORGANIZACIÓN: Grupal e individual.</p>
<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: Hoja de cotejo con los objetivos esperados y notas importantes.</p>

[Figura 14. Secuencia de actividades semana 2]

SECUENCIA DE ACTIVIDADES
<p>DÍA: 21 de octubre, 2019.</p> <p>INICIO: Charla grupal sobre las profesiones, ¿en qué trabajan sus padres y qué les gustaría ser a ellos?</p> <p>DESARROLLO: Los alumnos se reúnen para ver el video sobre las profesiones. Después se les entrega una hoja donde se muestran diferentes profesiones. La alumna (caso X) tiene que intentar fonetizar y hablar cada una de las palabras con ayuda y decir cuáles profesiones le gustan y cuáles no, qué le gustaría ser de grande.</p> <p>CIERRE: 10 minutos antes del final de la clase los niños se colocan en círculo a la espera de instrucciones. Mostrar a los niños cómo se dice comer y baño en lenguaje de señas para que comiencen a practicarlo con su maestra cuando estén en clases.</p>

PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES: Los padres practican en casa con sus hijos lo que acaban de aprender sus niños y refuerzan el aprendizaje.
AJUSTES RAZONABLES: Intentar que la niña realice las actividades por su propia cuenta y si no es así ayudarle para que se sienta cómoda.
RECURSOS MATERIALES: Cámara para fotografías, pluma y libreta.
ORGANIZACIÓN: Grupal e individual.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: hoja de cotejo con los objetivos esperados y notas importantes.

[Figura 15. Secuencia de actividades semana 3]

SECUENCIA DE ACTIVIDADES
DÍA: 28 de octubre, 2019
INICIO: Charla grupal sobre el día de muertos, qué es y qué significa, qué son las catrinas y hablar del disfraz que llevan.
DESARROLLO: El grupo se reúne cerca de la pantalla para ver el video sobre las catrinas y el día de muertos, las flores de cempazuchitl y los altares, se les explica que ellos harán un altar para que sus papás puedan verlo y se les dan hojas con calaveritas para que colorean como quieran. Se ayuda a la niña a practicar y a unirse al grupo.
CIERRE: Los niños se despiden bailando la canción de “Los esqueletos”.
PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES: Pedir a los padres reforzar lo visto en clase y explicarles más en casa sobre las catrinas y el día de muertos.
AJUSTES RAZONABLES: Ayudar a la maestra con el grupo si es necesario y cambiar las actividades con la niña si no se siente cómoda.
RECURSOS MATERIALES: Colores y plastilinas, pluma y libreta.
ORGANIZACIÓN: Grupal e individual.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: Hoja de cotejo con los objetivos esperados y notas importantes.

[Figura 16. Secuencia de actividades semana 4]

SECUENCIA DE ACTIVIDADES
DÍA: 4 de noviembre, 2019
INICIO: Hablar con el grupo sobre las enfermedades comunes, cuáles son los síntomas y quién ha tenido alguna
DESARROLLO: El grupo mira el video sobre enfermedades comunes tales como gripa, tos, dolor de estómago. La maestra pregunta cómo se sienten ese día y entrega una hoja para cada niño que tiene algunas de las enfermedades mencionadas en el video. Practicar con la alumna para que fonetice y consiga decir las palabras.
CIERRE: Cuando los papás llegan por los niños tienen que hacer una actividad donde seleccionan alguna de las figuras que se encuentran pegadas en la puerta y entonces abrazar a su maestra, chocar los puños con ella o bailar para despedirse. Si es posible la actividad se realiza también con otro de sus compañeros.
PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES: Explicar a los niños cuáles son los síntomas que tienen cuando han tenido alguna de las enfermedades y cómo pueden recuperarse.

AJUSTES RAZONABLES: Intervenir sólo cuando sea necesario y si el caso X se niega a hacer las actividades grupales, mostrarle cómo se hace y hacerlo con ella, pedirles a sus compañeros un poco de espacio.
RECURSOS MATERIALES: Hojas de colores, tijeras, y plumones.
ORGANIZACIÓN: Grupal e individual.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: Hoja de cotejo con los objetivos esperados y notas importantes.

[Figura 17. Secuencia de actividades semana 5]

SECUENCIA DE ACTIVIDADES
DÍA: 11 de noviembre, 2019.
INICIO: Los niños hablarán sobre los cuidados e higiene personal debido a una intervención que tendrán por parte de otra institución.
DESARROLLO: Harán las actividades pertinentes que marquen los encargados de la institución de salud y después se verá con la maestra un trabajo para poder dar seguimiento al tema.
CIERRE: Se realiza la misma actividad de cierre con otros alumnos.
PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES: Los padres les explican por qué es importante cualquier tipo de cuidado personal y conversarán con ellos.
AJUSTES RAZONABLES: Ayudar a la maestra con el grupo y los invitados si hace falta, ayudar a la estudiante con las actividades.
RECURSOS MATERIALES: Libreta y pluma.
ORGANIZACIÓN: Grupal e individual.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: Hoja de cotejo con los objetivos esperados y notas importantes.

[Figura 18. Secuencia de actividades semana 6]

SECUENCIA DE ACTIVIDADES
DÍA: 25 de noviembre, 2019
INICIO: Hablar con el grupo sobre los animales y explicarles cuáles son los insectos o bichos, preguntar si conocen alguno y que indiquen cómo son.
DESARROLLO: Verán un video sobre los insectos e identificarán si conocen todos o desconocían uno. Se les entrega una hoja con la imagen de cada insecto para que colorean. La alumna practicará vocalizar las palabras con ayuda. Trabajar con plastilina para hacer algún insecto.
CIERRE: Los niños se despiden como lo hicieron en la clase pasada, esta vez entre sus compañeros.
PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES: Mostrarles imágenes de los insectos que no conocían si es necesario y reforzar lo visto en clase.
AJUSTES RAZONABLES: Trabajar si es necesario con la niña ayudándole con las actividades.
RECURSOS MATERIALES: Libreta y pluma, fotografías.
ORGANIZACIÓN: Grupal e individual.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: Hoja de cotejo con los objetivos esperados y notas importantes.

[Figura 19. Secuencia de actividades semana 7]

SECUENCIA DE ACTIVIDADES
<p>DÍA: 2 de diciembre, 2019.</p> <p>INICIO: El grupo hablará sobre los animales, el grupo de las aves, hablarán de cuáles conocen y cómo son y por qué las conocen.</p> <p>DESARROLLO: El grupo se reúne cerca de la televisión en círculo para poder observar el video de las aves y aprender y descubrir otras aves que no conocían. La maestra entregará una hoja con dibujos y los nombres de cada uno para colorear. Se llevará a cabo la práctica con el caso X.</p> <p>CIERRE: Los niños se despiden con la actividad de cierre, con otros alumnos.</p>
<p>PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES: En casa deberán hacerse los dibujos de palomas para la siguiente clase (martes) y se llevará a cabo la profundización en lo visto.</p>
<p>AJUSTES RAZONABLES: Intervenir si la niña no se siente cómoda.</p>
<p>RECURSOS MATERIALES: Libreta y pluma.</p>
<p>ORGANIZACIÓN: Grupal e individual-</p>
<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: Hoja de cotejo con los objetivos esperados y notas importantes.</p>

[Figura 20. Secuencia de actividades semana 8]

SECUENCIA DE ACTIVIDADES
<p>DÍA: 9 de diciembre, 2019.</p> <p>INICIO: Los niños en una conversación grupal hablarán sobre si saben qué son las vacaciones, qué es navidad y si sus papás les han dicho algo o pusieron un pino de navidad, sobre los adornos en casa.</p> <p>DESARROLLO: Los niños harán un pino de navidad con ayuda de la maestra y su ayudante y verán un video sobre las fiestas y vacaciones para comentar qué es lo que les gusta hacer. Practicar con la alumna.</p> <p>CIERRE: Los niños colgarán los árboles de navidad en la parte de afuera de los salones para que los papás puedan verlos y cuando pasen a recogerlos se lleven el dibujo (ya sea con pintura o crayones) a casa.</p>
<p>PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES: Se les explicará en casa sobre las vacaciones.</p>
<p>AJUSTES RAZONABLES: Cuidar a los niños para que hagan la actividad y no pierdan la atención.</p>
<p>RECURSOS MATERIALES: Hojas con la imagen del pino de navidad, crayones y pinturas, manteles.</p>
<p>ORGANIZACIÓN: Grupal e individual.</p>
<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: Hoja de cotejo con los objetivos esperados y notas importantes.</p>

[Figura 21. Secuencia de actividades semana 9]

4.3 Resultados

Los resultados que se exponen a continuación son fruto de la intervención llevada a cabo en 2019. Si esta u otra intervención se llevase a cabo, se podría esperar que el éxito fuera el mismo que se pretende: la inclusión.

LISTA DE COTEJO (OBJETIVOS Y NOTAS)									
Estudiante con hipoacusia									
Indicadores Semana	Confianza (propia y en las personas a su alrededor)		Participa en actividades (grupales) ella sola		Vocaliza en cada actividad que se le pide		Interactúa con el grupo y viceversa		Notas importantes
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Semana 1 7 de octubre, 2019	X			X		X		X	Al principio se negaba a trabajar conmigo, pero al ver que el grupo me buscaba, comenzó a acercarse. Se mostraba un poco agresiva con sus compañeros.
Semana 2 14 de octubre, 2019	X			X		X		X	Rechazaba la atención de sus compañeros, aunque ellos intentaban acercarse al ver que yo trabajaba con ella, no quería practicar (igual que en la primera sesión).
Semana 3 21 de octubre, 2019	X			X	X		X		No hacía las actividades ella sola, aunque su maestra y yo se lo pedíamos, a no ser que yo hiciera las cosas con ella. Sus compañeros se acercaron a ella, pero mostraba cierto recelo.
Semana 4 28 de octubre, 2019	X			X	X		X		Comenzó a vocalizar más las cosas por su propia cuenta y si tenía dudas me preguntaba con señas. Comenzó a juntarse con sus compañeros ella misma, aunque le costaba soltarse en actividades grupales.
Semana 5 4 de noviembre, 2019	X		X			X	X		Se mostró muy en contra de trabajar conmigo, aunque sí hizo las actividades grupales sin depender tanto de mí y durante el tiempo de juego en el salón buscó a sus compañeros.

Semana 6 11 de noviembre, 2019	X		X		X		X		De nuevo hubo cierto apego hacia mí para hacer las actividades grupales, aunque si la soltaba ella podía continuar. Practicó conmigo la fonetización aunque no todas las palabras.
Semana 7 25 de noviembre, 2019									Fue día de consulta médica, por lo que no asistió a clases, se me comentó que los especialistas pedían que profundizara más en los trabajos de fonetización y no tanto en incluirla al grupo.
Semana 8 2 de diciembre, 2019									Debido a cuestiones externas, no se pudo realizar la actividad durante las últimas dos semanas.
Semana 9 9 de diciembre, 2019									

[Figura 22. Lista de cotejo]

Capítulo 5. Recomendaciones

Como recomendaciones generales están:

- Dar seguimiento a las propuestas planteadas aquí.
- Dar acompañamiento a los maestros.
- Continuar con las actividades que ya han sido usadas, tales como los aplausos en silencio, caminata sin ruido, práctica básica de lenguaje de señas mexicano, etc.
- Solicitar siempre a los padres de familia una carta compromiso para asegurarse de que se involucrarán en la enseñanza de sus hijos.
- Buscar apoyo de otros planteles de la zona y de sus respectivos directores para intercambiar ideas y resolver situaciones que pudieran tener en común.
- Realizar cada ciclo escolar un cuestionario basado en el Índice de inclusión que sirva como guía para ver las áreas de oportunidad para mejorar.
- Este trabajo sirve como precedente a otros trabajos en la misma área, e incluso, puede servir como punto de partida para una investigación exhaustiva en cuanto a las consecuencias en el aprendizaje que trajo la pandemia.

Referencias

Booth, T., Ainscow, M., & Al, e. (2020). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. (A. L. López, Trad.) Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Bracho González , T., & Hernández Fernández, J. (2009). *Equidad educativa: avances en la definición de su concepto*. Ponencia, Área Temática 10. Interrelaciones Educación-Sociedad, Veracruz. Recuperado el 10 de Noviembre de 2021, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0110T.htm>

Campa Álvarez, R. d. (Junio de 2017). Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuestas de mejora en la Educación Primaria del Estado de Sonora. Hermosillo, Sonora, México: Universidad de Sonora.

GOBMX. (2006). Ley general de las personas con discapacidad. México.

GOBMX. (2011). Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. México.

GOBMX. (2016). Ley general de salud. México.

GOBMX. (2019). Ley general de educación. México.

Guato Caisapanta, Verónica Leticia (2023). Tesis La socialización durante la pandemia en el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas de 3 a 4 años del CEI República de Guatemala. UCE. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/30377>

Lay Arellano, I. T., Anguiano Suárez, M. E., & Moreno Castañeda, M. (2018). Obstáculos y potencialidades de la inclusión educativas de personas con la Condición del Espectro

Autista en Jalisco: Una mirada desde la perspectiva Freireana. En M. M. Silva, *Eudación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas* (págs. 53-74). San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México: Universidad Intercultural de Chiapas.

Martínez, L. (2017). Socialización diferenciada por razón de género en Educación Infantil: un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 919-934.

Mata Guevara, L. (2017). *Procesos incidentes en el aprendizaje significativo*. Cabimas, Venezuela: Fondo Editorial UNERMB.

Mejía Cajamarca, Paulina (2023). La práctica preprofesional en la formación del docente de la Carrera de Educación Básica para una Educación Inclusiva. En Gladys Portilla Faican, María Dolores Pasánte, María Nelsy Rodríguez y Jaime Ulluari Ulluari *Las prácticas pedagógicas en la formación profesional docente: experiencias significativas en América Latina y el Caribe*. Azogues, Ecuador, Editorial UNAE. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Paulina-Mejia-Cajamarca/publication/372523768_La_practica_preprofesional_en_la_formacion_del_docente_de_la_Carrera_de_Educacion_Basica_para_una_educacion_inclusiva/links/64bc18c78de7ed28bab847f6/La-practica-preprofesional-en-la-formacion-del-docente-de-la-Carrera-de-Educacion-Basica-para-una-educacion-inclusiva.pdf

OMS. (2016). *Discapacidades*. Recuperado el 21 de marzo de 2020, de <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>

OMS; BM. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: OMS.

ONU. (10 de Diciembre de 1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. París, Francia. Obtenido de La Declaración Universal de Derechos Humanos.

ONU. (20 de Noviembre de 1989). Convención Internacional de los Derechos de los Niños. Nueva York, Estados Unidos.

Oppenheimer, A. (13 de marzo de 2020). *El Nuevo Herald*. Recuperado el mayo de 2021, de El coronavirus impulsara la educación a distancia:

<https://www.elnuevoherald.com/opinion-es/opin-col-blogs/andres-oppenheimer-es/article241182746.html>

Romero Jácome, Freddy Antonio; Johana del Carmen Parreño Sánchez, Sandra Cacibel Carrera Erazo y Mario Renan Procel Ayala (2023). Educación Inclusiva en Ecuador. Características y estrategias en *Sinergia Académica* Vol 6, núm 1. Guayaquil, Ecuador. Universidad de Guayaquil y Editorial Tecnocientífica Americana.

Rubio Jurado, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*(Nº 19). Obtenido de

<https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/244577>

SEGOB. (15 de mayo de 2019). *Diario oficial de la federación* . Obtenido de

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#:~:text=quedar%20como%20sigue%3A-

,Art%C3%ADculo%203o.,secundaria%2C%20media%20superior%20y%20superior.

SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. CDMX, 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: Dirección General

de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Secretaría de Educación Básica (DGDGE-SEB) en coordinación con el Banco Mundial (BM).

Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (julio-diciembre de 2017).

Percepciones sobre la Educación Inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e Revista de investigación educativa*(N° 25), 84-113.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad* (pág. 49). Salamanca, España: UNESCO.

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial sobre la Educación* (pág. 79). Dakar, Senegal: UNESCO.

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Manual*. París, Francia: UNESCO.

UNESCO. (13 de Diciembre de 2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York, Estados Unidos: UNESCO.

UNESCO. (2008). Breve mirada a los temas de Educación Inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres. *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. Cuadrigésima octava reunión*, págs. 2-32. Ginebra, Suiza: UNESCO.

UNESCO. (2008). La creación de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Cuadragésima octava reunión. La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro, una breve mirada a los temas de Educación Inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres* (págs. 1-32). Ginebra, Suiza: Unesco.

UNESCO. (2008). Marco conceptual sobre Educación Inclusiva. *Cuadragésima octava reunión. La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia* (págs. 1-37). Ginebra, Suiza: UNESCO.

UNESCO. (2020). Nueva publicación: Abrir el camino a la inclusión en la educación. *UNESCO*.

UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. París, Francia: UNESCO.

UNICEF. (27 de mayo de 2009). *UNICEF. Educación básica e igualdad entre los géneros*. Recuperado el 25 de marzo de 2021, de UNICEF:

https://www.unicef.org/spanish/education/index_44870.html

Zapata-Ríos, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "conectivismo". *Education in the knowledge society (EKS)*(Vol. 16 N° 1), 69-102.

Recuperado el 21 de marzo de 2021, de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757006>

Apéndices

¿Cuál es la matrícula total?	207 niños, de edades entre 2 años 8 meses a 5 años.
¿Cuántos grupos tiene actualmente la escuela?	7 grupos, uno para primer grado, segundo y tercero cuentan con 3 grupos cada uno.
¿Cuántos niños suele haber por grupo?	Un promedio de 28 a 35.
¿Cuántos de estos niños tienen discapacidad y/o barreras de aprendizaje?	De 1 a 7 por ciclo escolar tienen algún tipo de discapacidad y con barreras de aprendizaje de 2 a 5 niños por grupo.
¿Cuenta con algún tipo de apoyo para atender a estos niños?	No, pero se busca el apoyo cuando se requiere, por ejemplo, el DIF.
¿Cree que sus maestras están capacitadas para atender a niños con discapacidad y/o barreras de aprendizaje?	Aunque no son especialistas, tienen habilidades para trabajar con ellos y como directora, tengo la obligación de buscar soluciones.
De ser posible, ¿qué aspectos de su escuela y sus maestras le gustaría mejorar?	Renovar toda la estructura de la escuela. Sobre mis maestras, sería bueno que tuvieran apoyo psicológico o que tomaran cursos socioemocionales.
¿Con qué plan educativo están trabajando actualmente?	Con el plan del 2017, PENCE (Programa Nacional de Convivencia Escolar), PNL (Programación Neurolingüística diseñada por la directora) y PEMC (Programa Escolar de Mejora continua, diseñado por cada escuela).
¿Su escuela es parte de algún programa de apoyo?	No, actualmente ningún programa apoya al nivel preescolar.

[Apéndice 1, cuestionario a directivo escolar]

Nota Médica

Servicio
OTORRINOLARINGOLOGÍA PEDIÁTRICA

Fecha Consulta
30/08/2019 2:18 pm

Número Expediente
16-06842

Unidad Médica
HOSPITAL DE ESPECIALIDADES PEDIATRICO LEÓN - GTSSA017525

Municipio
LEÓN

Entidad
GUANAJUATO

Nombre del Paciente

Sexo
MUJER

Fecha Nacimiento
16/01/2016

Edad
3 AÑOS

Folio afiliación Seguro Popular
11041183414

CURP
ROCP160116MGTMMRA2

Nombre del Médico
GLORIA ADRIANA MARTINEZ MACIAS

Especialidad
OTORRINOLARINGOLOGÍA
PEDIÁTRICA

Cédula profesional
05212351

Somatometría y signos vitales

Peso: 11 kg

Tensión Arterial Sistólica:

Glucemia:

Talla: 90 cm

Tensión Arterial Diastólica:

Oximetría:

Índice Masa Corporal: 13.58 kg/m²

Frecuencia Cardíaca:

Hemoglobina:

Temperatura: 36.8 °C

Frecuencia Respiratoria:

Problema: HIPOACUSIA NEUROSENSORIAL SEVERA

Sintomas: ACUDECON CAMPO LIBRE Y TAC DE OIDOS

Objetivo: SEGUIMIENTO AUDIOLOGICO

Análisis: CL 30-8-19

45 40 50 45 40 55

PACIENTE CON HIPOACUSIA (SORDERA) REQUIERE CONSULTAS CADA 3 MESES EN AUDIOLOGIA Y OTORRINO, REQUIERE TERAPIA DE LENGUAJE CADA 8 DIAS, SE ENCUENTRA EN PROTOCOLO PARA VAL IMPLANTE COCLEAR POR LO QUE NECESITA ACUDIR A LEON A SUS CITAS .

Cartera / Intervención

Diagnósticos

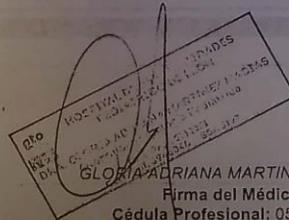
[H903 - HIPOACUSIA NEUROSENSORIAL, BILATERAL]
HIPOACUSIA

Plan de Atención (Tratamiento)

PENDIENTE REVISAR CASO EN COMITE. CONTINAR TERAPIA DE LENGUAJE.

Pronóstico

RESERVADO A EVOLUCION



PROFESIONAL
GLORIA ADRIANA MARTINEZ MACIAS
Cédula Profesional: 05212351

Firma del Médico
Cédula Profesional: 05212351

[Apéndice 2, Registro médico de la paciente]

	(rompecabezas, construcción, de juego simbólico, etc.) Clubes Mi álbum			() Decisiones pedagógicas (x) Puesta en común. () Niños necesitan tiempo. (x) Relación con las familias. (x) Atención a la Diversidad.
INDICADORES DE EVALUACION				
SABER(conocimiento)	SABER HACER(habilidad)	SABER SER (actitud)	PRODUCTOS	
- Pinta, dibuja y modela con intención de expresar y representar las frutas que conocen.	- Utiliza instrumentos y materiales diversos para pintar y modelar.	-se muestra interesado en conocer las frutas y verduras así como los colores que son.	Representaciones gráfico plásticas de algunas frutas y verduras.	
AMBIENTE: salón de clases, plaza cívica.				
SECUENCIA DE ACTIVIDADES				
DIA: lunes 7 Octubre				
INICIO: Diálogo con los niños sobre Cuando se levantan ¿qué desayunan? ¿Qué comen? ¿Cuál es la comida preferida?				
DESARROLLO: Solicitar a los niños que se ubiquen para ver el video promoviendo hábitos de alimentación saludable, al término mostrarles la fruta de la manzana, cuestionarlos de ¿qué color es?				
CIERRE: Dar a los niños una hoja con una manzana que la colorean de color amarillo.				
PARTICIPACION DE LOS PADRES: Los padres de familia en casa platiquen con los niños sobre las frutas, pegar en la libreta las que más les gustan.				
AJUSTES RAZONABLES: Si durante el desarrollo de las actividades observo que los niños requieran apoyo se los proporcionare, así como apoyar Priscila ya que ella presenta problemas auditivos. Se les dará el tiempo y apoyo necesario para que se integren en el desarrollo de las actividades ya que es un grupo de primero y apenas comienzan su educación escolar.				
RECURSOS MATERIALES: video promoviendo hábitos de alimentación saludable, dibujo de una manzana.				
ORGANIZACIÓN: grupal e individual.				
INSTRUMENTOS DE EVALUACION: hoja de cotejo.				

[Apéndice 3, planeaciones de clase de la profesora del grupo, parte 1]

DIA: martes 8 de Octubre

INICIO:

Conversar y cuestionar a los niños sobre las frutas que más les gustan, mostrando algunas imágenes que tomen alguna y las coloquen en el pizarrón.

DESARROLLO:

Poner a los niños el video de las frutas e ir las mencionando y conocer el color del que son cada una de ellas. Al final bailar al ritmo de la música.

CIERRE:

Dar una hoja con la figura de la pera cuestionar a los niños sobre *¿qué color es esta fruta?* (verde)

PARTICIPACION DE LOS PADRES: Los padres de familia apoyen a los niños en casa cuestionándolos sobre qué fue lo que hicimos en el jardín de niños.

AJUSTES RAZONABLES: Si durante el desarrollo de las actividades observo que los niños requieran apoyo se los proporcionare, así como apoyar Priscila ya que ella presenta problemas auditivos. Se les dará el tiempo y apoyo necesario para que se integren en el desarrollo de las actividades ya que es un grupo de primero y apenas comienzan su educación escolar.

RECURSOS MATERIALES: imágenes de algunas frutas video canción de las frutas y su color, TV., laptop.

ORGANIZACIÓN: grupal e individual.

INSTRUMENTOS DE EVALUACION: hoja de cotejo.

DIA: miércoles 9 de Octubre.

INICIO:

Preguntare que han traído hoy para desayunar, *¿qué les gusta?*, si sus papás comen lo mismo, cuántas veces comen por día, qué comen, con quién comparten las comidas, dónde compramos los alimentos para realizar la comida.

DESARROLLO: cuestionar a los niños si les gustaría ver un cuento de un niño que nos va platicar sobre lo que come, ubicarnos en el espacio para ver el video del cuento el día que se fueron los alimentos.

CIERRE:

Mostrar unas uvas y cuestionar a los niños de qué color son (morado), al final darles un dibujo donde pinten con el color morado.

PARTICIPACION DE LOS PADRES: Los padres de familia apoyen a los niños con la búsqueda de información sobre la alimentación en libros, folletos, Internet y otras fuentes que luego será utilizada.

AJUSTES RAZONABLES: Si durante el desarrollo de las actividades observo que los niños requieran apoyo se los proporcionare, así como apoyar Priscila ya que ella presenta problemas auditivos. Se les dará el tiempo y apoyo necesario para que se integren en el desarrollo de las actividades ya que es un grupo de primero y apenas comienzan su educación escolar.

[Apéndice 3, planeaciones de clase de la profesora del grupo, parte 2]

RECURSOS MATERIALES: video del cuento el día que se fueron los alimentos. Pinturas, pinceles.
ORGANIZACIÓN: grupal e individual.
INSTRUMENTOS DE EVALUACION: hoja de cotejo.
DIA: jueves 10 de Octubre
INICIO: conversar sobre la importancia de comer frutas, conocer algunas, que los niños las observen y manipulen.
DESARROLLO: colocarnos en el lugar para ver el video la fruta es tan divertida, irlos cuestionando sobre las frutas que nos presentan en el video.
CIERRE: dar a los niños el dibujo de fresas, preguntarles de qué color son estas? Elaborarlas con la técnica del boleado.
PARTICIPACION DE LOS PADRES: Los padres de familia apoyen a los niños en casa les ayuden a pegar en la libreta alimentos saludables.
AJUSTES RAZONABLES: Si durante el desarrollo de las actividades observo que los niños requieran apoyo se los proporcionare, así como apoyar Priscila ya que ella presenta problemas auditivos. Se les dará el tiempo y apoyo necesario para que se integren en el desarrollo de las actividades ya que es un grupo de primero y apenas comienzan su educación escolar.
RECURSOS MATERIALES: el video la fruta es tan divertida, papel rojo, resistol, algunas frutas.
ORGANIZACIÓN: grupal e individual.
INSTRUMENTOS DE EVALUACION: hoja de cotejo.
DIA: Viernes 11 de Octubre
INICIO: Conversar con los niños sobre ¿Por qué es importante alimentarnos? ¿Qué nos pasa si no comemos bien?
DESARROLLO: Solicitar a los pequeños el que nos acomodemos para ver un video el tren de los alimentos, irlos cuestionando sobre lo que van observando, cuáles de los alimentos que conocimos consumen cada uno de ellos.
CIERRE: mostrar a los niños la fruta durazno, preguntarles a quienes les gusta, de qué color es (anaranjado) pintarlo.
PARTICIPACION DE LOS PADRES: Los padres de familia apoyen a los niños conversando sobre las verduras.
AJUSTES RAZONABLES: Si durante el desarrollo de las actividades observo que los niños requieran apoyo se los proporcionare, así como apoyar Priscila ya que ella presenta problemas auditivos. Se les dará el tiempo y apoyo necesario para que se integren en el desarrollo de las actividades ya que es un grupo de primero y apenas comienzan su educación escolar.
RECURSOS MATERIALES: pintura anaranjada, pinceles, video el tren de los alimentos.
ORGANIZACIÓN: grupal e individual.
INSTRUMENTOS DE EVALUACION: hoja de cotejo.

[Apéndice 3, planeaciones de clase de la profesora del grupo, parte 3]

DIA: lunes 13 de Octubre

INICIO: conversar con los niños sobre las frutas que conocimos, que hoy conoceremos otros alimentos estas son verduras, cuestionarlos a quienes le gustan y nombre su preferida.

DESARROLLO: ver el video Phoebe aprende a comer vegetales, al final preguntarles cuales no conocían, si ellos se comen con gusto los vegetales que les da su mamá.

CIERRE: mostrar a los niños unas papas preguntarles de que color son y si les gustan, dar un dibujo para que coloreen de café.

PARTICIPACION DE LOS PADRES: Los padres de familia apoyen a los niños a que busquen y peguen alimentos chatarra.

AJUSTES RAZONABLES:

Si durante el desarrollo de las actividades observo que los niños requieran apoyo se los proporcionare, así como apoyar Priscila ya que ella presenta problemas auditivos. Se les dará el tiempo y apoyo necesario para que se integren en el desarrollo de las actividades ya que es un grupo de primero y apenas comienzan su educación escolar.

RECURSOS MATERIALES: el video Phoebe aprende a comer vegetales, papas, color café.

ORGANIZACIÓN: grupal e individual.

INSTRUMENTOS DE EVALUACION: hoja de cotejo.

DIA: martes 14 de Octubre

INICIO:

Conversar con los niños sobre que alimentos chatarra conocen y cuales han consumido, que vayan mostrando sus productos que trajeron.

DESARROLLO:

Ver el video promoviendo hábitos alimenticios. Al final cuestionarlos sobre lo que conocimos en este video.

CIERRE:

Dar a los niños el dibujo de algunos vegetales donde los van a colorear, utilizando los colores que ya conocimos y de acuerdo a las imágenes de los vegetales.

PARTICIPACION DE LOS PADRES: Los padres de familia apoyen a los niños en casa conversen con los niños sobre ¿De dónde se sacan los alimentos? ¿Cómo podemos clasificarlos? ¿Dónde se conservan los alimentos?

AJUSTES RAZONABLES:

Si durante el desarrollo de las actividades observo que los niños requieran apoyo se los proporcionare, así como apoyar Priscila ya que ella presenta problemas auditivos. Se les dará el tiempo y apoyo necesario para que se integren en el desarrollo de las actividades ya que es un grupo de primero y apenas comienzan su educación escolar.

RECURSOS MATERIALES: video promoviendo hábitos alimenticios, crayolas y hojas con algunos vegetales.

ORGANIZACIÓN: grupal e individual.

INSTRUMENTOS DE EVALUACION: hoja de cotejo.

[Apéndice 3, planeaciones de clase de la profesora del grupo, parte 4]

Notas

ⁱ Esta Declaración fue aprobada por la *Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* que se realizó en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990. (Pág. 18).

ⁱⁱ El principio fundamental de la EPT es que todos los niños deben tener el derecho a aprender, en cuanto que el principio fundamental de la Educación Inclusiva es que todos los niños deben tener el derecho de aprender juntos. La EPT no implica automáticamente la inclusión. La inclusión propiamente entendida consiste en reformar las escuelas y asegurar que cada niño recibe una educación apropiada y de calidad en estas escuelas. La inclusión es de gran importancia para la EPT, ya que, sin ella, un grupo o grupos de niños quedan excluidos de la educación. Por definición, la EPT no puede ser alcanzada si estos niños son excluidos. Ambos, la EPT y la inclusión, tratan sobre el acceso a la educación, sin embargo, la inclusión es sobre el acceso a la educación de manera que no haya discriminación o exclusión para ningún individuo o grupo dentro o fuera del sistema escolar. Para este fin, la inclusión necesita ser la filosofía fundamental en todos los programas para que se pueda lograr el objetivo de la “Educación para Todos” [Trad. propia]. (Pág. 20).

ⁱⁱⁱ Se considera como un proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y fuera de la educación. Implica cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños del rango apropiado de edad y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular el educar a todos los niños [Trad. propia]. (Pág. 22).