



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DURANTE SU
TRAYECTO FORMATIVO EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN
PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASO.**

**Para obtener el título de
Licenciada en Ciencias de la Educación**

PRESENTA:

Yareli Salinas Melo

Directora

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

Comité tutorial

Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva

Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez

Dr. Octaviano García Robelo

Pachuca de Soto, Hgo., México., marzo 2023



MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO
DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA UAEH.
P R E S E N T E.

Sirva este medio para saludarle y al mismo tiempo, nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el trabajo de tesis **LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DURANTE SU TRAYECTO FORMATIVO EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASO.** que, para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, presenta la **P.D.L.C.E. Yareli Salinas Melo** con número de cuenta **335819**, consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis. Por tal motivo, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que, a **Yareli Salinas Melo**, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar su Examen Profesional para obtener el título de Licenciada.

A T E N T A M E N T E
“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”
Pachuca de Soto, Hidalgo, 7 de marzo de 2023.

MTRA. IVONNE JUÁREZ RAMÍREZ
DIRECTORA



DRA. ROSAMARY SELENE LARA VILLANUEVA
PRESIDENTA

DRA. MARICELA ZÚNIGA RODRÍGUEZ
SECRETARIA

DRA. MARITZA LIBRADA CÁCERES MESA
VOCAL

DR. OCTAVIANO GARCÍA ROBELO
SUPLENTE

c.c.p. Archivo

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n,
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,
Hidalgo, México; C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext 4201, 4205
icshu@uaeh.edu.mx

Dedicatorias

A mí

Fuente de inspiración propia, además por sobre pasar mi zona de confort y lograr labores investigativas que en un principio las veía inalcanzables.

A mí madre

Por apoyarme incondicionalmente y guiarme a lograr cada una de las cosas que me proponga, con mucho esfuerzo y dedicación.

A Luis

Una persona que me dio mi tiempo y espacio para trabajar poco a poco en este proyecto de investigación, por darme alientos para no quedarme en medio camino, por su paciencia y amor para motivarme en lograr mi objetivo.

A Daniela

Mi amiga, compañera en la construcción de mi trabajo investigativo, por no dejarme sola y motivarme constantemente a concluir con éxito mis metas.

A Paquito

Un pequeño con síndrome de Down, que me demostró que los límites solo existen en la mente, y que todos somos capaces de lograr cualquier objetivo que nos propongamos.

Agradecimientos

Tener éxito en los objetivos y metas que uno se propone en la vida, no es sino primeramente, fruto de la dedicación y esfuerzo de uno mismo, sino que también, resulta de la interacción y apoyo de otras personas. Es así que, desde esta interacción fue posible la construcción de la presente tesis.

Por tales motivos quiero agradecer, primeramente a la Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa, por ser quien guió completamente la estructuración de mi tesis, por su tiempo y apoyo, por mostrarme gran compromiso y ética en cada uno de los momentos que yo la buscaba.

Un agradecimiento especial a la Institución “Milka Amor Constante” por abrirme las puertas de su escuela, quienes fueron los personajes principales en esta investigación. Por regalarme su tiempo en cada una de las visitas que hice durante la construcción de mi investigación.

Así mismo, agradezco a la Dra. Alma Delia Torquemada González, por estar al pendiente del proceso de construcción de mi tesis, dándome algunas sugerencias y consejos en los momentos en que me encontraba con obstáculos, que parecían no dejarme continuar.

A mi mejor amiga, por motivarme a continuar con mi tesis, por estar siempre conmigo y por darme un apoyo incondicional que si bien me ha servido de mucho, pues fue ella mi confidente, quien me escuchaba y me daba ánimos para continuar.

Finalmente, eternamente agradecida con la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por ser la institución educativa responsable de mi formación desde el nivel medio y medio superior, siendo este último, el que me dio la oportunidad de vivir esta gran experiencia como investigadora en un tema que me interesa ampliamente.

Contenido

| | |
|---|-----------|
| Resumen | 9 |
| Abstract | 10 |
| Introducción | 11 |
| Capítulo 1: El objeto de estudio de la investigación | 16 |
| 1.1 Planteamiento del problema | 16 |
| 1.2 Objetivos de Investigación | 23 |
| 1.2.1 General..... | 23 |
| 1.2.2 Específicos | 24 |
| 1.3 Preguntas de Investigación | 24 |
| 1.3.1. General:..... | 24 |
| 1.3.2. Específicas: | 24 |
| 1.4 Justificación..... | 25 |
| Capítulo 2: Estado del Conocimiento | 27 |
| 2.1 Dimensión internacional..... | 30 |
| 2.2 Dimensión Nacional. | 40 |
| 2.3 Dimensión Local..... | 54 |
| Reflexiones de cierre | 60 |
| Capítulo 3: Referentes Teóricos que sustentan el objeto de estudio | 63 |
| 3.1 Desarrollo histórico de la educación inclusiva | 63 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 3.2 | Concepción de la educación inclusiva..... | 65 |
| 3.3 | La educación inclusiva en México | 68 |
| 3.3.1 | Datos estadísticos de población diversa en México..... | 71 |
| 3.4 | Introducción al concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE)..... | 73 |
| 3.4.1 | Definición del concepto de Necesidades Educativas Especiales..... | 74 |
| 3.4.2 | Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales..... | 75 |
| 3.5 | La atención de los niños con necesidades educativa especiales..... | 78 |
| 3.6 | Una mirada desde la teoría constructivista. La posición Vigostkyana | 80 |
| 3.7 | La teoría sociocultural de Vygotsky: zonas de desarrollo próximo y el andamiaje | 82 |
| 3.7.1 | La zona de desarrollo próximo | 83 |
| 3.7.2 | El andamiaje | 85 |
| 3.8 | Actor educativo: los docentes..... | 87 |
| 3.9 | El papel del educador y la zona de desarrollo próximo..... | 88 |
| 3.10 | El papel del educador y la atención a las Necesidades Educativas Especiales | 89 |
| 3.11 | El principio de normalización y los docentes..... | 91 |
| 3.12 | La formación docente para la educación inclusiva..... | 93 |
| 3.12.1 | Niveles de formación docente para la inclusión | 94 |
| 3.13 | El currículo | 97 |
| 3.13.1 | Modalidades del currículo | 98 |
| 3.14 | Conceptualización de adaptaciones curriculares | 100 |

| | |
|--|------------|
| 3.15 Características de las adaptaciones curriculares..... | 101 |
| 3.16 Principios de las adaptaciones curriculares | 102 |
| 3.17 Tipos de adaptaciones curriculares..... | 103 |
| 3.17.1 Adaptaciones curriculares según el nivel de concreción | 104 |
| 3.17.2 Adaptaciones curriculares según el ente en el que se aplica..... | 104 |
| 3.17.3 Adaptaciones curriculares según el grado de afectación | 105 |
| 3.17.4 Adecuaciones curriculares: de acceso al currículo o de los elementos básicos del currículo..... | 107 |
| 3.18 Procedimientos para adecuar el currículo general..... | 109 |
| Capítulo 4: El sustento metodológico que guía el estudio | 113 |
| 4.1 Enfoque metodológico..... | 113 |
| 4.2 Tipo de estudio | 114 |
| 4.3 Caracterización del Contexto de Estudio | 115 |
| 4.4 Población y Muestra | 120 |
| 4.4 Técnica e instrumento de recolección de datos | 121 |
| Capítulo 5: Análisis y discusión de los resultados | 126 |
| 5.1 Las características que tienen los estudiantes con NEE | 126 |
| 5.2 Experiencia docente en el diseño de adaptaciones curriculares | 132 |
| 5.3 Tipos y niveles de apoyos que se les proporciona a los estudiantes con NEE | 146 |
| 5.4 Análisis de documento de producción personal del docente: Planeación docente | 154 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo 6: Conclusiones y Aportaciones | 162 |
| Referencias..... | 169 |
| Anexos..... | 179 |
| Anexo 1 Matriz de referencia teórico-metodológica para la construcción de instrumentos..... | 179 |
| Anexo 2 Guía de Entrevista a los padres de familia | 186 |
| Anexo 3 Guía de entrevista a los docentes | 188 |
| Anexo 4 Guía de entrevista a la directora de la institución | 190 |
| Anexo 5 Guía de entrevista para grupo focal | 192 |
| Anexo 6 Documento de producción personal del docente | 194 |

Índice de Figuras

| | |
|---|------------|
| Figura 1: Datos estadísticos proporcionados por el INEGI de la prevalencia de la discapacidad por Entidad Federativa | 20 |
| Figura 2: Número de estudiantes con discapacidad y el nivel educativo que cursan en la Institución Milka Amor Constante..... | 22 |
| Figura 3: Años de publicación de los documentos literarios revisados para la construcción del estado del conocimiento..... | 28 |
| Figura 4: Organización de los tipos de documentos revisados para la construcción del estado del conocimiento..... | 29 |
| Figura 5: Geografía de los documentos consultados en la construcción del estado del conocimiento..... | 29 |
| Figura 6: Cascada de Deno..... | 78 |
| Figura 7: Los 8 niveles de atención propuesto por el modelos de COPES..... | 79 |
| Figura 8: Estructura del desarrollo psíquico de la persona..... | 83 |
| Figura 9: Características para crear zonas de desarrollo próximo..... | 84 |
| Figura 10: Características de la utilización del andamiaje | 87 |
| Figura 11: Principios de las adaptaciones curriculares..... | 102 |
| Figura 12: Adaptaciones curriculares según el ente en el que se aplica..... | 105 |
| Figura 13: Actitudes y valores, habilidades y conocimientos que desarrollarán los estudiantes de educación primaria..... | 119 |

Índice de Tablas

| | |
|--|------------|
| Tabla 1: Características de la educación inclusiva moderada y radical..... | 70 |
| Tabla 2: Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales..... | 76 |
| Tabla 3: Conceptualización de deficiencia, discapacidad y minusvalía..... | 77 |
| Tabla 4: Ejes que cimientan la formación docente..... | 95 |
| Tabla 5: Asignaturas a cursar en el nivel primaria..... | 119 |
| Tabla 6: Organización de los años de experiencia laboral de directivos y docentes de la institución "Milka Amor Constante"..... | 133 |
| Tabla 7: Ejemplo de adaptaciones curriculares posibles a utilizar con estudiante con NEE..... | 159 |

Resumen

El presente estudio aborda la atención educativa diferenciada en beneficio de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), el motivo de seleccionar este tema, giró en torno a la creciente población con la demanda de satisfacer sus necesidades, en el estado de Hidalgo, posicionándolo en una de las entidades con un porcentaje de población media, es decir, conforme el tiempo avanza las exigencias de las personas cambian, y lo que se debería buscar hacer, es satisfacerlas desde sus particularidades, evitando siempre, llegar a la exclusión por sus diferencias, potenciando mejor, sus habilidades diferenciadas para llegar a mismos objetivos.

Por lo anterior se plantea como objetivo general el análisis de los diferentes tipos y niveles de apoyos que se ofrecen a los estudiantes con NEE como sustento a la inclusión educativa, mediante el diseño y aplicación de adaptaciones curriculares en la Institución “Milka Amor Constante”. Para dar sustento a esta investigación se utilizaron conceptos teóricos como lo fue la Cascada de Deno y el modelo de COPES, propuestos por Lériida (2002), siendo los responsables de dar respuesta a los tipos y niveles de ayuda que se brindan en Milka como medios de atención para los estudiantes con NEE, por otro lado, se completa con las aportaciones de Argüello (2013) referentes a las adaptaciones curriculares.

El abordaje metodológico fue de corte cualitativo con un paradigma interpretativo, mediante la utilización de un estudio de caso realizado en la institución “Milka Amor Constante”, y que para la obtención de los datos empíricos se hizo la aplicación de entrevistas a los directivos, docentes y padres de familia de la institución, además del análisis de la planeación de la asignatura de matemáticas, resaltando los cambios realizados.

Por último, los principales hallazgos fueron que la institución “Milka Amor Constante”, de acuerdo a la cascada de Deno brindan la oportunidad de dar clases especiales en escuela regular, y del modelo de COPES, que se encuentran en un nivel 4 y 5 que indican, una clase regular con participación del estudiante en una clase de apoyo, y clases especiales en la escuela regular con la participación en las actividades generales de la escuela. Y se realizan cambios en los elementos del currículo general, como adaptaciones curriculares aplicables a los estudiantes con NEE.

Palabras clave: Necesidades Educativas Especiales, inclusión educativa, adaptaciones curriculares, labor docente.

Abstract

This study addresses the differentiated educational attention for students with SEN, the reason for selecting this topic, revolved around the growing population with the demand to meet their needs in the State of Hidalgo, positioning it in one of the entities with an average percentage of population, i.e., as time progresses the demands of people change, and what should be sought is to meet them from their particularities, always avoiding exclusion by their differences, enhancing better, their differentiated abilities to reach the same goals.

Therefore, the general objective is to analyze the different types and levels of support given to students with SEN as a support for educational inclusion, through the design and implementation of curricular adaptations in the "Milka Amor Constante" Institution. To support this research, theoretical concepts such as Deno's Cascade and the COPES model, proposed by Lériida (2002), were used, being responsible for responding to the types and levels of assistance provided in Milka as a means of care for students with SEN, on the other hand, it is completed with the contributions of Argüello (2013) regarding curricular adaptations.

The methodological approach was qualitative with an interpretative paradigm, through the use of a case study conducted in the institution "Milka Amor Constante", and to obtain the empirical data, interviews were conducted with the directors, teachers and parents of the institution, in addition to the analysis of the planning of the mathematics subject, highlighting the changes made.

Finally, the main findings were that the institution "Milka Amor Constante" according to Deno's cascade provides the opportunity to give special classes in regular school, and of the COPES model, which are in level 4 and 5 that indicate, a regular class with student participation in a support class, and special classes in regular school with participation in the general activities of the school, respectively. And changes are made to elements of the general curriculum, such as curricular adaptations applicable to students with SEN.

Keywords: Special educational needs, educational inclusion, curricular adaptations, teaching work.

Introducción

La presente tesis se centra en el estudio de los tipos y niveles de apoyo que se dan a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a nivel primaria, a partir del diseño e implementación de adaptaciones curriculares como punto de partida para la inclusión educativa, porque, en los últimos tiempos hablar de este término resulta ser un problema que muchas veces se prefiere evadir y dejar en manos de otras personas, excluyendo del derecho y con ello del acceso a la educación a la población con NEE, tal como lo garantiza el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Siendo así, el tema que interesa radica en la labor profesional de los docentes en la atención de los estudiantes con NEE, incluyéndose en ambientes educativos regulares en la medida de lo posible, o bien, darles el espacio y la ayuda que les corresponde por su derecho a la educación. Se pone mayor énfasis en esta población, porque si bien, las estadísticas han arrojado datos determinantes que hasta ahora se han pasado por alto, respecto a la población minoritaria de las personas con discapacidad, deficiencia, o necesidades educativas especiales motrices, visuales o auditivas, la cual ha aumentado gradualmente.

Este aumento de personas con discapacidad es preocupante, porque de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, realizada por el INEGI en 2018 Hidalgo es una de las 20 Entidades Federativas, que representan un porcentaje de 6.0 y 6.9 de población con discapacidad, en compañía con otros estados, como lo son Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Jalisco, Aguascalientes, San Luis Potosí, Querétaro, Hidalgo, Tlaxcala y Morelos. A cuenta de esto, es como se hace evidente que el avance de personas calificadas como diferentes en los distintos estados va cada vez más en aumento. Si bien, Hidalgo representa un estado que se encuentra en un punto medio con un 6.0 a 6.9 % de su población con discapacidad, y se hace necesario su atención de inmediato, porque pasarlo por alto, se estaría limitando su derecho a la educación, además de aislarlos de la inclusión en cual sea el aspecto de su vida, tanto personal como social.

Remarcando a este aspecto como unos de los principales motores de motivación para el desarrollo de la presente labor investigativa. Encaminado a ello, se le suma la negación de los docentes para trabajar con estudiantes con NEE, por muchas razones, por ejemplo, que no están formado para ello, que no tienen tiempo, que requieren de una paga extra, o que simplemente no

quieren por el esfuerzo extra que le requiera, tal es lo que sucedió en una investigación realizada por Urbina (2019), que tiene gran parecido con la temática de la presente tesis, ya que Urbina buscaba determinar las adecuaciones curriculares que una docente realizaba para la atención de una estudiante con NEE, en la que se deje ver muchas deficiencias por parte de la docente, se recibía a la estudiante en la escuela, se le daba un lugar en el salón, pero jamás se le ofreció una enseñanza adaptada a sus necesidades, es decir, no hubo inclusión educativa, de igual forma.

Mismo que se queda como motivo para determinar que está sucediendo que los docentes se niegan a incluir en ambientes escolares regulares a los estudiantes con NEE, rezagándolos o determinados como sujetos ineducables porque se sale de sus alcances el poder atenderlos, sin embargo al ser docente en servicio tiene el deber cívico y humano de diseñar y aplicar las adecuaciones curriculares que le permitan llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia con los estudiantes con NEE (Dabdub y Pineda, 2015), o bien, hacerse apoyar por otros especialistas para potencializar su labor y con ello el aprendizaje de los estudiantes con NEE con los que se trabaja.

Por ello, como marco de referencia, también se rescata la labor investigativa de Navarro et al., (2016) quien señala que los docentes regulares en cuanto se enfrentan a una dificultad ya buscan apoyo de otros profesionales inmersos en la institución educativa en la que laboran, sin embargo, al no ser especialistas estos docentes regulares, no tienen el conocimiento necesario para poder implementar adecuaciones curriculares o trabajos individualizados con estudiantes con NEE, pero, los cambios más notables que se llegan a observar giran en torno a bajar los niveles de exigencia, y por tanto, un aumento en el tiempo dado para la realización de las tareas para los estudiantes, o bien la modificación en la extensión de la actividad.

Derivado de lo anterior, es como surge la idea de generar adecuaciones curriculares como el medio para atender primero a la población estudiantil con NEE, es decir, abrirles un espacio cómodo y satisfactorio para sus necesidades, pero que también, en medida de lo posible se les haga parte de ambientes de aprendizaje regulares con sus pares, contribuyendo a la inclusión educativa, resaltando así, los tipos de ayuda que se les da a los estudiantes con NEE, evitando a toda costa situaciones de exclusión. Así que, bajo esta determinación de posibles apoyos a los estudiantes, la presente investigación identificó los cambios más notorios y relevantes en la atención a estudiantes

con NEE en la institución “Milka Amor Constante”, haciendo evidente que el recibimiento y apoyo a esta población realmente está resultando benefactora en el ambiente local.

Y de forma particular, el interés de un tema de investigación de esta rama, radicó totalmente en tener en familia a un integrante cuyas necesidades educativas se salen del rango determinado como regular, y que además mantenerlo en una institución educativa ha resultado todo un reto, porque son muchos los obstáculos que ponen, orillando al estudiante a perder la iniciativa y motivación por matricularse en una escuela, aunque, realmente no son tan exigentes las necesidades que se busca o se pretenden satisfacer, pero todo radica en el compromiso de querer trabajar con él, de darle más tiempo y apoyo por parte de los docentes, pero que además de forma general, que la escuela acceda a aceptarlo y con ello hacerse responsable de la inversión o cambios que ha de realizar en su institución como respuesta a sus necesidades particulares, porque si bien, los docentes pueden estar dispuestos trabajar con estos estudiantes, si la escuela no brinda el apoyo difícilmente se ve cumplida la iniciativa de la inclusión educativa.

Para el abordaje del tema que corresponde a la presente tesis, se decidió dividirla por capítulos, haciendo un total de seis apartados, que se encuentran organizados de manera secuencial, con el fin de facilitar la comprensión de la temática trabajada para el lector interesado.

Como primer capítulo se encuentra todo lo referente a la construcción del objeto de investigación, constituido por el planteamiento del problema, seguido del objetivo general, y de los objetivos específicos, así como las preguntas de investigación que guiaron esta labor investigativa. Dicho apartado presenta un esbozo detallado de la situación tan vulnerable a través de la que pasa la población con necesidades educativas especiales, partiendo desde una discapacidad, deficiencia, dificultad visual o auditiva para incluirlos en instituciones educativas regulares.

El segundo capítulo refiere al apartado del estado del conocimiento, cuyo espacio rescata investigaciones realizadas por diversos autores, organizados en tres dimensiones: la internacional, la nacional y la local, en cada una de ellas se rescatan investigaciones estructuradas de acuerdo a los años en que fueron publicadas, se parte desde las investigaciones más antiguas a las más actuales. Estas investigaciones fungieron como antecedentes para la estructuración de la presente, ya que, los aportes de algunas de ellas fueron significativas para determinar el objetivo de la presente tesis y así contribuir con conocimiento fresco a lo que refiere a la educación de los

estudiantes con NEE. Tal fue el caso de la investigación realizada por Urbina (2019) el foco de interés fue valorar las adecuaciones curriculares que se realizaban para la atención de una pequeña con síndrome de Down en el preescolar, y cuyos resultados no fueron los mejores. Es decir, no se le atendía adecuadamente para conseguir con los objetivos curriculares, dada su discapacidad

Por su parte en el tercer capítulo se precisan los principales ejes de análisis que sustentan teóricamente el tema de investigación, como es la inclusión educativa, concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), la teoría sociocultural, el papel docente frente a la atención de estudiantes con NEE, el currículo y con ello las adecuaciones curriculares. En cada uno de estos temas teóricos, se rescataron conceptos y aportaciones de instituciones oficiales enmarcadas en la temática de las NEE como lo fue la UNESCO, así como, contribuciones de documentos oficiales aplicables en la República Mexicana, por ejemplo, el decreto N° 170 de educación especial, además, de no pasar por alto, que se tomó la precaución de referir a la información con años de publicación recientes, dado que la temática de la atención a las NEE se ve cambiante y en distintos momentos cobra mayor importancia.

El cuarto capítulo corresponde al apartado del sustento metodológico que guio el estudio, en donde se encuentra todo el proceso metódico para la recolección de los datos empíricos, mencionando la utilización de un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo para la presente investigación, en conjunto con una labor de estudio de caso, por otro lado, también se encuentra la muestra participante, con un total de 6 profesionales, entre los que se encuentran directivos, docentes y padres de familia, finalmente, la mención de las técnicas e instrumentos de recolección de información los cuales fueron la aplicación de entrevistas a cada uno de los integrantes de la muestra, así como la utilización de un grupo focal para fortalecer los datos.

El quinto capítulo se refiere al apartado del análisis y discusión de los resultados recolectados mediante la aplicación de las entrevistas y grupo focal. Estos datos se encuentran organizados en tres categorías, la primera corresponde al análisis de datos que determinan las características que tienen los estudiantes con NEE, una segunda categoría refiere a la experiencia de los docentes en el diseño de adaptaciones curriculares, y finalmente, la número tres, los tipos y niveles de ayuda que se les proporciona a los estudiantes con NEE.

Se llega al sexto capítulo, en donde se encuentran las conclusiones y aportaciones a las que se llegó una vez finalizada la labor de análisis de datos recolectados, este apartado se

constituye de la reflexión de cada uno de los objetivos específicos de la presente investigación, para así, a través de ellos, llegar a la reflexión del objetivo general, determinando los tipos y niveles de apoyo que se le brinda a los estudiantes con NEE en la institución “Milka Amor Constante”, por ejemplo, se diseñan modificaciones a los elementos del currículo: contenidos, recursos, tiempos, evaluaciones. Además de brindarles la posibilidad de darles clase en escuelas regulares con apoyo de clases especiales.

Así también, al final de estos seis capítulos se encuentran el apartado de anexos, en el que se presentan de forma secuencial cada uno de los documentos extras utilizados en la investigación, como lo fue la matriz de referencia teórico-metodológica para la construcción de instrumentos, así como, los guiones de entrevistas y del grupo focal, y acceso a la planeación de una de las asignaturas ofertada la institución “Milka Amor Constante”.

Por último el apartado de fuentes bibliográficas consultadas durante todo el trayecto de estructuración de la presente tesis.

Capítulo 1: El objeto de estudio de la investigación

1.1 Planteamiento del problema

Los antecedentes de la educación especial en México se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon escuelas para sordos y ciegos. Y con el paso del tiempo, en el año 1915 se fundó por primera vez en Guanajuato la primera escuela para atender nada más a niños con deficiencia mental, sin embargo, sin embargo, no fue suficiente, dado que otros grupos vulnerables demandaban atención particular, y en consecuencia de ello, la misma escuela de Guanajuato diversificó la atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades, sobre todo por medio de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Escuela de Orientación para Varones y Niñas, y la Oficina de Coordinación de Educación Especial (SEP, 2010).

En congruencia a lo anterior, la evolución y el aumento de población determinada con discapacidad o que evidenciara la necesidad de una atención educativa especial, exigía una forma de identificación y atención a sus demandas, por tanto se va forjando el término que hasta hoy se conoce como Educación Especial, pero que sigue siendo un término con algunas incongruencias y con una línea temática muy extensa que aún tiene huecos de conocimiento. En tal sentido, la referencia de una educación especial va encaminada como respuesta a la nueva y actual concepción de las necesidades educativas especiales (NEE) de distintos sujetos. Sin embargo, la atención de este grupo minoritario trae inmerso consigo diversos factores que requieren modificación y/o atención con detalle para dar respuesta a sus demandas, o que se logre emparejar con lo que hasta ahora es determinado como una educación regular a la cual el resto de la población tiene acceso sin tantos problemas como podrían enfrentar los estudiantes con NEE.

La situación que se vive obliga al sistema educativo a incluir a las personas con NEE a las aulas de escuelas regulares. Además de que se han desarrollado distintos aportes que respaldan la idea de la inclusión educativa, uno de ellos es la definición que aporta la UNESCO (2005) en cuanto al término de inclusión, institución que la determina como “un enfoque dinámico para responder positivamente a la diversidad de los alumnos y de ver las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (p. 12).

El concepto anterior que da pauta al inicio de la educación inclusiva exitosa, si bien, tal y como lo resalta de Lérída (2003), la idea de llevar a cabo la inclusión recae en la responsabilidad de hacer posible la convivencia e interacción de estudiantes con y sin NEE en el mismo ambiente de aprendizaje en el que se realizan actividades comunes, por consiguiente el objetivo último es que el ambiente educativo se vuelva menos restrictivo.

En palabras de Lérída (2003) refiere que, “este enfoque inclusivo promueve la adaptación curricular al alumno o la alumna, en función de su propio ritmo de aprendizaje, sin que ello suponga, de ninguna manera, excluirlo(a) de su grupo” (p.146). Aunando a la idea anterior, generar una adaptación curricular depende propiamente del docente titular, por tanto, exige del mismo, el diseño, y organización de estrategias, recursos didácticos y adecuaciones en los instrumentos de evaluación, a través de los cuales los estudiantes pueden tener mejor cercanía con los contenidos educativos que le corresponden al nivel que se encuentre, garantizando así el logro y cumplimiento de los propósitos de aprendizajes (Argüello, 2013).

Por desgracia, este proceso de inclusión no ha sido cumplido del todo, por el grado de complejidad del mismo al momento de ponerlo en práctica, dado que desencadena una gran diversidad de problemas; para ello, en el artículo de García (2017) se rescatan algunos desafíos que aun han de superarse para hacer posible la inclusión, estos determinados por la UNESCO (s.f), las actitudes sociales, por los antiguos mitos respecto a las personas con discapacidad, barreras de infraestructura de las escuelas, lo que impide la aceptación de todos los estudiantes, un plan de estudios rígido que no permite la flexibilidad o cambios, factores socio económicos para la financiación de escuelas de calidad, y los maestros, como profesionales con nula capacitación para diagnosticar, entender y trabajar con estudiantes con NEE; siendo este último aspecto el que podría desequilibrar el éxito de la inclusión de manera más directa.

En este ámbito es importante considerar las aportaciones de Arnaiz Sánchez (2019), cuando retoma los criterios de Ainscow et al., (2001) y precisan que:

La inclusión educativa cuestiona el concepto de necesidades educativas especiales y establece una fuerte crítica hacia las prácticas de la educación general, al argumentar que las dificultades que experimentan muchos alumnos en el sistema educativo no se deben a sus propias dificultades, como siempre se venía afirmando, sino que son el resultado de determinadas formas de organizar los centros y de enseñar. (p.28)

Es importante señalar, que considerar la inclusión educativa en el marco del currículo de la educación básica en México, exige del docente un cambio metodológico, como sustento de la comprensión de las NEE y de los diferentes tipos y niveles de apoyos necesarios a proporcionar a los estudiantes, para optimizar su proceso de formación y desarrollo, lo cual ratifica Arnaiz Sánchez (2020), cuando fundamenta que el currículo, constituye un proyecto flexible, dinámico y abierto a la diversidad educativa, que favorezca la generación de estrategias diferenciadas para proporcionar a todos los estudiantes una igualdad de oportunidades de aprendizajes en su trayecto formativo. En tal sentido, distingue que:

De esta manera, se potencian sistemas abiertos de educación, que conciben el aprendizaje como un proceso realizado por el propio alumno a través de sus intercambios con el medio y a partir de sus particulares formas de pensamiento. Ello promueve una escuela abierta a la diversidad, que permite la adecuación y la adaptación del Curriculum a las necesidades educativas que presenta cada alumno. Por tanto, se hace necesario un único marco curricular básico de carácter abierto y flexible que irradie las orientaciones y programas precisos para adecuarse a las exigencias particulares de cada sujeto, a la vez que considere las características concretas del medio en el cual debe aplicarse. (p. 4)

Si bien el docente como profesional mencionado en la idea anterior, es pieza clave para hacer posible la inclusión de todos los estudiantes, dado que es la persona que tiene mayor acercamiento y conocimiento de los intereses, habilidades, obstáculos, estilos y tipos del aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior planteado porque el cumplimiento y seguimiento de la inclusión de manera particular radica en el actuar del docente frente al grupo, el cual determinará la conformidad de la inclusión en toda la extensión de su palabra, desde la promoción de ambientes armoniosos, planeación y aplicación de estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes, por lo contrario, un compromiso deficiente podría contribuir al estancamiento de generar una educación inclusiva, Calvo (2013) rescata que el docente “debe ser capaz de flexibilizar el currículum para contextualizar y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad” (p.9).

Se hace evidente la atención a la problemática del actuar de los docentes frente a la diversidad de estudiantes que se encuentran en un aula regular que está a su cargo, dado que, de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, realizada por el INEGI

(2018), la población de México ronda entre los 124.9 millones de personas, y de forma desglosada, de este total, el 51.1 % son mujeres, mientras que el 48.9 % son hombres. Por otro lado, esta misma encuesta rescata datos sobresalientes de lo que ahora importa en esta línea de investigación, la discapacidad, concepto que se define como

Una persona con discapacidad es aquella que declaró tener mucha dificultad o no poder realizar alguna de las siguientes actividades consideradas como básicas: caminar, subir o bajar usando sus piernas, ver (aunque use lentes), mover o usar brazos o manos, aprender, recordar o concentrarse, escuchar (aunque use aparato auditivo), bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse y, realizar actividades diarias por problemas emocionales o mentales. (INEGI, 2018, p. 23)

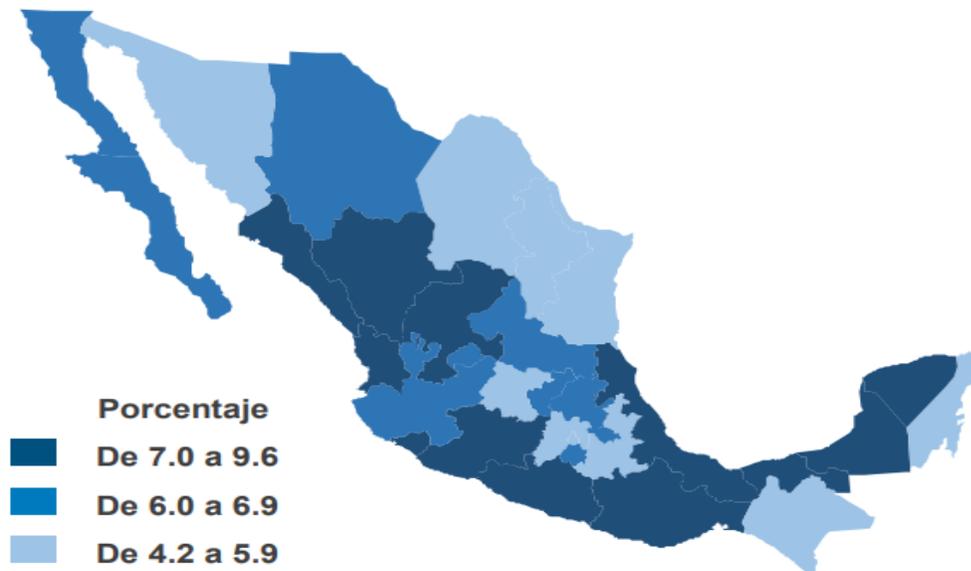
Ahora bien, de una población total, se encuentra un aproximado de 7,877,805 personas con discapacidad, que se encuentran distribuidos en distintas entidades federativas, para ello en la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (2018) se añade una figura en la que es posible la interpretación de los siguientes datos, mismo que pueden ser consultados en la figura 1:

- De las 32 Entidades Federativas en la República Mexicana, 12 de ellas se definen con un porcentaje de entre 7.0 y 9.6 % de su población con discapacidad; entre los países que se destacan son: Sinaloa, Durango, Zacatecas, Nayarit, Colima, Michoacán, Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Tabasco, Campeche y Yucatán.
- De las 20 Entidades Federativas restantes, 10 representan un porcentaje de 6.0 y 6.9 de población con discapacidad, dichos estados son: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Jalisco, Aguascalientes, San Luis Potosí, Querétaro, Hidalgo, Tlaxcala y Morelos.
- Las 10 últimas Entidades Federativas corresponden a un grupo de estados con baja población con discapacidad, su porcentaje se encuentra entre el 4.2 a 5.9, estos estados son: Quintana Roo, Chiapas, Puebla, estado de México, Distrito Federal, Guanajuato, Tamaulipas, Nuevo León, Coahuila y Sonora.

Figura 1

Datos estadísticos proporcionados por el INEGI de la prevalencia de la discapacidad por Entidad Federativa en 2018

Prevalencia de la discapacidad por entidad federativa, 2018



Nota, esta figura muestra los porcentajes de población con discapacidad en cada Entidad Federativa. Tomado de INEGI (2018).

Así mismo, otros de los datos que deja ver la encuesta aplicada por el INEGI (2018) son las distintas dificultades que tienen que afrontar los distintos estados, un 52.7 % tienen dificultad para caminar, subir o bajar usando sus piernas, el 39.0 % dificultades visuales, el 17,8 % tienen dificultad para mover o usar brazos o manos, el 19.1 % dificultad para aprender, recordar o concentrarse, el 18.4 % problemas auditivos, el 13.8 % dificultad para bañarse, vestirse o comer por sí solo, el 10.5 dificultad para hablar o comunicarse, finalmente el 11.9 % problemas emocionales o mentales.

Y es que bajo estos números se hace evidente que el avance de personas calificadas como diferentes en los distintos estados va cada vez más en aumento. Si bien, Hidalgo representa un estado que se encuentra en un punto medio con un 6.0 a 6.9 % de su población con discapacidad, por lo que se hace necesario su atención de inmediato, porque pasarlo por alto, se estaría limitando su derecho a la educación, además de aislarlos de la integración en cual sea el aspecto de su vida, tanto personal como social.

De manera puntual, muchas ocasiones los docentes no se consideran capacitados o aptos para la atención de estudiantes con NEE, lo que los lleva a proponer que los estudiantes que no se ajustan a su concepción de estudiante regular sea canalizado a los servicios de educación especial en procesos segregados de ahí que su autoconcepto puede identificarse como un determinante de su actitud hacia la educación inclusiva (Vega-Godoy, 2009, autor recuperado de Santo et al., (2018).

El problema a investigar se caracteriza por la idea de impulsar en materia educativa lo que se conoce como inclusión, ello referente a la aceptación de cualquier persona con capacidades diferentes a las aulas regulares, espacios en los que sucede el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de hacer posible la interacción entre los distintos elementos que conforman dicho proceso, mediante la implementación de diversas adaptaciones curriculares.

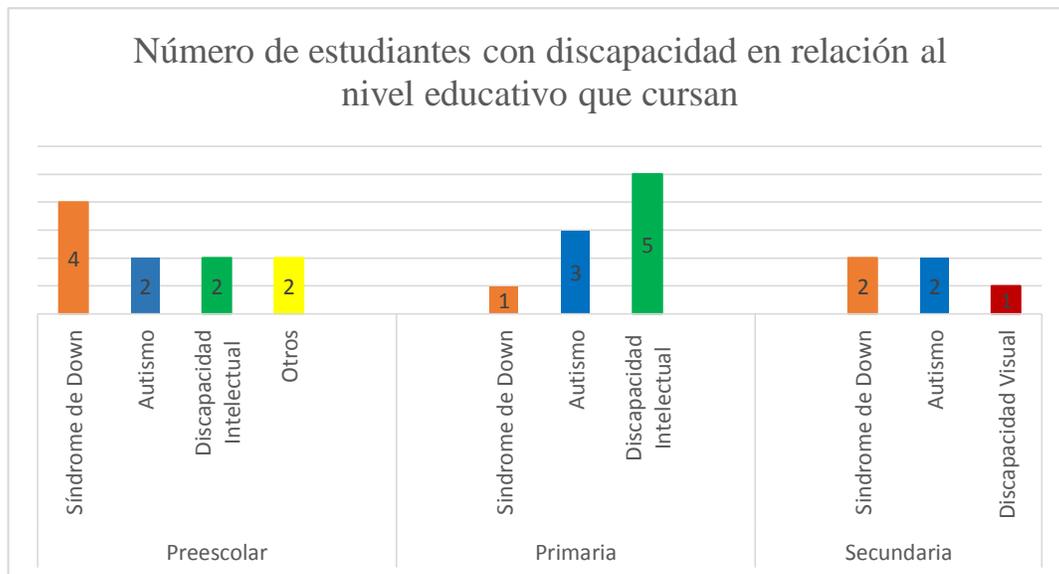
Por lo tanto, el objetivo que guía y que sobre todo busca darle respuesta esta tesis gira en torno a analizar los diferentes tipos y niveles de apoyos que se les proporciona a los estudiantes con necesidades educativas especiales, como sustento de la inclusión educativa en el ámbito de las adaptaciones curriculares requeridas para optimizar sus aprendizajes, durante su trayecto formativo en la Educación Primaria en la institución “Milka Amor Constante”, ubicada en Pachuca de Soto Hidalgo.

“Milka Amor Constante” es una institución educativa privada sin fines de lucro, con el propósito de recibir y educar a personas con diversas discapacidades que dificultan tanto el proceso de enseñanza como de aprendizaje y que por tanto, se vuelven estudiantes que requieren mayor ayuda, atención e incluso un trabajo personalizado para lograr los objetivos educativos que le corresponden al nivel que cursa. Idea, que supone perseguir la institución, recibiendo a los estudiantes que las escuelas regulares desamparan.

Realizando un reencuentro de los distintos síndromes o dificultades de aprendizaje que recibe esta institución, que encontró que reciben estudiantes con el Síndrome de Down, Síndrome del Espectro Autista inmerso en este, el Síndrome de Asperger, dificultades visuales y auditivas, y retraso cognitivo. En la siguiente gráfica, se organiza el número de estudiantes por nivel educativo que cursan y la discapacidad o la dificultad educativa que está obstaculizando su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 2

Número de estudiantes con discapacidad y el nivel educativo que cursan en la Institución “Milka Amor Constante”



Fuente: Elaboración propia

La gran diversidad de habilidades y estudiantes presentes en un mismo ambiente de aprendizaje, repercuten en las condiciones de enseñanza y aprendizaje que se les puede ofrecer en calidad de educación a los estudiantes en escuelas regulares, entonces, “Milka Amor Constante” busca ofrecer una educación de calidad adaptada a las necesidades de los estudiantes que se refugian en ellos, realizando adecuaciones curriculares capaces de cubrir los objetivos educativos, pero desde perspectivas diferentes, y que sobre todo sean útiles a las necesidades de cada educando. Es así, cuando más se enmarca el objetivo de la institución, organizado en un espacio ameno y adecuado a la especial atención de la población estudiantil que requiere una enseñanza más particular o que se adecue a sus necesidades. Ya que se trata de la educación de estudiantes que en vida futura deberán poder insertarse a la sociedad y que sobre todo, cumplan su labor con esta, es que espacios como “Milka Amor Constante” abre sus puertas para trabajar con esta población vulnerable; ya que, como se ha revisado, la población con NEE va en aumento, y al paso

que se va, dejará de ser un grupo minoritario para convertirse en un grupo mayoritario, y las autoridades educativas deberán estar listas para atenderlos con toda la regularidad posible. Puesto que actualmente la población con discapacidad del estado de Hidalgo hace posicionar al estado entre las 10 Entidades Federativas con un porcentaje aproximado de 6.0 a 6.9 personas con discapacidad.

Y es que bajo estos números se hace evidente que el avance de personas calificadas como diferentes en los distintos estados va cada vez más en aumento, e Hidalgo no se salva, de hecho, representa un estado con un gran flujo de población con discapacidad, por lo tanto es el momento para comenzar a trabajar en la atención particular para cada uno de ellos en escuelas regulares, de ser posible. Ya que, pasarlo por alto, se estaría limitando su derecho a la educación, además de aislarlos de la integración en cual sea el aspecto de su vida, tanto personal como social, incluso y con mayor peso, el aspecto emocional, y ahí se verá reflejado el irresponsable trabajo ofrecido hacia esta población.

Para garantizar una educación inclusiva, que es la idea que persigue la presente investigación, es necesario determinar las características que tienen los estudiantes matriculados en la institución Milka Amor Constante, para que a partir de ahí se destaquen los tipos y niveles de apoyos que se pueden ofrecer como institución y de manera particular como docentes, para ello es importante reconocer el grado de desequilibrio que se podría generar si los profesionales a cargo de la educación de los estudiantes con NEE no cuentan con un marco de referencia para generar cambios y adaptaciones curriculares, es decir, si no cuentan con el mínimo de experiencia académica requerida para su apoyo y atención en su proceso de enseñanza y aprendizaje; que es justamente la línea temática que sigue el presente trabajo de investigación, de modo similar las adaptaciones curriculares durante el trayecto formativo de los estudiantes con NEE en la educación primaria, constituyen el sustento de la inclusión educativa y del logro de los aprendizajes definidos en el perfil del egresado.

1.2 Objetivos de Investigación

1.2.1 General

Analizar los diferentes tipos y niveles de apoyos que se les proporciona a los estudiantes, como sustento de la inclusión educativa en el ámbito de las adaptaciones curriculares requeridas

para optimizar sus aprendizajes, durante su trayecto formativo en la Educación Primaria en la Institución Milka Amor Constante

1.2.2 Específicos

- Identificar qué características tienen los estudiantes con NEE en la Institución “Milka Amor Constante”
- Describir las experiencias que tienen los directivos y docentes de la Institución “Milka Amor Constante”, en el diseño de adaptaciones curriculares como estrategia de inclusión educativa
- Caracterizar los tipos y niveles de intervención educativa que se desarrollan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a los estudiantes con NEE, de forma diferenciada en el ámbito del grupo clase, como parte de las adaptaciones curriculares que se implementan en la Institución “Milka Amor Constante”.

1.3 Preguntas de Investigación

1.3.1. General:

- ¿Qué tipos y niveles de apoyos se les proporciona a los estudiantes con NEE, como sustento de la inclusión educativa en el ámbito de las adaptaciones curriculares, durante su trayecto formativo en la Educación Primaria en la Institución Milka Amor Constante?

1.3.2. Específicas:

- ¿Qué características tienen los estudiantes con NEE en la Institución “Milka Amor Constante”?
- ¿Qué experiencias tienen los directivos y docentes de la Institución “Milka Amor Constante”, en el diseño de adaptaciones curriculares como estrategia de inclusión educativa?
- ¿Qué tipos y niveles de apoyos se desarrollan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a los estudiantes con NEE, como parte de las adaptaciones curriculares?

1.4 Justificación

En los últimos años se han desarrollado consensos donde se estipula claramente que, la inclusión educativa de estudiantes encuentra sus obstáculos sin duda alguna por la nula intervención del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Calvo, 2013). Dado lo anterior, los motivos que incitaron a la realización de esta investigación giran en torno a reconocer los elementos que influyen en los docentes y que por tanto podrían determinar el proceso de inclusión de estudiantes con NEE en el aula regular.

Aunando a la misma idea, se sitúan que los estudiantes con NEE se convierten en un grupo vulnerable de población educativa que se encuentra expuesta en mayor medida que el resto de la población estudiantil a una experiencia educativa poco favorable para su formación, por las tan específicas necesidades que pueden presentar para el proceso de aprendizaje, por tanto, recae en primer momento, al docente la responsabilidad de generar cambios en sus planeaciones de clase a fin de adaptarlas a cada una de las demandas de sus estudiantes, contemplando abiertamente, que en un grupo dado de estudiantes la diversidad es elemento a tomar en cuenta.

De esta forma, un nulo compromiso por parte de los docentes para el trabajo con estudiantes con NEE podría poner en peligro el cumplimiento de la inclusión educativa. Lo anterior porque el contexto y por tanto el ambiente en el que se desarrolle el estudiante será determinante para el desarrollo de sus habilidades, o bien, en efecto, tras el rechazo del docente hacia estos estudiantes, pueden orillarlos a realmente sentirse diferente y con ello podrían ver muy lejos la posible integración a cualquier grupo estudiantil. Si el docente rechaza la idea de atender a estudiantes con NEE, o que decida que X estudiante necesita estar en una institución especial, está demostrando que hay factores que no le permiten trabajar con esto estudiantes.

A la idea anterior, se agrega la contribución de la UNESCO (2009) en cuanto a la educación inclusiva:

Proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos, esto es: a los niños y niñas, a los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, a los afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje. (p. 5)

En referencia a los anterior, resulta primordial el conocimiento del actuar de los docentes ante las necesidades de los estudiantes a su cargo, es decir que tanto están haciendo desde las labores que le corresponden para que estos estudiantes se sienten incluidos en un sector educativo regular, además de destacar y conocer que es lo que está condicionando su actuar para contribuir a la inclusión: la edad, la escolaridad o la experiencia. Puesto que se vuelve primordial la atención a este grupo vulnerable, porque en Hidalgo la cifra de sujetos con NEE va en aumento, por ejemplo, de acuerdo a Morales (2020) y en cifras del último censo del INEGI la cifra de personas con discapacidad es de 111 mil 721. Y que por tanto, de pasar por desapercibida la situación, estos sujetos podrían enfrentar situaciones de discriminación social.

Con la realización de esta investigación se busca un beneficio amplio, tanto para el investigador como para la población participante, contribuyendo a que la educación que se les ofrezca garantice planamente la inclusión y calidad educativa, tal y como se enmarca en muchos de los documentos que contienen las leyes del país y que se refieren en materia educativa. Además de ser una vía para el aporte de información en esta línea temática de la inclusión y las NEE, y claro también en lo que corresponde a la labor docente. También de vislumbrar un reconocimiento amplio a las debilidades del sistema educativo mexicano para la inclusión de los estudiantes con NEE, y de manera específica, se busca el cambio en las expectativas docentes, puesto que se marcarán los elementos que condicionan el trabajo docente: edad, grado de escolaridad y experiencia hacia estudiantes con NEE.

Capítulo 2: Estado del Conocimiento

El estado del conocimiento es un apartado que permite ampliar los panoramas respecto a un tema dado, haciendo así posible la delimitación de la línea temática de interés. Bajo lo anterior este capítulo cumple la función de recopilación de una serie de documentos, textos e investigaciones que contribuyen a la construcción del objeto de estudio que conforma la presente investigación. Siendo así, se trata de una minuciosa revisión literaria que contiene y contribuye con los hallazgos más relevantes en relación el tema principal que rige esta investigación, la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales, es decir textos semejantes respecto a este trabajo de investigación.

Por lo tanto, el estado del conocimiento es el medio mediante el cual se contribuye a la formalización de la problemática de interés investigar, seguida de los tentativos objetivos que se buscan alcanzar, ello mediante el acceso y lectura de investigación y temáticas semejantes el tema central de la presente investigación, de tal modo, que se deja al descubierto el área de oportunidad en relación a la temática que interesa, a fin de que, la investigación no resulte repetitiva o los posibles aportes pierdan el peso de importancia ante una comunidad interesada en el tema.

De tal modo que, este apartado es un marco de referencia que permite identificar los antecedentes, y con ello las contribuciones realizadas a esta línea temática que conforma la presente investigación, para que los hallazgos a encontrar resulten en primer momento beneficiosos para la solución de la problemática de la inclusión de estudiantes con NEE, por otro lado, que la investigación tenga enfoques innovadores, evitando caer en investigación y/o hallazgos repetitivos y poco impactantes.

Siendo así, el estado del conocimiento se nutre de la revisión de bibliografía consultada principalmente en medios electrónicos, que siguen la temática de la inclusión de estudiantes con NEE, dando prioridad a investigaciones con mayor cercanía y similitud al tema de esta tesis. Dicho esto, se rescataron particularmente trabajos que fueron desarrollados entre 2002 y 2019.

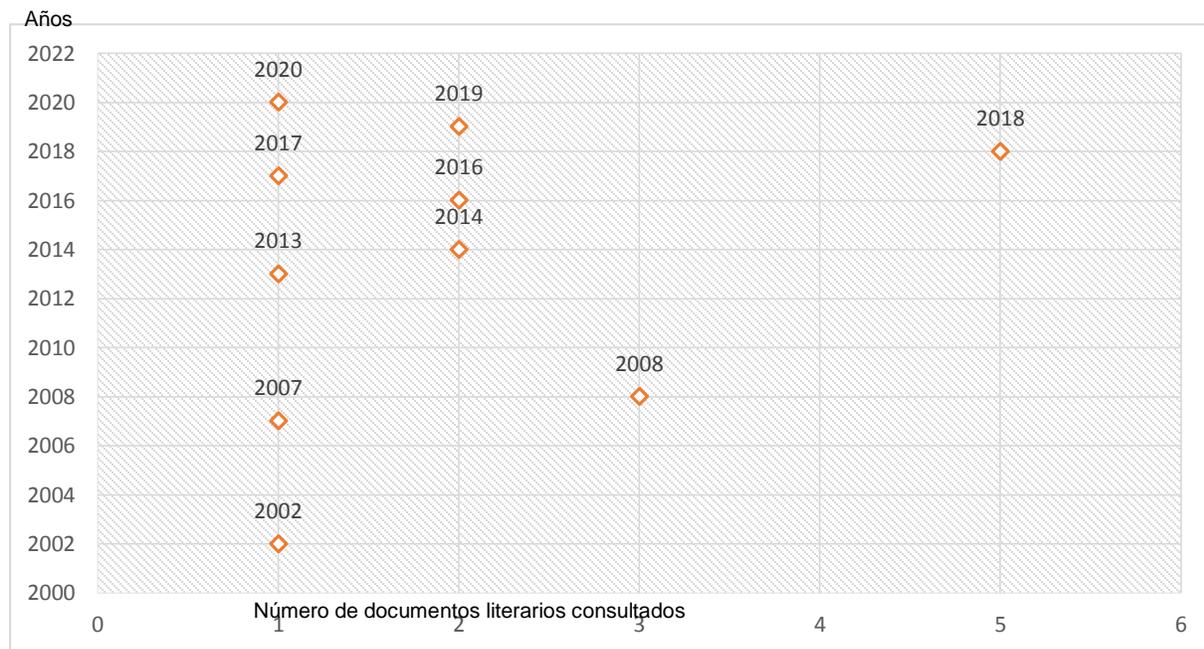
La búsqueda se realizó en bases de datos de revistas electrónicas como La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), Scopus, así como en buscadores de

Google académico y Biblioteca digital de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Este apartado constituye un marco de referencia para abordar las temáticas que se desarrollan en el actual proyecto de investigación, donde se incluyen investigaciones realizadas por autores que permiten afinar la construcción del objeto de estudio.

A continuación, se muestran dos gráficos en los cuales se organizó la información referente a los años de los documentos revisados, figura 2, así como el tipo de textos utilizados para la construcción del estado del conocimiento figura 3.

Figura 3

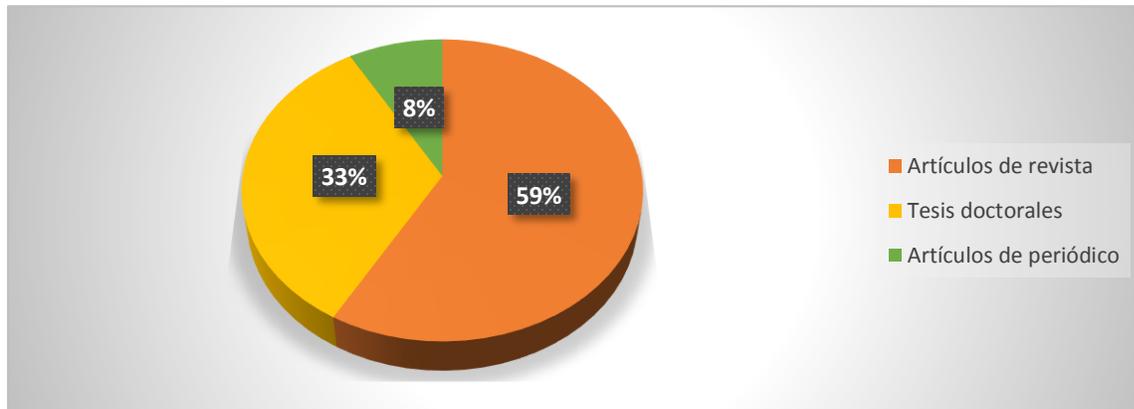
Años de publicación de las referencias revisados para la construcción del estado del conocimiento



Fuente: Elaboración propia

Figura 4

Organización de los tipos de documentos revisados para la construcción de este apartado

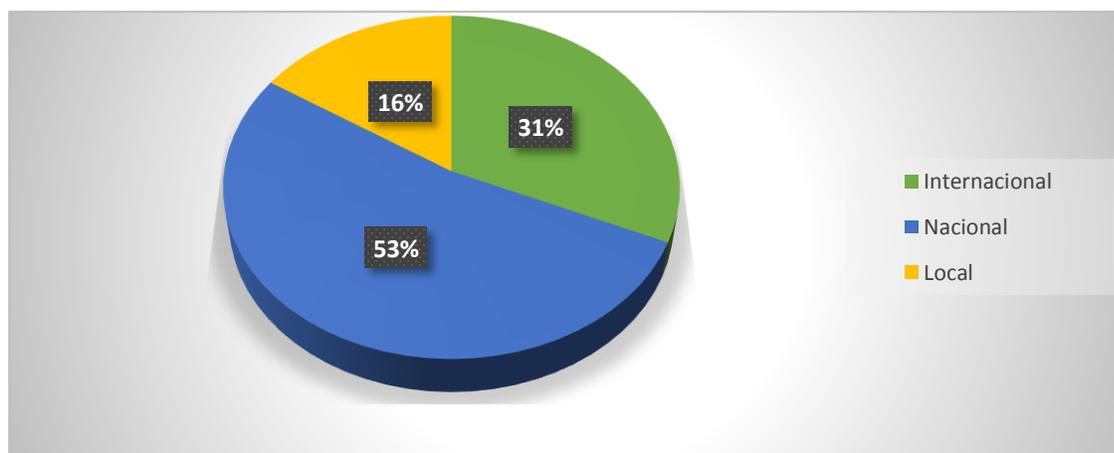


Fuente: Elaboración propia

Para la construcción del estado del conocimiento se consultaron un total de 19 documentos de los cuales el 53% de trabajos, pertenecen al contexto nacional; el 31% de las investigaciones encontradas se ubicaron en el contexto internacional, y con un 16% para investigaciones desarrolladas en un contexto local, revisar figura 5.

Figura 5

Geografía de los documentos consultados en la construcción del estado del conocimiento



Fuente: Elaboración propia

Para abordar los contenidos e información relevante de cada documento se han definido tres categorías de análisis, una dimensión internacional, nacional y local, mismas que se presentan a continuación.

2.1 Dimensión internacional.

Son 6 los documentos que respaldan esta dimensión internacional, ello con el fin de tener una visión global de lo que se ha trabajado en torno a la educación especial, particularmente a las formas de inclusión de los docentes hacia los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Para ello, a continuación se describen cada uno de los documentos consultados de esta dimensión con sus características particulares.

El primer trabajo que ha servido como antecedente a esta investigación es el realizado por García, (2007), que lleva por título “El potencial de aprendizaje y los niños superdotados”. Trabajo investigativo que tiene por objetivo el desarrollo de una evaluación capaz de identificar a todos aquellos estudiantes superdotados, dejando a un lado, hasta ahora al único instrumentos para la identificación de estudiantes superdotados, el test de inteligencia, señalando que estos instrumentos no permiten reconocer y/o diagnosticar con exactitud a los estudiantes sobresalientes de los que no lo son, por lo tanto se persigue la meta de conseguir una alternativa a la determinación tradicional de la superdotación.

Dicha investigación realizada por García (2007) se tomó como muestra a 127 niños y niñas clasificados en 63 niños superdotados y 64 niños con un nivel de inteligencia normal, pertenecientes al nivel primario, y particularmente de la suma total de participantes 75 son niño y 52 niñas. La muestra ha sido recogida en las provincias de Granada y Jaén, todos los niños evaluados asisten a colegios tanto públicos como privados. Una variable encontrada en los niños superdotados hay algunos con flexibilidad académica, es decir, está realizando un curso superior al que les pertenece por edad. En general, la aplicación de las pruebas se organizó en 5 sesiones individuales de 50 minutos cada una.

Siguiendo con la descripción de la investigación, el diseño que siguió dicho estudio es un diseño cuasi-experimental con dos grupos establecidos según el C.I (superdotados, no superdotados). En relación a la metodología, lo que respecta a los instrumentos utilizados por García para la recolección de datos, se destacan, entrevistas personales a los padres, con el objetivo

de obtener un historial de modo general, de los primeros comienzos del niño, cuando empezaron a detectar alguna habilidad etc., para estudiantes se utilizó el test Breve de Inteligencia de K-bit. El cual consta de 5 escalas que se pueden cumplimentar de manera rápida con padres, profesores y otras personas que tengan relación con el sujeto. El principal objetivo de la aplicación del test fue detectar personas con características diferentes de su grupo normativo de referencia.

Por otro lado, García (2007), menciona algunos de los hallazgos principales encontrados en su investigación son que las pruebas de potencial de aprendizaje no establecen diferencias en sus resultados si se tomen cuenta el género de la muestra; los niños superdotados tienen una ejecución de partida en todas las áreas evaluadas con las pruebas de potencial de aprendizaje significativamente superior a la de los niños con inteligencia media, pero es que además la ejecución posttest de estos niños también es significativamente superior; además de que los niños superdotados no sólo tienen un alto nivel de inteligencia sino que además, su potencial de aprendizaje, medido en áreas muy diferentes entre sí, también es significativamente superior al de los niños con inteligencia normal; y finalmente, el gran descubrimiento de García, quien ha podido demostrar, que las pruebas de potencial de aprendizaje son índices fiables a la hora de clasificar a sujetos como superdotados y no superdotados, y además, y más importante, las pruebas de potencial de aprendizaje, son técnicas valiosas para predecir la ejecución de un niño en una prueba de inteligencia pero no al contrario.

El segundo de los documentos consultados fue el realizado por Seamus Hegarty en 2008, titulado “Investigación sobre educación especial en Europa”. Resulta ser una investigación con el objetivo de ofrecer un panorama general de la investigación sobre educación especial llevada a cabo en Europa. Dicho documento se compone de una serie de análisis de artículos publicados en la *European Journal of Special Needs Education*, de los años comprendidos entre enero de 1998 a diciembre de 2007. Si bien, a pesar de ser una investigación europea, algunos de los documentos publicados no cubren particularmente con la procedencia española, pero se han tomado en cuenta por el trabajo de coautores de documentos con autoría no europea. Dicha contemplación con el fin de ampliar el panorama en lo que respecta las aportaciones en educación especial en España.

Bajo la misma idea Hegarty (2008), coincide en la idea de que muchos de los autores contemplados en sus investigaciones, se proponen la solución de un problema, es decir, alternativas que generan cambios que se reflejan un tanto en el crecimiento del estudio académico

de la educación especial, así como en la educación regular. Sin embargo, a pesar de ser una investigación que busca dar un panorama de las investigaciones llevadas a cabo en Europa, no se tratan de investigaciones totalmente aplicables, considerando que se han tomado estudios únicamente publicados, sin intenciones de llevarse a la práctica.

Hegarty (2008), autor que realiza una organización de las temáticas que rescata cada artículo, optó por una clasificación de acuerdo a los temas más comunes: padres y la familia (22 documentos), docentes y sus actitudes (20 documentos), políticas (20 documentos), desarrollo social y emocional (17 documentos), suministro en los primeros años (13 documentos), desarrollo del lenguaje (13 documentos), evaluación (9 documentos), matemáticas (9 documentos), docentes de apoyo (9 documentos), adolescencia (8 documentos) y TICs (8 documentos).

Y de manera más particular, Hegarty (2008) describe que la mayoría de los artículos publicados se refirieron a las necesidades de educación especial como un todo o implicaban un concepto bastante general sobre las dificultades de aprendizaje. Más de una cuarta parte de los documentos se refirieron a una subpoblación específica, por ejemplo, dislexia, dificultades emocionales/comportamiento, dificultades motrices/físicas, dificultades de aprendizaje severas, síndrome de Down, problemas visuales, y discapacidad visual. Así mismo, es notable la preponderancia de documentos sobre dificultades emocionales y de comportamiento, incluido el desorden de espectro autista y el déficit de atención/desorden de hiperactividad, es notable, como lo es la escasa investigación sobre enfermedades mentales, con solo un texto.

En lo que respecta a la recolección de datos de cada una de las publicaciones consultadas por Hegarty (2008), se define que casi la mitad de los artículos son fundamentados en datos cuantitativos, sobre todo basados en cuestionarios, pero también en pruebas u otros instrumentos. Estos variaban de manera significativa en escala, desde grandes muestras nacionales hasta pequeñas. Se utilizaron datos cualitativos en solo poco más de la cuarta parte de los documentos. Estos se basaron principalmente en entrevistas y, los menos, en observaciones. Muchos estudios por supuesto utilizaron tanto técnicas cualitativas como cuantitativas.

Así mismo, Hegarty (2008) reconoce que entre los hallazgos más importantes se destaca que muchos temas se representan por uno o dos estudios, situación que deja al descubierto temáticas tan primordiales que podrían ser factor de riesgo para determinado grupo vulnerable, por ejemplo, la formación docente, la creatividad, el arte, y algunos otros aspectos que de ser posible

ampliarían aún más el conocimientos y saberes en la educación especial. Además, el autor rescata que hay una gran equivocación, dado que el análisis de los documentos arroja la idea de que la educación especial está implícita en lo que respecta a las dificultades de aprendizaje, descuidando que se trata de un concepto que genera mayores complicaciones, por lo que debería ser una idea totalmente viceversa, es decir, que en la educación especial es en donde se ven inmersas las dificultades de aprendizaje.

En congruencia a la misma línea temática, las necesidades educativas especiales, se revisó el artículo de Luque et al., (2014), cuyo título es “adecuaciones del currículum al alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso”, donde enfocaron el estudio en el caso de una alumna con discapacidad motora matriculada en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, cuyo objetivo que se persiguió fue analizar las adaptaciones realizadas en el curso académico y por tanto en los resultados que son posibles y alcanzables por la estudiante. Sin embargo, Luque et al., (2014) insistió en no pasar por alto favorecer en la reflexión docente en el trabajo con su alumnado en general, pero sobre todo para los estudiantes con NEE haciendo así posible una educación inclusiva.

Se trata de una estudiante que hasta su edad de bachillerato se encontraba en excelentes condiciones y con la disponibilidad del uso de todas sus facultades mentales, sin embargo, aparece un cuadro de linfoma de Hodgkin que por el grado de complejidad fue necesaria la intervención quirúrgica, situación que perjudicó aún más su situación, fue reconocida con discapacidad múltiple aumentándole por tanto el uso de silla de ruedas (Luque, et al., 2014, p. 107). Pero es hasta su iniciativa por querer ingresar a la universidad en donde solicita ayuda para generar los cambios necesarios para su ingreso. Se comenzó con una indagación del grado de dependencia que se había generado, a lo que se comparten opciones de adaptación curricular: ayuda psicopedagógica, intervención de la trabajadora social, del área de psicología y con el servicio médico.

Una vez realizado el trabajo de campo por Luque, et al., (2014) y con la iniciativa de darle oportunidad a esta estudiante de ingresar a la Universidad, se detectaron diversas formas de intervenir, sobre todo responsabilidades del docente a cargo de su formación, un cambio en la metodología docente: mayor atención a la alumna, un sitio destinado para ella, educaciones en el horario; en cuanto al material: soporte electrónico preferente; para los recursos docentes: incrementar la comunicación entre docente-alumna y el uso de tecnología específicas; en cuestión

de las clases prácticas: Centrar el número de prácticas necesarias a la circunstancia de la alumna, finalmente en la evaluación: que predomine la escrita por ordenador, mayor tiempo para su realización y con un aumento de pruebas (p. 108).

Luque, et al., (2014) asumen algunas conclusiones que fueron posible interpretarse, el trabajo de los docentes universitarios a con estudiantes con NEE ha sido positiva y favorable, ya que les permitió reflexionar en su labor como docente, destacando la importancia de la intervención del mimo, y con ello, las adecuaciones que dependen en un momento dado de el mismo para hacer posible la inclusión de un estudiante. En palabras de un profesor de la estudiante agrega lo siguiente:

He seguido el criterio de considerarla como una alumna más [...], con la única diferencia de darle más tiempo a la hora de las intervenciones en los debates de la clase. Además he procurado dirigirle preguntas para estimular su participación, aunque a veces no ha sido necesario porque la alumna tomaba la iniciativa. La clase ha reaccionado muy positivamente, adaptándose a este cambio de ritmo de una alumna especial. (Luque et al., 2014, p. 112)

En el caso de la estudiante protagonista de la investigación, fue posible observar que se encuentra en un nivel de desarrollo académico favorable, además de destacar la disminución de sus actitudes negativas y preocupaciones sobre los desafíos a superar durante la carrera. Fue una investigación enriquecedora, pero que además deja al descubierto que no todos los estudiantes con NEE se encuentran en desventaja a comparación de sus pares, sino que es todo lo contrario, es posible generar las adecuaciones necesarias para incorporarlas en un ambiente de aprendizaje regular.

Otro artículo que contribuye a este apartado de la investigación, es el trabajado por Navarro et al., (2016), autores que titularon su artículo como “Adaptaciones curriculares: convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno” en 2016.

Dicho trabajo de investigación buscó describir el proceso que se realiza para llevar a cabo las adaptaciones curriculares en la asignatura de matemáticas en beneficio de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Para hacer posible el cumplimiento de dicho objetivo Navarro et al., (2016) decidieron un corte cualitativo con un enfoque metodológico ello a través de un

estudio de caso y la aplicación de entrevistas semiestructuradas, observación etnográfica y análisis documental, como técnicas fundamentales para la recopilación de información. La forma de aplicación de estas técnicas, en el caso de las entrevistas fueron grabadas en MP3 para posteriormente transcribirlas en un documento Word, en el caso del estudio de campo, se solicitó el permiso a los directores para permitir entrar en el contexto y recabar la información necesaria, por otro lado, se solicitó autorización para asistir a un par de clases y con ello la revisión de los documentos de planificación y ejecución pedagógica.

Una vez hecha la selección de las técnicas para recoger la información que estructura a la investigación Navarro et al., (2016) deciden trabajar en un grupo de 4 docentes de la asignatura de matemáticas, “con ellos se examinaron y analizaron las modalidades de adaptaciones curriculares que usan docentes y los procesos de articulación que se realizan entre docentes de educación diferencial y de aula para dicho proceso” (Navarro et al., 2016, p.8).

En cuanto a las conclusiones a las que llegaron Navarro et al., (2016) tienen mucho que ver con una separación de docentes diferenciales y docentes titulares del grupo, para lo cual los primeros profesionales mencionados en su tiempo de entrevista destacan que las planificaciones para las adaptaciones curriculares deben regirse por una flexibilidad del Currículum, en cuanto a la metodología y evaluación de los contenidos. Por tanto, fue posible observar que las modificaciones que se llegan a realizar tienen que ver con bajar los niveles de exigencia, y por tanto un aumento en el tiempo dado para la realización de las tareas para los estudiantes o bien la modificación en la extensión de la actividad. Sin embargo, de la misma manera en la entrevista las educadoras diferenciales asumen que los docentes tienen y/o destinan poco tiempo para el trabajo con estudiantes con NEE, una de las respuestas por uno de los entrevistados es la siguiente “son muchos los informes y trabajo que cada profesor tiene que hacer y lamentablemente se quejan de que el factor tiempo les juega en contra, teniendo todos que llevarnos trabajo a nuestras casas y eso no es lo óptimo” (p.13).

De manera final Navarro, et al., (2016) argumentan que el profesorado y personal encargados del Programa de Integración Escolar cumplen con las normativas y requerimientos en relación con las adaptaciones curriculares, pero dicho cumplimiento está sujeto a la informalidad en la articulación y planificación debido a la falta de tiempo y recursos disponibles.

De este modo, como conclusión se plantea que existe una necesidad constante de adaptaciones curriculares.

Otro documento que se agrega a esta dimensión fue el titulado “actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales” de Rojas y Triana, (2018); se trata de un artículo cuyo objetivo principal fue la revisión de publicaciones especializadas que abordan los factores influyentes en las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en lo que corresponde al siglo XXI. Para la selección de dichos documentos, los autores realizaron una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el tema en diversos motores de búsqueda, de los cuales Google Académico, como buscador especializado en búsqueda de contenido y literatura científico-académica, brindó información relevante de trabajos publicados en bases de datos tales como Scielo, Redalyc y Dialnet. Si bien, fueron bastantes los artículos arrojados en la búsqueda, los autores se encargaron de generar algunos filtros para la selección de los artículos que mayor relación tenían con el objeto de estudio; dos de ellos fueron el criterio de pertinencia y que estuvieran dentro del margen temporal de nuevo milenio.

Siendo así, Rojas y Triana (2018) rescatan los siguientes resultados, tras un análisis minucioso de las obras seleccionadas; es importante que la llegada a las aulas, las clases y los procesos de aprendizaje se conviertan en un hecho placentero, tanto para los alumnos regulares como para aquellos con NEE, de modo que genere inquietud por el descubrimiento de los nuevos saberes y motivación para aprender más, y ello depende en gran parte del recibimiento y compromiso con su labor del docente. Bajo esta misma idea, es imposible dejar de lado que la formación inicial docente no siempre prepara al educador para abordar las necesidades individuales de sus estudiantes, o bien que estos profesionales en colaboración con otros actores educativos tienden a implementar currículos y/o evaluación no inclusivos. Lo anterior acompañado de la brecha digital que es posible presentarse en determinada institución educativa, lo que representa dificultades para responder a la diversidad estudiantil.

Dichas autoras parten de la descripción de la educación inclusiva para delimitar el tema que refiere a NEE, ello desde una normativa colombiana y la posición de organizaciones internacionales. Seguido a ello, se rescata el término actitud y sus tres componentes principales: cognoscitivo, afectivo y conductual, para luego profundizar en los siete factores que según los

expertos pueden influenciar las actitudes de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales: responsabilidad, rendimiento, formación y recursos, clima de aula, relación social, desarrollo emocional y creencias.

Por otro lado, Rojas y Triana (2018), encontraron las siguientes conclusiones y hallazgos, la labor deficiente del profesional docente radica en tener solo a su mando a un gran grupo de estudiantes, o lo que es peor, un mismo profesor para múltiples grupos, lo que dificulta brindar una adecuada atención a los que presentan NEE. De lo anterior se recae a la idea de que en deficiencia de la labor docente, los estudiantes pueden estancarse en su proceso de aprendizaje, por ejemplo, pierden el interés por aprender, se desmotivan o no tienen a su alcance los recursos necesarios. Sin embargo, de forma contraria, Rojas y Triana (2018) rescatan que, en el aula, los maestros pueden contribuir a que los niños superen los obstáculos que van presentándose en su camino. Esto puede lograrse conociendo su grupo de clase, identificando los estilos de aprendizaje más favorables y adecuando su metodología y estrategias pedagógicas, así como combinando estilos de enseñanza, para que los estudiantes potencien el que tienen interiorizado y aprendan a utilizar otros; es decir, salirse de la enseñanza tradicional y hacer realmente partícipe al niño del proceso enseñanza-aprendizaje.

Así, para concluir este apartado, se revisó la investigación realizada por Elba María Urbina Espinoza autor que trabajo una línea de investigación en 2019 respecto a las “adecuaciones curriculares que realiza la maestra para promover el aprendizaje de la niña con Síndrome de Down dentro del aula de clases del Kínder Rinconcito de Guadalupe, Barrio Los Vanegas ubicado en el km. 12 carretera a Masaya en el II semestre del año 2017”. Como el título lo refiere, se trata de la educación de una estudiante con Síndrome de Down, por tanto, el objetivo que persigue Urbina es valorar las adecuaciones curriculares que la maestra a cargo de la pequeña realiza para poder incluirla en los mismos ambientes de aprendizaje que sus pares, ello en una cuestión general, por otro lado, y de manera particular se busca analizar, describir y promover nuevas opciones de adecuaciones curriculares que podrían ser aplicables en el proceso de enseñanza y aprendizaje del educando.

Urbina (2019) no pasa por alto que se trató de una experiencia maravillosa y sobre todo difícil en cuestiones de recopilación de información, dado que tuvo que aplicar distintas técnicas para la recolección de los datos que conformaron su trabajo de investigación, algunos de ellos

fueron las entrevistas directas, grupo focal y observación directa e indirecta, esto aplicable a la docente titular de la estudiante con Síndrome de Down, además de contemplar a las psicólogas y directivos de la institución, incluso y no menos importante a los padres de la pequeña.

Sin embargo, hacer posible la interacción con cada uno de los sujetos y con ellos las técnicas de recolección de información, Urbina (2019) decidió guiarse de un corte cualitativo, en palabras propias lo menciona de la siguiente manera “es cualitativo porque está basado en la descripción y la subjetividad para llegar a la comprensión del tipo de adecuaciones curriculares que realiza la maestra para reforzar el proceso de aprendizaje de la niña con Síndrome de Down” (p.38). Además, Urbina (2019) hace necesario la utilización de un enfoque fenomenológico ya que es través del cual obtendrá datos primarios de la persona de quien vive la experiencia de las adecuaciones curriculares. Agregando un estudio descriptivo, bajo el que se pretendió determinar las propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno analizado, y que además contribuirá a la valoración de las adecuaciones curriculares puestas en práctica para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la estudiante con síndrome de Down.

Tras finalizar el tiempo de recolección de datos Urbina (2019) destaca algunas conclusiones a las que llegó. Tras la lectura de estas aseveraciones, es posible darse cuenta que logró dar respuesta a las distintas preguntas que guiarán su investigación y con ello al cumplimiento de sus objetivos. En primer momento, tras la aplicación de la entrevista a la docente titular responsable del PEA de la pequeña con Síndrome de Down fue obvio que no conoce a ciencia cierta lo que conlleva una adecuación curricular y que por tanto no puede aplicarlas en niños con NEE que ha tenido a su cargo en los distintos años escolares. De forma indiferente, menciona también que lo único que conoce como atención a las NEE de sus estudiantes es trabajar de forma personaliza, o que le llevará más tiempo el cumplimiento de los objetivos educativos de ese momento, a consecuencia de ello, otra de las características que resaltan es que la docente como tal no hace adecuaciones curriculares para todos los días o temas que deba impartir, sino que ella plantea las actividades a todos por igual, ya en caso de que note dificultad propone una nueva forma de trabajo a para con niños con NEE. Agrando y a manera de excusa, Urbina (2019) menciona que la docente destaca que su falta de empatía hacia estos niños es porque no ha recibido una capacitación que le permita atender y desarrollar las adecuaciones curriculares de la mejor manera.

Lo que corresponde a la técnica de recolección de datos por observación, Urbina (2019) destaca que más de una vez, la docente de un momento a otro se acercaba a ella y le mencionaba que:

Ella podría mejorar sus estrategias metodológicas para el aprendizaje de la niña si se le facilitaran talleres para la atención de niños con Síndrome de Down, también proporcionándole una maestra sombra para que ella se dedique al cuidado de la niña puesto que el grupo es numeroso y eso no le permite a ella o a su asistente atender a la niña como debe ser (p.52).

En tal sentido, Urbina (2019) concluye que la docente es una profesional con un conocimiento muy pobre en cuanto a las adecuaciones curriculares, porque en otro momento la maestra deja al descubierto su ineficiencia tras mencionar que una adecuación curricular “es cuando un niño necesita que le expliquemos muchas veces lo que va a realizar” (p.52) atribuyendo que su mínimo conocimiento dificulta la ayuda y favorecimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con NEE.

Lo que corresponde a los datos obtenidos por parte de la directora, Urbina lo resume de la siguiente manera “lo que se hace para realizar una adecuación curricular es atender por la tarde a la niña en tutorías que ya tienen orientaciones específicas para la docente” (p.61) a lo que Urbina menciona que dicha acción no es una adecuación curricular. Además, la directora asume que el tratamiento y/o trabajo con estudiantes con NEE solo es eficiente y de calidad con la colaboración y apoyo de la asistente del salón.

En cuanto a la información rescatada del ambiente familiar, tuvo mucho que ver cabalmente con el contexto en el que se desenvuelve la pequeña, una de las respuestas que proporciona su madre es la siguiente según Urbina (2019):

La mamá dijo que el conocimiento que ellos tienen sobre el área de discapacidad intelectual es muy general, ellos saben solamente lo que ven en la televisión acerca del Síndrome de Down o lo que dice Internet y que nunca han recibido formación acerca de discapacidades. (p.74)

Es así como Urbina (2019) concluye su línea de investigación en cuanto a las adecuaciones curriculares hacía con niños con Estudiantes con Necesidades Educativas, y de manera particular, con una pequeña con Síndrome de Down.

2.2 Dimensión Nacional.

En esta dimensión fueron analizados de forma reflexiva 10 documentos sirviendo como antecedentes nacionales, con la finalidad de conocer la perspectiva en la que se encuentran las mismas temáticas en el territorio mexicano, a continuación, se detalla más de cada uno.

El primer trabajado de índole nacional es la tesis de María Eugenia Muñoz Rangel, investigación realizada en 2002, a la cual Muñoz decide llamar “las adaptaciones curriculares como estrategia en la planeación didáctica del docente de educación primaria, para lograr los aprendizajes en los alumnos que presentan necesidades educativas especiales”.

Se trata de un trabajo de investigación en el que se establecieron diversos objetivos a cumplir y con ello hipótesis a comprobar, respecto a estos primeros y de forma general, se buscó proporcionar información teórica acerca de la integración educativa de las adaptaciones curriculares, para después, ser posible identificarlas ventajas de elaborar adaptaciones curriculares en las planeaciones docentes para la inclusión de estudiantes con NEE, además de relacionar totalmente el desempeño académico y el bienestar emocional de los estudiantes con NEE con la implementación de las diversas adaptaciones curriculares (Muñoz, 2002, p. 5).

Muñoz (2002) decide guiar su investigación de un tipo correlacional, en donde las hipótesis planteadas tuvieron variables medibles y los instrumentos de medición arrojaron datos que fueron analizados estadísticamente, por tanto se trata de un corte cuantitativo. Ello, con el argumento de que se trata de la correspondencia y relación de dos variables, la integración de adaptaciones curriculares y la inclusión de estudiantes con NEE. En lo que corresponde a la obtención de los datos e información, Muñoz (2002) decide implementar cuestionarios cerrados con una forma de contestación a través de una escala Likert, instrumento aplicado a docentes; por otro lado, también se decidió aplicar un cuestionario a los padres de familia, con el objetivo de medir la variable que Muñoz (2002) determina como “bienestar emocional”, y claro, como debe de ser, los alumnos también fueron parte de la muestra de la investigación de Muñoz, pero para su análisis se requirió

el acceso a los promedios de cada uno como argumento a la medición de la variable “desempeño académico” (p.55).

La selección de la muestra de la investigación de Muñoz (2002) consistió en el acceso a 5 escuelas de la USAER pertenecientes a la zona 01 de educación especial en Ecatepec, estado de México, sin embargo, de cada una de estas instituciones contempladas, se redujo al análisis únicamente de los grados de cuarto y quinto grado de cada primaria. Por tanto, trabajó con 20 profesores de educación regular, 52 padres de familia, 60 estudiantes con NEE, especialista de USAER (10 docentes), una trabajadora social, psicóloga, y un docente de lenguaje (p. 57).

Una vez hecha la aplicación de instrumentos de donde se obtuvo información, Muñoz analizó los datos cuantitativamente y como resultado de ello se llegó a las siguientes aseveraciones: “los docentes coinciden en que el desarrollo de adaptaciones curriculares en su plan de clase diario reporta beneficios para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)” (Muñoz, 2002, p. 58), lo anterior con el respaldo de que una vez puesto en marcha las adaptaciones curriculares, los niveles de repoblación estudiantil han bajado, y con ello el aumento del rendimiento académico; en palabras de Muñoz (2002) dice así “el rendimiento académico de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales fue en incremento tras la aplicación de adaptaciones curriculares” (p. 68). Sin embargo, fue notoria una diferencia en cuanto a la opinión de los padres en correspondencia a la aplicación de planes y programas educativos con adaptaciones curriculares para los estudiantes con NEE, dado que los tutores mencionan que “entre mejor es la actitud de los docentes ante implementar las adecuaciones curriculares en su planeación diaria, pocos beneficios apreciaron los padres de las escuelas seleccionadas” (Muñoz, 2002, p. 69).

Otro de los artículos consultados fue el de Fernández (2008), titulado “La investigación en educación especial. Línea temáticas y perspectivas de futuro”. Investigación que ha utilizado una metodología de corte cualitativa, donde la técnica de recogida de información se ha centrado en el análisis documental, abarcando el periodo comprendido entre los años 1997 y 2007.

Así como lo menciona Fernández (2008) “la investigación, en el ámbito de la educación especial, ha tenido y tiene su razón de ser principalmente en ayudar en la toma de decisiones y suministrar la motivación, comprensión y la información necesaria para elegir la opción más adecuada en cada caso” (p. 8).

Sin embargo, Fernández (2008) menciona que, a diferencia de las investigaciones, tiempo atrás, remontando a la década de los setenta y precisa:

Las investigaciones en este ámbito de la educación se caracterizaban por unos temas centrados fundamentalmente en el diagnóstico y el tratamiento de las deficiencias y discapacidades, donde los marcos de referencia eran fundamentalmente teorías y modelos psicológicos que servían de guía a unos procedimientos de investigación basados sobre los principios positivistas, buscando resultados generalizables para la mejora del diagnóstico y la intervención. En este sentido, el objetivo de la investigación se orientaba fundamentalmente hacia la mejora de la educación de los alumnos con deficiencias. (p. 3)

Así pues, Fernández (2008), comparte entre sus hallazgos de que el estado actual de la investigación en educación especial lleva a la configuración de su propia realidad interpretada en las conceptualizaciones holísticas de las personas y sus déficits, de los profesores, la enseñanza y los procesos de aprendizaje, que demandan un nuevo modelo de investigación coherente con las nuevas formas de pensar la realidad en educación especial. Por otro lado, el análisis de distintas investigaciones permite determinar lo que Fernández (2008) sostiene, “en el contexto de la educación especial destaca el enfoque cualitativo, el cual ofrece al investigador la posibilidad de observar, asociar e interpretar los hechos acaecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del complejo sistema de dimensiones que lo caracteriza” (p.4).

Sin embargo, de forma contraria sucede con la investigación experimental, ya que Fernández (2008) rescata a Sánchez Palomino y Carrión (2002, pp. 225-247) quienes mencionan que

La investigación experimental en el campo de la educación especial tropieza con una serie de dificultades: Para obtener muestras que sean representativas, tanto en número como en tipo de discapacidad, para utilizar criterios e instrumentos de medida transferibles de una situación a otra, para generar resultados. (p. 5)

Si bien, autores como Torres González (1997, p. 660) recuperado de Fernández (2008) menciona las dimensiones fundamentales en torno a las cuales se debería trabajar con proyección

de futuro en educación especial: dimensión curricular; tutorial-orientadora; organizativa, y formativa.

Lo que respecta a la segunda investigación de dimensión nacional, es la escrita por Mateos (2008), a la cual nombró como “educación especial”. Se trata de un artículo cuya finalidad es contribuir en la ampliación del conocimiento en lo que respecta la educación especial.

Para ello Mateos en su investigación rescata que hablar de educación especial es determinar una forma de educación particular y diferente para estudiantes con habilidades y/o necesidades educativas cuyas demandas sean difíciles de cubrir por una escuela o educación denominada como regular en la que se alojan el resto de la población estudiantil. En palabras de Mateos (2008), se rescata una descripción en lo que refiere a una educación especial:

Es así que a los alumnos diagnosticados con deficiencia, discapacidad o minusvalía (términos que hasta la fecha se toman como sinónimos sin serlo), se les segregaba a escuelas específicas (de educación especial) para la atención de esa situación particular que presentaban, por el puro hecho de salirse de la norma y sin analizar en ningún momento las capacidades con las que sí contaban. (p. 3)

Si bien, la determinación de un tipo de educación para cada estudiante provoca un tipo de segregación, discriminación o una nula inclusión en los grupos u aulas regulares (Mateos, 2008). Dado lo anterior, se pretende que ampliar los horizontes de lo que es la educación especial permita que las personas con habilidades diferentes, o dificultades en su aprendizaje puedan tener un estilo de vida completamente normal al de cualquier otra persona; en palabras de Mateos (2008), se agrega lo siguiente “el movimiento denominado normalización, el cual implica que la persona con discapacidad lleve una vida lo más normal posible” (p.3).

En las mismas descripciones de Mateos (2008), se rescata la diversidad, concepto que remite a una profunda indagación de lo que podría contemplarse como la necesidad de una educación especial; debido que se debe tomar en cuenta todas y cada una de las necesidades educativas de los estudiantes, que muchas veces no son necesariamente tratadas con diferencia, sino lograr un articulación de la oferta educativa para que el estudiante encuentre respuesta a sus necesidades en ambientes educativos inclusivos; en relación a lo anterior se rescata lo propuesto por Mateos (2008), en su artículo “se necesita un mayor nivel de equidad, lo cual implica la

creación de escuelas que eduquen realmente en y para la diversidad, entendida ésta como fuente de la calidad educativa que enriquecerá a toda la comunidad escolar” (p. 4).

Sin embargo, para lograr lo anterior se hace necesario no perder de vista lo estipulado por el principal rector de la educación especial, el Marco de Acción de la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Especiales (Salamanca, 1994), el que dice que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, lo cual significa un reto para los sistemas escolares. De lograrse lo anterior propuesto, se genera un marco de equidad e igualdad en las oportunidades de todos los estudiantes sin distinción alguna.

Siendo así, en la construcción de la investigación de Mateos (2008), autor que se encarga de rescatar distintas publicaciones cuya línea temática tiene mucho que ver con su objeto de estudio, la educación especial. Una de ellas es la investigación de Bautista, Sifuentes y Jiménez, quienes hablan acerca de la importancia de la intervención familiar en los procesos educativos de las personas con autismo, ya que son los padres los que se encargan de su cuidado y su educación, y son quienes pasan la mayor parte del tiempo con sus hijos (Mateos, 2008).

Por otro lado, se hace la mención de las aportaciones de Torrejón, Parra y Pérez quienes ponen de manifiesto la necesidad de proporcionar un asesoramiento educativo adecuado a las escuelas para que la comunidad escolar sea capaz de focalizar sus necesidades en la atención de la diversidad, así como la incorporación de la educación intercultural, de equidad, de género, etc., lo cual concuerda con la visión de escuela inclusiva (Mateos, 2008).

Por último, Mateos, (2008), rescata las ideas de la investigación de la doctora Edler, quien dirige su total atención al papel que desempeñan los diferentes gobiernos, grupo de personas tomadas en cuenta, dado que ellos deberían escuchar a la población restante para conocer su opinión, pudiendo reconocer las bases filosóficas, ideológicas y pedagógicas que harán posible el reconocimiento de las diferentes situaciones locales por las que pasan las familias, como medio para la identificación de necesidades, a partir de las cuales, sea posible la estipulación y oferta de una educación que garantice el cumplimiento de los derechos de cada estudiante.

Para cumplir con su investigación, Mateos (2008), rescata variadas conclusiones tras la construcción de su artículo, uno de ellos es que reconoce que la inclusión no es un proceso fácil y mucho menos con el cumplimiento de su objetivo de manera rápida, sino todo lo contrario, se hace

necesario un trabajo arduo entre todos los implicados para llegar a la meta. Así mismo, se hace notable, que los padres de familia ignoran lo que significa el concepto de necesidades educativas especiales, integración o inclusión educativa, dejando al descubierto a su hijo en caso de presentar dificultades escolares. Además de nombrar que los docentes a cargo de un x total de alumnos y entre ellos se encuentra alguno con NEE, no se consideran suficientemente preparados para la atención de sus necesidades, lo que dificulta y pone obstáculos en los inicios de una educación y escuela inclusiva.

Bajo la misma línea temática, y en referencia particular del papel de los docentes en relación con la inclusión de estudiantes con NEE, se encuentra la investigación de González (2013), que tiene por título “actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares”. Investigación que persigue el objetivo de conocer las actitudes que presentan las educadoras de los jardines de niños de la zona escolar número uno de la ciudad de Tlaxcala, ante la inclusión de niños preescolares que presenten alguna necesidad educativa especial en jardines de niños regulares.

Dicho autor, guía su investigación en diversas variables que podrían generar hallazgos determinantes; se identificarán posibles diferencias de actitud entre las educadoras ante las variables: experiencia de haber trabajado con niños con necesidades educativas especiales, y se compara con respecto a las variables socio demográficas: edad, escolaridad, plan de estudios en que fue formado, años de experiencia como docente, si tiene experiencia como docente en la integración de escolares con necesidades educativas especiales, y si participa en carrera magisterial o no.

Por otro lado, González (2013), elige una metodología de tipo descriptivo ya que se buscó especificar las propiedades más significativas de las personas, grupos comunidades o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis. Ello seguido con un enfoque cuantitativo por ser secuencial y probatorio como lo explica. Así mismo se retoma el diseño no experimental transversal, en estos se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia en interrelación en un momento dado.

En cuanto a la población determinada por González (2013), retoma a profesoras educadoras que laboran en los jardines de niños Federales de la unidad de servicios educativos del estado de

Tlaxcala. Dicha población considera 50 profesoras educadoras de los 10 jardines de niños, las cuales están dentro de un rango de edad entre los 30 y 50 años.

En cuanto a la recolección de datos, González (2013), determinó como instrumento una escala de actitudes hacia la integración educativa nombrado M a B (cuestionario para medir actitudes docentes), que contiene 35 reactivos con respuestas tipo escala Likert, y preguntas de datos personales, la cual se aplicará a una muestra de 50 educadoras pertenecientes a la zona escolar número uno, con un rango de edad de 30 a 50 años.

Fueron variados los resultados obtenidos en dicha investigación, entre uno de los más destacados por el autor es que se logró obtener que las educadoras que comprendieron la muestra evidenciaron en su gran mayoría una actitud positiva en la atención y trabajo con estudiantes con NEE. Ello en gran respaldo por las variables antes ya descritas, edad, aspecto que no provoca desequilibrio en los resultados, es decir, no se convierte en una determinante para tener o no actitudes positivas. Sin embargo, a lo que refiere al grado máximo de los participantes es posible detectar gran diferencia, dado que con un nivel de licenciatura las actitudes son en su mayoría positivas. La experiencia, a pesar de informar que cuentan con la experiencia laboral necesaria, no cuenta con una formación curricular en necesidades educativas especiales.

Durante la revisión de la literatura se rescata otra investigación de dimensión nacional escrita por Chávez (2016), a la cual denomino “análisis de la gestión para la inclusión educativa en escuelas pública de educación básica, particularmente en Puebla y Distrito Federal”. Se trata de una labor investigativa, cuyo objetivo que se deseó alcanzar fue analizar la pertinencia de los apoyos que brinda el sistema educativo público para las prácticas que desarrollan los docentes que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales y su relación con la aplicación de la política de inclusión educativa en México, para lo cual, la autora decidió la aplicación de un estudio de caso, es decir de campo, desarrollado en escuelas en Iztapalapa, en el Distrito Federal, y en Atlixco y Tehuacán, en Puebla, a partir del cual sería posible poner en evidencia la distancia que existe entre el diseño de las políticas de inclusión en México y la realidad que se desarrolla de manera cotidiana en las escuelas de educación básica. Lo anterior dirigido totalmente por una metodología cualitativa.

Chávez (2016), consideró una muestra conformada por un total de 42 participantes, de los que se destacan, directivos, supervisores escolares, docentes de USAER, docentes de educación

regular y padres de familia, población a la que fue aplicada una entrevista semiestructurada con participantes clave que estén en posibilidad de brindar su percepción sobre los procesos y ambientes organizacionales que se busca comprender.

Una vez aplicado dicho instrumento, Chávez (2016), reconoce dos problemas evidenciados por su muestra, el primero de ellos es la falta de capacitación docente para atender la inclusión y el segundo son las diferencias teóricas y conceptuales de las que parten los docentes para brindar la atención a los alumnos con NEE. En palabras de una de las entrevistadas (2012) se dice lo siguiente “ante tanta diversidad de problemáticas que presentan los niños con NEE con o sin discapacidad, los DAR no tienen los conocimientos necesarios para brindar la atención, ni personalizada, ni especializada que estos niños requieren para aprender” (p.193).

Derivado de lo anterior, los hallazgos restantes giran en torno a ello, por ejemplo, Chávez (2016) rescata que en las escuelas de Iztapalapa (como escuela 1) el concepto de NEE ya no está en uso, sustituido por el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) como nombramiento para los estudiantes con diferencias, sin importar su condición física o psicológica. Así mismo, los entrevistados reconocen la presencia de estudiantes con BAP en las escuelas que laboran, para los cuales la formación de los docentes es determinante además de contar con el apoyo de la USAER para tender las BAP de los estudiantes. Para ello, se rescata el testimonio de una de las supervisoras (2012) en relación a la atención de estudiantes con BAP tras la implementación de reformas en materia de inclusión educativa:

Solo modificó su edificación implementando rampas para dar acceso a los alumnos con alguna discapacidad motriz.... Para atender a los alumnos que han sido aceptados con otras discapacidades, se han tenido que hacer adecuaciones de manera improvisada.... Estas adecuaciones incluyen no solo la infraestructura sino también han implicado elaborar material específico para atender algunas situaciones específicas. Por ejemplo, en el ciclo escolar 2011- 2012, para una alumna con ceguera el material lo elaboró la docente de aula reglar, junto con la madre de la alumna, principalmente con materiales reciclados, para tener así material didáctico que estimulara sus percepciones sensoriales. (p. 191)

Los hallazgos que refieren a la escuela de Puebla (como escuela 2) en comparación a la escuela 1, en las entrevistas aplicadas se rescata que se trata de una escuela con el reconocimiento

de ser inclusiva, aspecto que atrae a los padres de familia e inscriben a sus hijos en ella por caracterizarse por el no rechazo a ningún estudiante. Y en el trabajo con la inserción de estudiantes con NEE se realiza un proceso de asignación de profesores para el trabajo particular en caso de hacerse necesario, puesto que se trata de una escuela en la que el trabajo del Curriculum es el mismo para toda la población de cierto curso, con la única condición de adaptarse a los ritmos de aprendizaje y dificultad de los estudiantes con NEE o BAP, dicha labor se consigue con una labor coordinada entre docentes de aulas regulares y especialistas del área de apoyo de USAER, quienes brindan capacitación y asesoría a las profesoras de aula regular dándoles sugerencias de cómo bajar el grado de dificultad de la competencia educativa a trabajar.

También, otras de las investigaciones rescatadas para la estructuración de este estado del conocimiento a nivel nacional es la desarrollada por Campa (2017), titulada como “proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuestas de mejora en la Educación Primaria del estado de Sonora”. Si bien, se trata de una investigación cuyo objeto de estudio es la inclusión educativa, que persigue el objetivo de identificar las condiciones educativas que se requieren en las escuelas primarias públicas en el estado de Sonora para atender a la diversidad de alumnado e inclusión educativa y los efectos que tiene en el alumnado, este objetivo parte de la idea de tomar en cuenta distintas variables que resultan como determinantes en la interpretación de resultados, por ejemplo, la infraestructura de la escuela, los recursos humanos y materiales, la formación de la comunidad docente, así como la cultura inclusiva que se maneja en las escuelas, además de conocer las actitudes que tienen desde docentes, directivos, padre de familia y los propios alumnos frente a la diversidad e inclusión educativa.

Pero como todo, para lograr alcanzar esos objetivos, se debe partir de la definición de una metodología que rija el desarrollo de la investigación, y para ello Campa (2017), decide implementar un enfoque mixto, concepto al que justifica como:

al ser la inclusión educativa un objeto de estudio complejo y diverso que enfrenta las ciencias sociales, es indispensable el empleo de métodos mixtos que nos permiten entender y explicar dicho fenómeno. Además, la investigación hoy en día necesita de un trabajo interdisciplinar, lo cual el empleo de métodos mixtos permite un trabajo más integral (p. 113).

Que por parte de lo cuantitativo, se aplicaron cuestionario- escala sobre la integración e inclusión de personas con necesidades educativas y diversas, mientras que para el enfoque cualitativo, se rescatan entrevistas profundidad, selección de grupos focales, observaciones y listas de chequeo. Así mismo, la autora decide aplicar un tipo de investigación explicativo, debido a que se busca explicar el proceso de inclusión educativa y las relaciones causales entre variables, así como los efectos en el alumnado con necesidades educativas y diversas. Además de utilizar un diseño de investigación no experimental, y así es como la autora lo justifica, debido a que se realizará un trabajo de campo en los escenarios reales del estudio, en este caso se acudirán a las escuelas primarias.

Dichos instrumentos fueron aplicables a los profesores, los alumnos y padres de familia de las escuelas primarias de los municipios de Hermosillo, Guaymas, Empalme y Ures del estado de Sonora.

Una vez hecho posible la aplicación de los instrumentos, Campa (2017), ajusta sus hallazgos de la siguiente forma; los resultados indican que tanto los recursos materiales y humanos influye de manera altamente significativa en la participación e inclusión de los alumnos, de igual forma la práctica docente como la cultura inclusiva; se señala como reto y desafío docente la capacitación y formación referente a la diversidad e inclusión; y por último se detecta que la inclusión favorece principalmente el desarrollo intelectual y social de los alumnos. Todo lo anterior con dependencia de la colaboración de los distintos actores tomados en cuenta en el desarrollo de la investigación de Campa, por ejemplo, se reconoció que los padres de familia que no tienen hijos con NEE no tienen ningún problema en la inclusión de estudiantes con NEE a las aulas regulares y tengan convivencia con sus hijos, sin embargo para hacer lo anterior posible, los docentes que formaron parte de la muestra mencionan que requieren material didáctico adaptado a las necesidades de los alumnos y a la vez se requiere profesional especializado y profesores de apoyo para la atención a la diversidad de estudiantes. En otras palabras, Campa (2017) rescata la idea de que se requiere una inversión económica tanto en equipamiento de las escuelas, contratación de personal y sobre todo en la capacitación y actualización de profesores.

Por otro lado, se analizó el artículo de Sevilla Santo, et al., (2018), titulado “actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales”. Investigación que se rigió por el cumplimiento de analizar la actitud de los docentes

hacia la educación inclusiva determinando el impacto de variables como la edad, el sexo, la experiencia docente, la formación inicial, el grado máximo de estudios y el área de especialización en dichas actitudes.

El estudio realizado por Sevilla et al., (2018) partió de un corte cuantitativo, puesto que se apoyó en la medición numérica para el estudio de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva. Su alcance fue de tipo correlacionar y se clasifica como un estudio ex post facto, ya que busco identificar los factores que influyen en dicha actitud.

Para su realización, se eligió una muestra de profesores de los niveles de preescolar, primaria y bachillerato de escuelas públicas de Mérida Yucatán, México, a quienes se aplicó un cuestionario de escala likert con el fin de identificar las actitudes hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales. Muestra a la que se le decidió aplicar un cuestionario de tipo cerrado, centrado en identificar las actitudes hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales, que permite tener una visión de lo que representa la educación inclusiva para los docentes.

Entre los principales resultados de esta investigación se encontró que la actitud de los docentes era negativa hacia la educación inclusiva, pero se volvía más positiva al referirse a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Adicionalmente se encontró que la edad, el sexo, el área de formación inicial y el nivel educativo en que labora el docente, son factores que influyen en su actitud.

Una consulta más tiene que ver con el estudio investigativo de Rodríguez et al., (2018), autores quienes titularon su trabajo como “Formación docente para la inclusión educativa”. Para ello, y para hacer posible dicha labor investigativa, deciden utilizar un corte cualitativo, mediante el cual, se busca el cumplimiento del objetivo que radicó en comprender las representaciones sociales desde las cuales los docentes de educación primaria interactúan educativamente con menores que presentan discapacidad intelectual; al interior de las escuelas primarias en el marco de la educación inclusiva.

Dicho estudio de carácter interpretativo, para la recopilación de información utilizó la aplicación de encuestas de frases incompletas y registro de observación; aplicadas a una muestra de 57 profesores de educación primaria, los cuales tuvieron la absoluta libertad para responder;

dado que se trata de una muestra que representa tan solo la tercera parte del total de profesionales docente de la zona escolar estudiada, se procuró que estos sujetos fueran diversos en cuanto, años de servicio, formación profesional y experiencia educativa con menores que presenten discapacidad intelectual.

Una vez hecha la aplicación de los instrumentos, se concluye con algunos de los hallazgos más significativos, Rodríguez et al., (2018) destaca que los docentes encuestados;

Reconocen que las personas con discapacidad intelectual requieren mayores apoyos para su participación y aprendizaje, consideran que es tarea de personas especiales y centros educativos especiales el proveerlo, consecuentemente, no deberían asistir a la escuela ordinaria, de lo cual se infiere que los docentes consideran estar asumiendo una tarea que no les corresponde, lo cual puede constituirse en una barrera de tipo actitudinal. (p.8)

Si bien, al resultarse una tarea que se encuentra fuera de sus manos, tal y como lo mencionan los docentes de la investigación de Rodríguez et al., (2018) refieren que lo mucho o poco que rescatan en relación a la discapacidad e inclusión educativa recae en primer momento a su formación inicial, pero que no se trata de un extenso conocimiento en referencia a ellos; por otro lado, se describen como profesionales autodidactas, ello porque reconocen que la información que tienen es obtenida de medios electrónicos consultados por ellos mismos.

Así mismo, Rodríguez et al., (2018) destaca que a pesar de que los docentes reconocen el término de inclusión educativa y algunas de sus responsabilidades para hacerla posible, aceptan que en un salón de clases, llevar la teoría a la práctica resulta difícil, puesto que el trabajo con estudiantes con NEE requiere de mayor tiempo y esfuerzo, y que por tanto, a pesar de ser posible las adaptaciones curriculares suelen ofrecer un trato igualitario sin atender con debida atención las distintas necesidades de estos.

Todo lo anterior en congruencia con los resultados de la encuesta aplicable; ahora lo que corresponde a las observaciones realizadas en las aulas escolares durante una clase cualquiera, Rodríguez et al., (2018) menciona que los estudiantes con NEE solían realizar tareas muy ajenas a lo que el Curriculum dictaba, o bien se encontraban realizando tareas diferentes al resto del grupo en cuanto temática, así mismo el trabajo asignado al niño con NEE era desarrollado en un espacio determinado del aula, lo que provocaba que se encontrara alejado de la interacción de sus pares.

En palabras de Rodríguez et al., (2018) destaca lo siguiente:

Aunque los profesores señalan que todos los niños con discapacidad intelectual deben tener un trato igualitario, pero con la atención y apoyos adecuados, sugieren que ambos se ofrezcan en centros educativos especiales, pues la presencia de estos menores en las aulas ordinarias, generan angustia, preocupación y sentimiento de falta de capacidad profesional. (p.9)

Otro de los artículos que enriquecen este apartado internacional es el de Francisco Javier Sotomayor Andrade, Andrea Mirele Vargas Ríos y Brianda Carolina Montijo Pérez en 2019, al cual deciden nombrar como “adecuaciones curriculares para la atención de barreras para el aprendizaje. Estudio de dos casos en una escuela secundaria”.

Sotomayor et al., (2019) coinciden en la idea de encaminar su investigación bajo un corte cualitativo, y apoyándose de la metodología de investigación acción participante, con la participación de dos adolescentes de distintos grados, pero de la escuela secundaria de Hermosillo, Sonora en la asignatura de matemáticas. En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se decidió el uso de la observación, entrevistas a padres de familia, la docente titular, y el personal de USAER.

Tras la aplicación de las técnicas de recolección de datos, sobre todo en cuanto a las entrevistas aplicadas, la docente menciona que “reconozco que es un área de oportunidad para mí como docente, ya que muchas veces dejamos de lado a estos alumnos” (Sotomayor et al., 2019, p.6). Además, Sotomayor et al., (2019) recatan que los docentes mismos aceptan su debilidad y falta de compromiso en la inclusión de estudiantes con NEE, ya que otra de las respuestas fue “Pienso que estamos fallando como institución, ya que, aunque contamos con apoyo de USAER, los maestros no incluyen verdaderamente a los alumnos que presentan alguna NEE” (Sotomayor et al., 2019, p.6). Los autores añaden que son prácticas docentes que muchas veces no son llevadas a la práctica, y por ello, los estudiantes con NEE se notan en desventaja en cuanto a las ofertas educativas.

De manera general Sotomayor et al., (2019) mencionan que el hallazgo más significativo de su investigación es que fue posible identificar el grado de complejidad y con ello los obstáculos más significativos de ofrecer una atención más especializada a alumnos con NEE, dado que como

lo decían los integrantes de USAER, los docentes no pueden perder mucho tiempo con un solo estudiante, porque que tienen a su cargo toros 45 0 50 alumnos que atender; y la posibilidad de alcanzar mejores resultados bajo la perspectiva de un diseño de intervención que contemple adecuaciones para la atención de barreras para el aprendizaje en estos estudiantes y un proceso de acompañamiento más personalizado a los mismos.

Al fin, se encuentra la descripción del último artículo revisado para consolidar la dimensión nacional del estado del conocimiento que conforma este trabajo de investigación. Se trata de un artículo periodístico, escrito por Albino Jiménez Franco, Elizabeth Garrido Aldana, Margarita Ayala Bonilla y Lorena Torres Ignacio, en 2020.

Se trata de una investigación de campo, de corte cualitativo, con el uso de la observación y encuestas, aplicadas en tres escuelas primarias ubicadas en el municipio de Chignahuapan, Puebla, México, y de manera general, se describe la forma en que los docentes realizan y aplican la adecuación curricular en cada una de sus planes de clase; en palabras de Jiménez et al., (2020) plantean su objetivo de la siguiente manera “la finalidad de conocer cómo los docentes realizan la adecuación en la planificación que aplican diariamente y la forma en que la desarrollan”.

Lo que corresponde a la selección de la muestra, para una escuela primera (A), se tomaron en cuenta al grupo de quinto años, conformado por 38 estudiantes, para la escuela B al grupo de sexto grado, conformado por 25 alumnos, y para la escuela C se ocupó como muestra al grupo de quinto grado, con un total de 27 alumnos.

Entre los hallazgos más importantes, Jiménez et al., (2020) rescatan que para el caso de la escuela A, cuentan con un espacio áulico extremadamente reducido, lo que limita el movimiento y con ello el desenvolvimiento de los estudiantes, agregando que las planificaciones de los docentes se guían mediante los materiales que se tienen al alcance y que hacen posible una clase adecuada al grupo n un 70%; en dicho grupo, hay dos estudiantes retrasados en cuanto a lectoescritura, para lo cual el docente determina un tiempo de trabajo personalizado para cada uno, en cuanto a la escuela B, se utilizó como muestra al grupo de sexto grado, conformado por 25 niños, se trata de un grupo a cargo de una docente titular que les imparte 5 asignaturas, por tanto, sus planeaciones y forma de trabajo tiene mucho que ver con las exigencias de la docente, como fue posible observar, muchas veces se da muy poco tiempo o mucho para la realización de actividades, o bien, hay ocasiones en que el tiempo destinado para cada actividad beneficia o

perjudica en las actividades planeadas para una sesión de clase, ya que a veces no se inician o terminan las actividades; finalmente, para la escuela C, se ocupó al grupo de quinto grado y al igual que la escuela A, el espacio no es el ideal en correspondencia con la cantidad de alumnos que se atienden, el docente a cargo trabaja y planifica mediante la implementación de guías, sin embargo, para el nivel educativo en el que se encontraban, los estudiantes no tenían las habilidades necesarias, por lo tanto, es necesario modificar las actividades para que los estudiantes pudieran comprenderlas.

Una vez analizada la información anterior, Jiménez, et al., (2020) rescatan que los factores que incluyen en las deficiencias de las clases, tiene que ver con falta o mal manejo de estrategias docentes, cantidad exagerada de alumnos por grupo, espacio insuficiente, enseñanza tradicional y falta de innovación.

Por otro, los datos recabados de las encuestas aplicadas tenían enlace directo con las adecuaciones curriculares que realizan los docentes, para lo que Jiménez et al., (2020) mencionan que:

El 60% de los docentes en la mayoría de las veces realizan adecuaciones a sus planificaciones y que casi siempre las actividades atienden las necesidades de los alumnos; la funcionalidad de dichas adecuaciones varía dependiendo de factores como material, ambiente de aprendizaje y actitudes que adoptan tanto maestros y alumnos.

Además, Jiménez, et al., (2020) rescatan que “la adecuación curricular que aplican los docentes tiende a generalizar una sola necesidad, y en ocasiones va más dirigido a alumnos que posean alguna necesidad educativa especial”.

2.3 Dimensión Local.

En la tercera y última dimensión se toman en cuenta trabajos realizados en el mismo entorno en que se desarrolla esta tesis, de tal forma que se pueda percibir y conocer las contribuciones más sobresalientes acerca de esta línea de investigación dentro del mismo contexto, tomando en cuenta los mismos elementos que se mencionaron con anterioridad.

El análisis de la primera investigación que se realizó, fue la nombrada “análisis del dispositivo de integración educativa como generador de subjetividad en los estudiantes con

discapacidad. El caso de la Escuela Secundaria General No. 1 de Pachuca Hidalgo” de Valero (2014).

Se trató de un trabajo de investigación cuyo objetivo esencial fue analizar la integración educativa de estudiantes con discapacidad que se integran en aulas de educación secundaria determinando la influencia de la escuela, el programa y los docentes como pieza clave para el cumplimiento de la inclusión de los estudiantes.

Por tanto, para lograr el cumplimiento del objetivo planteado, dicha investigación tomó un rumbo cualitativo interpretativo, mediante un estudio de caso realizado en la Escuela Secundaria General No. 1. En el caso de esta institución de 665 estudiantes que conforman la población estudiantil, 16 presentan algún tipo de discapacidad educativa especial; hipoacusia bilateral, discapacidad intelectual leve y moderada, de los cuales cinco de ellos son los que representan al grado de tercero. Así mismo se seleccionaron 16 docentes que imparten clases a los estudiantes inmersos en la investigación.

En lo que respecta a la recolección de los datos, la autora los obtuvo a través de entrevistas y observación aplicadas a los docentes encargados del tercer grado de secundaria de dicha escuela, así como se tomó en cuenta la participación de estudiantes con discapacidad. Para la estructuración de dichos instrumentos fue necesario la observación informal en el patio de la escuela en horarios de recreo y en el aula de USAER, procedimiento del cual se identificaron los elementos que conforman el dispositivo de integración educativa: docentes, directivos, alumnos, tiempos y espacios de convivencia y normas escolares.

Una vez realizado los procedimientos anteriores, la autora realizó un análisis de los datos recolectados, a partir de los cuales fue posible inferir lo siguiente, durante la aplicación de las entrevistas, la mayoría de los docentes coinciden en la idea de que no están profesionalmente formados para el trabajo con estudiantes con NEE, sin embargo reconocen que no es la mejor idea apartarlos de un grupo regular, desorientando un desarrollo óptimo y apegado a lo denominado como normal; en referencia a lo anterior se cita lo que E04ESP menciona en su entrevista “uno espera alumnos sin obstáculos y es problemático desconocer los procedimientos que están bien con los alumnos” (p. 75).

Lo que refiere al trabajo de la USAER en esta investigación deja un buen resultado, considerando que los especialistas desarrollan un trabajo favorable para los estudiantes que lo necesitan, así como, para los docentes que se encargan de trabajar con ellos, puesto que la USAER les proporcionan a los docentes la información que requieren de los estudiantes. Además de hacer posible el trabajo en equipo, es decir, de ser necesario los docentes de aulas regulares solicitan que los especialistas de la USAER colaboren con el trabajo de estudiantes que lo necesiten durante una sesión de clases, brindándoles el apoyo y atención que requieran. Sin embargo, los entrevistados dejan al descubierto que es necesario la participación de más actores educativos, porque la idea de la integración educativa se queda en una estipulación, porque el trabajo con la diversidad escolar a veces requiere de más profesionales, y en esta escuela secundaria los elementos de la USAER son pocos y no alcanzan para la colaboración con estudiantes que requieran ayuda extra.

Por otro lado, Valero (2014), entre sus hallazgos encontró una variable relacionada con la evaluación de estudiantes con discapacidad, la cual determina parámetros para todos los estudiantes de un aula, sin tomar en cuenta que muchas veces los alcances de dicha prueba no son alcanzables por todos los estudiantes, sobre todo para los que representa un grado de dificultad mayor.

Así por fin, Valero (2014), menciona que la reflexión final más importante de su investigación radica en el reconocimiento de que el éxito de un proceso de integración educativa, demanda y que sobre todo hace necesario la actuación del educador, profesional que debe cumplir un rol significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con NEE.

Otras de las investigaciones consultadas para la construcción de esta dimensión local es el de Amaro (2018), autora de la tesis titulada “análisis de trayectorias escolares en la inclusión de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje asociadas a la discapacidad”. Se trata de una labor investigativa cuyo objetivo perseguido fue analizar las trayectorias escolares en la inclusión de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje asociadas a la discapacidad a través de la recolección de historias de vida para dar cuenta de la situación educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, dicho en otras palabras Amaro (2018), refiere que dio posibilidad de charla con tres estudiantes los cuales contaron su trayectoria escolar con lujo de detalle, narración con la cual fue posible determinar barreras de aprendizaje así como la búsqueda de

opciones de solución a estas situación que podría estar generando grandes problemas en este grupo vulnerable.

Por tanto, para el desarrollo de la investigación de Amaro (2018), se siguió una metodología cualitativa, que pretendió analizar las trayectorias escolares de estudiantes son barreras de aprendizaje asociadas a la discapacidad física, demostrando la realidad educativa por la que pasan estos estudiantes. Así mismo, la autora se apoyó de un tipo de estudio de caso de corte exploratorio-descriptivo, a partir de lo cual se partiría de un horizonte más amplio de la problemática.

De manera más específica, le recolección de datos se llevó mediante las narraciones históricas, que son mediante las cuales es posible reconstruir lo que se encuentra en la memoria de los sujetos participativos para darle un significado a las experiencias de los estudiantes, ya que se trasmite y se deja ver la realidad que viven estos sujetos. Por otro lado, Amaro (2018), hizo uso de otro instrumento, la entrevista semis estructura, en ella consideró que sería un buen medio para que los estudiantes con barreras de aprendizaje se sintieran en confianza y pudieras responder sin problema a los cuestionamientos, el tema de esta entrevista iba en relación a recopilar información respecto a la inclusión educativa dentro de las escuelas regulares.

Lo que refiere a los participantes de esta investigación, Amaro (2018), solo estuvo trabajando con tres estudiantes, estos con la similitud de presentar barreras de aprendizaje asociadas a la discapacidad física, y que además sean parte del nivel educativo superior o egresados del mismo. De manera más específica estos tres estudiantes son parte de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, de las licenciaturas de derecho, Ciencias Políticas, y de la Maestría en Gobierno y Gestión Local.

Entre los hallazgos descritos por Amaro (2018), se destaca la importancia de la influencia tanto negativa como positiva que diversos actores proporcionan a los estudiantes con barreras de aprendizaje, por ejemplo, la familia, el sector escolar, y lo que refiere a lo social y político, dando hincapié que es necesario la inclusión de estas variables en las instituciones de nivel superior en cuanto se hable o se busque priorizar la inclusión educativa, ello en relación a la mejora en primer momento de las practicas docentes, así como lo referente a la gestión e intervención educativa para los estudiantes que lo necesiten, es decir los aspectos que favoreces o dificultan las prácticas inclusivas, generando así éxito en la labor educativa de cual sea la situación del estudiante.

Se retomaron estas variables, familia, sector escolar y lo que corresponde a lo social y político, como determinantes para el éxito de la inclusión educativa, en los político y social se tomaron juntos ya que de una buena legislación de la leyes que guían la inclusión será posible que cualquier persona pueda tener una vida como el resto de sus pares, aunque es pertinente mencionar que una cosa es el planteamiento de las leyes que respaldan a estos grupos vulnerables, con la plena ejecución de las mismas, que supone ser una problemática para las instituciones escolares. Lo familiar, porque se convierte en el núcleo central y más cercano a la persona, por lo tanto es el contexto primero en el que puede hacerse posible la inclusión. Y el sector escolar, porque es responsabilidad y obligación de estas instituciones abrir sus puertas a todos los estudiantes, es decir incluirlos en sus clases regulares, pero que además responder a las necesidades de los estudiantes inmersos.

Dado lo anterior, en las historias de vida de los tres participantes, se coincide que los resultados obtenidos en un nivel básico, preescolar y primaria, los aspectos fueron muy positivos, obre todo lo que refiere a lo emocional, la calidez y sensibilidad de los agentes educativos, a pesar de la poca accesibilidad que se tenía. De lado contrario sucedió en el nivel de secundaria, ya que los resultados fueron muy negativos, en primer momento como lo menciona Amaro (2018), las modificaciones y/o adecuaciones era deficientes, se convirtieron en estudiantes tratados como los pares regulares, los utilizaron para bromas e incomprensiones por parte de los docentes. Finalmente, en los niveles medio superior y superior, los estudiantes muestras coinciden en la idea de que la inclusión resucito una vez sido aceptados en las licenciaturas que eligieron, dado que se les dio libertas, independendencia y autonomía lo que les permitió concluir con éxito sus carreras.

Se concluye la dimensión local con la investigación nombrada “La formación docente ante la problemática de la inclusión educativa en primaria, como principio de equidad y justicia social”, realizada por Aguirre (2018); se trata de una investigación con el objetivo de analizar la importancia de la formación de los docentes ante la inclusión educativa, rescatando las implicaciones de dicho proceso, así como los desafíos a los que se enfrentan como docentes responsables de la continuidad de la inclusión en sus aulas regulares. La forma de trabajo por la que Aguirre (2018), decidió trabajar es de corte cualitativo, mediante un tipo de estudio exploratorio y descriptivo.

Dicho proceso de investigación se llevó a cabo en la escuela primaria “Primer de mayo”, ubicada en el Saucillo, Mineral de la Reforma, cuya característica principal es que se trata de una escuela de tiempo completo. De dicha institución, se rescataron los sujetos muestra, Aguirre (2018), consideró una muestra no probabilística por criterio, dado que son muchos los docentes que conforman la institución, sin embargo, se tomó en cuenta únicamente a los profesores que se encuentran directamente trabajando con niños con NEE.

Hecho una vez la selección de la muestra, se prosigue con la recolección de datos, para ello la autora decidió la aplicación de entrevistas semiestructuradas, mediante la cual fue posible la recopilación de datos respecto a la formación docente y sus desafíos ante la inclusión educativa de estudiantes con NEE. Dicho instrumentos se constituyó de 27 preguntas, divididas en 5 categorías, el conocimiento de los docentes respecto a ciertos conceptos referentes al objeto de estudio, la formación docente en relación a la inclusión educativa, la opinión de los docentes en torno a los procesos inclusivos dentro del aula, los desafíos a los que se enfrentan los docentes al atender a estudiantes con NEE y finalmente lo relacionado al conocimiento a los apoyos institucionales que se ofrecen en aras de la inclusión educativa.

Partiendo del objetivo general, Aguirre (2018), menciona los hallazgos más significativos de su investigación, en primer momento, y el más impactante, es que los docentes refieren no tener los conocimientos y habilidades necesarios para la atención y trabajo con estudiantes con NEE, lo que dificulta vilmente la inclusión de estos estudiantes a un grupo de estudiantes regulares. Derivado de la descripción anterior no conocen las estrategias pertinentes a aplicar para facilitar el trabajo con grupos vulnerables. Sin embargo, los docentes se respaldan mencionando que tienen experiencia en el trabajo con estos estudiantes, pero consideran necesario, tener una capacitación mediante la cual se doten de estrategias pedagógicas para la identificación y atención para los estudiantes con NEE, puesto que a pesar de su poca o extensa experiencia, ellos han buscado por sus propios medios la forma más adecuada para el trabajo con estudiantes que requieren una atención especializada y más profunda.

Otro de los hallazgos, es que los docentes mencionan que no encuentran la forma de tener un trabajo colaborativo con el personal de USAER, ya que cada uno realiza sus tareas con el estudiante. Los docentes muestra de la investigación hacen mención de que la formación de estos en un ámbito de inclusión educativa tiene mucho peso, ya que es el sujeto clave para continuar

con la idea de inclusión en sus aulas regulares, pero también recatan que es personal el hecho de querer trabajar con estudiantes con NEE, puesto que ello requiere mayor esfuerzo, tiempo y dedicación y que a pesar de no tener una formación respecto a ello, son profesionales y no debería ser un pretexto para la atención de todas las necesidades de sus estudiante.

Reflexiones de cierre

En síntesis, de las documentos descritos anteriormente, se puede inferir que hablar de inclusión resulta un englobe de distintos aspectos, factores y actores que son participes, y que como en todo proceso educativo, deben ser tomados en cuenta, puesto que ya no se trata de solo plantearlo, tal y como lo recuperaba Amaro (2018) en su investigación, es muy fácil que el sector político dictamine leyes que amparen a grupos vulnerables, por ejemplo lo estipula en el artículo 3° constitucional, o bien bajo los lineamientos de la Ley General de la Educación, como marcos normativos que adjuntan las políticas a través de las cuales el proceso educativo debe ser llevado a la práctica; pero el verdadero problema recae en hacer todo eso estipulado en realidad, dado que las exigencias sociales actuales evidencian la necesidad de tomar en cuenta a todas las personas como parte de un todo, sin excluirlos por ninguna razón. Siendo así, se le determina gran responsabilidad a la escuela para hacer posible una inclusión exitosa para toda la sociedad, dado que es una de las instituciones en la que se refuerza la motivación, aceptación, conocimiento, solidaridad, etc.

Dicho lo anterior, es prudente hacer mención de un actor educativo que es pieza clave para hacer posible la inclusión, el docente, un profesional encargado de formar en un contexto más cercano y particular a un grupo de alrededor de 20 a 30 estudiantes de una institución escolar, sin embargo, se vuelve una tarea costosa para estos profesionales, ya que como lo rescata Chávez (2016) en su investigación los docentes regulares no cuentan con una capacitación y por ende un escaso conocimiento a lo que refiere a la atención de estudiantes con NEE, lo que provoca en cierto contexto una exclusión de estos estudiantes. Así mismo una persona entrevistada (2012) en la investigación de Chávez, menciona lo siguiente, “ante tanta diversidad de problemáticas que presentan los niños con NEE con o sin discapacidad, los DAR no tienen los conocimientos necesarios para brindar la atención, ni personalizada, ni especializada que estos niños requieren para aprender” (p.193).

Por tanto, una educación inclusiva, resulta ser una cadena de colaboraciones entre todos los actores educativos inmersos, por ejemplo, le corresponde al docente planificar, desarrollar y aplicar distintas estrategias que permitan el aprendizaje de todos en un grupo de clase, sin olvidar o pasar por alto sus habilidades, ya sean por encima de lo estipulado normal, o por debajo de ello. Tal y como Rojas y Triana (2018) rescatan que, en el aula, los maestros pueden contribuir a que los niños superen los obstáculos que van presentándose en su camino. Esto puede lograrse conociendo su grupo de clase, identificando los estilos de aprendizaje más favorables y adecuando su metodología y estrategias pedagógicas, así como combinando estilos de enseñanza, para que los estudiantes potencien el que tienen interiorizado y aprendan a utilizar otros; es decir, salirse de la enseñanza tradicional y hacer realmente partícipe al niño del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es por este motivo, que se recalca la necesidad de generar ambientes educativos apropiados para los estudiantes, en donde el aprender se vuelva el interés principal de los estudiantes, y no, convertir a la escuela un lugar al que no quieren asistir, evidenciando la curiosidad de aprender, pero mostrando una repulsión hacia la institución escolar, por ser un contexto que no los hace sentir cómodos y sin motivación de aprender. Y todo ello por la falta de experiencia y conocimiento para incluir a todos los estudiantes en un mismo ambiente de aprendizaje de ser posible. Algo similar se obtuvo de la investigación realizada por Olmedo (2014) en donde uno de sus hallazgos gira en torno a la evaluación de estudiantes con discapacidad, instrumento ocupado por los docentes para todos los estudiantes, sin hacer modificaciones y/o adaptaciones para los estudiantes con NEE que no podrían demostrar sus conocimientos si la prueba no se adapta a ellos, y que por tanto obtener resultados negativos los hace sentirse inaptos y sus ganas de aprender disminuyen.

Así mismo Mateos (2008) recupera que las personas con ciertas características especiales, le provocan la segregación y marginación cultural y social de las personas así diagnosticadas, y que además de las desventajas por su situación, un malo trabajo por parte de los docentes provocaría un nulo proceso de inclusión. Es así que a los alumnos diagnosticados con deficiencia, discapacidad o minusvalía (términos que hasta la fecha se toman como sinónimos sin serlo), se les segregaba a escuelas específicas (de educación especial) para la atención de esa situación particular que presentaban, por el puro hecho de salirse de la norma y sin analizar en ningún momento las capacidades con las que sí contaban.

Así tal y como lo reconocer Olmedo (2014) el éxito de un proceso de integración educativa, demanda y que sobre todo hace necesario la actuación del educador, profesional que debe cumplir un rol significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con NEE. Por consiguiente y en vista de lo que se estipula como inclusión educativa, de no comprender este concepto, los perjudicados serán los estudiantes que necesiten que se entienda este concepto, para su aceptación. Por ejemplo, en algunos grupos vulnerables, de no ser incluidos pueden verse ignorados o incomprendidos, en casos mayores, se generan enfermedades como depresión, suicidio, alergias, etc.

Algunos otros factores que condicionan una labor docente exitosa, tiene que ver con los recursos que cuenta para la flexibilidad y mantenimiento de los cambios en el Curriculum, o en un aspecto más interno, los docentes de aulas regulares les resulta complejo el trabajo con estudiantes con NEE, y lo que necesitan son remuneraciones económicas que lo motiven a seguir con la implementación de recursos, ello encaminado a la disipación de los mismo por querer intervenir y ayudar, o bien dejarlo pasar y continuar con un proceso de enseñanza y aprendizaje cero provechoso para una parte de su grupo de clase. Así mismo, puede darse como factor determinante, la edad de los docentes, o la formación que tiene, en la que posiblemente, en su momento no tenía tanto auge la educación inclusiva, por lo que en la formación de los docentes no se impartían conocimientos referentes a ello.

Capítulo 3: Referentes Teóricos que sustentan el objeto de estudio

En este capítulo se pretende retomar y describir las definiciones y conceptos esenciales para dar argumento a la presente investigación, tomando en cuenta las perspectivas de diferentes autores, con la finalidad de fundamentar teóricamente esta investigación.

3.1 Desarrollo histórico de la educación inclusiva

Como punto de partida para la construcción de este marco teórico es imprescindible retomar lo que refiere a la educación inclusiva, desde tiempos atrás y cómo es que se ha consolidado para ser conocida como hasta ahora.

Hablar de inclusión resulta ser muy común en un mundo actual, y por tanto se ha vuelto uno de los objetivos comunes en el sentido educativo de muchas instituciones del país e incluso entre los distintos países del mundo. Para ello se han rescatado, diseñado y aplicado distintas leyes y normas que sustenten las ideas de una educación inclusiva. Sin embargo, como en todo, para entender del todo lo que refiere es necesario echar un vistazo a los antecedentes de la misma que se ha venido tejiendo con el paso del tiempo.

Buey (2010) representa diversos autores que coinciden en la idea de que la educación inclusiva representa el ideal de todos los sistemas educativos del mundo, y solo luchando y haciendo lo que concierne es como se tendrá éxito y por tanto se logrará hacer frente a los problemas de exclusión y desigualdad en ambientes educativos en los que se lleva a cabo los procesos formativos de gran cantidad de personas que conforman un grupo de estudiantes. En congruencia a lo anterior Parrilla (2002) autor recuperado por Buey (2010) reconoce la importancia de tomar a la inclusión no solo como parte y tarea de una institución escolar, sino como responsabilidad del resto de contextos: social, laboral, familiar, político, y claro el escolar, que hasta ahora es el que más peso tiene en esta investigación.

Ahora bien, Santo et al., (2018) menciona que desde el comienzo de los años ochenta se inició el movimiento que dio vida a la inclusión, y es hasta fechas actuales que se sigue en la lucha de mantener una igual oferta educativa para todos.

En la misma dirección, se puede asumir que el concepto de educación inclusiva ha sufrido un gran proceso de cambio a lo largo del tiempo, y con ello a tomar en cuenta el avance evolutivo

de las sociedades, ya que en referencia a los cambios e incluso retrocesos resulta determinante el concepto y definición de lo que implica una educación inclusiva. Siendo así, la educación inclusiva se rescata como un proceso inacabado y cambiante constantemente (Santo et al., 2018).

Aunando a lo anterior, es descifrada a la educación inclusiva como inacabada y cambiante, dado que la sociedad resulta ser cambiante también, y las necesidades que han de cubrirse son distintas a hace algunos años, además de un claro criterio que Santo et al., (2018) refiere como determinante para que la educación inclusiva sea un proceso cambiante, las diferencias de las personas, que hasta ahora, es imposible decirse que todos son iguales, o que todos aprenden de la misma manera, sino que de manera contraria, tal vez haya estilos y formas de aprendizaje comunes entre pares, pero difícilmente podría haber dos cabezas pensantes de la misma forma. Siendo esto, determinante para una aceptación o rechazo en las escuelas y por ende en las aulas regulares, porque de ser notado las capacidades, característica o habilidades diferentes se presentan las opciones de discriminación y exclusión, y no solo en primer momento por el contexto social en el que se desenvuelve, sino que también por parte de los pares, es decir de los mismos compañeros de clase, así como por parte de los mismos profesionales docentes responsables de la formación de sujetos.

Bajo la misma idea de Santo et al., (2018), son diversas los factores que pueden ocasionar la exclusión de las personas, por ejemplo las características personales y conductuales, que a lo largo de la historia se han construido falsas concepciones, tabúes, que generan rechazo, temor, repugnancia, incomprensión, burla, entre otras reacciones; y que por tanto, las desventajas hacia estas personas son evidentes, por ejemplo, en el espacio educativo, se ha llegado a negarle la entrada a la escuela a personas “diferentes”, “por no ser personas” y, mucho menos, “sujetos educables” (Santo et al., 2018). Y es por estas razones que se vuelve un tema de interés la atención a la diversidad, ya que un reconocimiento, análisis y reflexión de las diferencias entre personas, abre el panorama para lo que refiere a una educación inclusiva.

Ahora bien, una vez reconocida la gran diversidad existente, se debe determinar un término que la ampare, y fue justamente lo que sucedió en la Conferencia Mundial sobre Educación de Necesidades Especiales: acceso y calidad, se reconoció ampliamente el concepto de educación inclusiva, para lo que desde entonces se estipularon distintas directrices que han de seguirse en cuestiones de inclusión en el ámbito educativo. Por tanto, entre las declaraciones de la conferencia

de Salamanca (1994) se recalca, que “la educación inclusiva implica que las escuelas regulares deben acoger a todos los niños y jóvenes independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, o de otro tipo” (p.15).

Aunando a la idea, Sarmiento (2013) rescata la definición que hace la UNESCO respecto a la inclusión y se precisa que:

La inclusión en un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. (p.27)

En conclusión, es posible inferir que la inclusión es aquel reconocimiento de todas las personas y con ello a sus habilidades, problemas y/o dificultades que le impiden su desarrollo en cual sea el contexto: social, familiar o escolar. Permitiendo así, la atención de las distintas necesidades, en este caso particular que rige la presente tesis, en un contexto escolar, por ejemplo, los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, y por tanto entender claramente los diferentes modos de enseñanza y contextos de las instituciones formadoras; lo que de ser posible permitirá dar respuesta a estas demandas sociales, logrando éxito en lo que respecta a la educación inclusiva.

3.2 Concepción de la educación inclusiva

Entre las distintas aportaciones en materia de inclusión educativa, las propuestas por la UNESCO son las de mayor peso. En el documento Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, UNESCO (2017) se recae en la idea de que:

Mediante los principios de inclusión y equidad no se trata solo de asegurar el acceso a la educación, sino también de que existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa. (p.17)

Descripción que tiene mucho significado y que de entenderlo el camino y el impacto de la inclusión sería significativo una vez puesto en práctica bajo realidades existentes, dado que se abre

el panorama a no basta con aceptar a estudiantes con NEE a la institución educativa, sino que es hacerlos parte de la misma escuela, que las ofertas de esta misma, sean suficientes para satisfacer las necesidades de cada uno, y que sobre todo se evite lo más posible la exclusión de los estudiantes por sea cual sea su situación.

A simple vista podría decirse que un cambio educativo resulta ser simple, pero el verdadero problema es en cuanto a lo político y social, dado que no siempre es aplaudible el avance en la inclusión y la equidad en contextos en donde las personas siguen con ideas muy arraigadas de ver diferentes a las personas, y que por tanto, brindan ofertas educativas segregadas, o que lo docentes, siendo un actor principal en el proceso de enseñanza aprendizaje, se considere o tenga dudas de sus habilidades como profesional para trabajar con la diversidad de su salón de clases (UNESCO, 2017).

Por otra parte, la UNESCO (2005) considera a la inclusión como el afrontamiento y respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, ello a partir de la participación actividad de los mismos en el proceso de aprendizaje, y con el objetivo principal de minimizar parcial e incluso totalmente la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Y como se está dando gran peso a lo educativo, dado que es el responsable de la educación de todos los educandos, recae en las instituciones la obligación de reorganizar las ofertas educativas, y sea así, a través de estos como comience la disminución de la exclusión y discriminación dando lugar a un avance inclusivo (Navarro y Echeita, 2014, autores recuperados de Rodríguez, 2017).

En palabras de la UNESCO (2005) la definición de inclusión educativa como...

un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a la totalidad los niños; con la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos. (p. 13).

Por otro lado, se encuentran los aportes de Simón y Echeita (2013), autores que contribuyen en la definición de inclusión, y que por tanto la consideran como “el derecho de todos los alumnos

y alumnas” (p.1). Sin embargo, las autoras reconocen que el reto que enfrentan los sistemas educativos es hacer efectivo dicho derecho, es decir:

Construir sistemas educativos que garanticen la calidad con equidad, lo que equivale a decir que la primera llegue a todos los niños, jóvenes y adultos a lo largo de todas las oportunidades educativas de su vida sin estar condicionada por razones de salud, de procedencia, género, capacidad económica, etnia, lugar de residencia, orientación afectivo sexual o cualquier otra. (p.1)

Así mismo, Simón y Echeita (2013) rescatan las ideas de Ainscow et al., (2006) quienes mencionan que la inclusión educativa es entendida como un proceso sistemático que va encaminada a la mejora e innovación educativa, con cuyos factores se busca la permanencias, el rendimiento y la participación de toda la población estudiantil en las instituciones escolares en donde están matriculados, y que sobre todo, con una minuciosa y particular atención para aquellos alumnos que se encuentran en riesgo y por tanto se consideran vulnerables a ser excluidos, y que a consecuencia podría ser posible el fracaso escolar, discriminación, por tanto, es primordial eliminar y controlar las barreras que podrían estar limitando el proceso de enseñanza y aprendizaje de dichos estudiantes.

Por su parte, se rescata la definición que aporta Guijarro (2008), autor que considera que el fin último de la educación inclusiva es el control, pero sobre todo la eliminación de distintos factores: exclusión social, diferencias étnicas y religiosas, diferencias entre hombres y mujeres, entre algunos aspectos más. “la educación inclusiva como derecho elemental de la persona y como principio de una sociedad más equitativa” (Guijarro, 2008; p.21).

Así se concluye con la idea de Echeita (2008) autor recuperado por Chávez (2016), quien menciona que:

La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante [...] así como cuestionarse si los grandes proyectos de evaluación del rendimiento escolar, tal y como están concebidos y concretados en la actualidad contribuyen o debilitan los esfuerzos por construir un sistema donde calidad y equidad no se perciban como factores antagónicos. (p. 3)

3.3 La educación inclusiva en México

En México el proceso de inclusión es tarea en primer momento de las disposiciones legales y políticas que sustentan la idea de incluir a todos los educandos bajo un mismo contexto, pero que este a su vez se ajuste a sus necesidades y sea posible cumplir sus expectativas. Por tanto, la SEP (2012) en su glosario de terminologías en relación a la discapacidad, incluye una definición de educación inclusiva:

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas. (p.14)

Han sido significativos los avances en materia de inclusión educativa en México. Data de los años noventa, época en donde se dieron los primeros arreglos. En 1993 la educación inclusiva adoptó el nombre de integración educativa, con sus respectivos marcos legales, discutidos tras la colaboración del Sindicato de Maestros y la Secretaría de Educación Pública. Una vez acordado el proceso anterior, se puso en marcha, sin embargo los resultados no eran los esperados, y ya fue hasta los años 1995 y 1996 que la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional, puso en marcha el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE), mediante el cual, se plasmaban otros objetivos ya mejorados que buscaban totalmente el éxito de la integración educativa. Una vez reconocido como servible, se fueron integrando alrededor de 22 estados, este proyecto al parecer seguía un rumbo de éxito. Sin embargo, era necesario algunos aspectos administrativos para continuar con la marcha de dicho proyecto, por tanto ya en el año 2002 se crea el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), el cual tomaba la responsabilidad de dictaminar los lineamientos técnicos para la operación del PNIE, además de promover la evaluación de los resultados y favorecer la vinculación entre los equipos estatales, entre otras, con lo cual el proceso de integración se impulsó y fortaleció en todo el país (SEP, 2002).

Los años pasaron y la colaboración entre el PNIE y el PNFEIE estaba dejando marcas significativas, tanto que fue hasta el año 2013 cuando se plantea la construcción de otros programas en relación a la misma temática, la inclusión educativa. Se integraron distintos programas que atendían a una población diversa, por ejemplo, niños indígenas, migrantes, con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, entre otros. Estos programas se fueron unificando en uno solo al que debían entregar cuentas, el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), y que por tanto, pasaba a sustituir el PNFEIE que hasta esa fecha había hecho un buen trabajo (SEP, 2013). A consecuencia, se generó grandes controversias y un grande golpe al proceso de inclusión/integración.

A partir de ello, los distintos actores que conforman el contexto educativo, particularmente los profesionales de educación especial y los docentes de educación regular, están a la espera de que la Secretaria de Educación Pública diseñe e implemente políticas públicas orientadas a promover la educación inclusiva en el país. No es del todo ignorado, lo que hoy en día está dispuesto como marco legal para la inclusión educativa, sin embargo el modelo y programas actuales han tenido sus desventajas y que por tanto se hacen evidentes los cambios en los objetivos y la orientación que se persiguen tanto en las escuelas regulares como las instituciones de educación especial.

Una vez descrito lo anterior, Cedillo (2018) menciona que hacer posible la inclusión educativa, radica en la diferenciación y atención particular de las dos variantes de esta; una de ellas es la universal propuesta por Florian (2010) y la moderada de García (2015), las características de las mismas se integran en la siguiente tabla 1, donde se muestra las descripciones más relevantes de las dos variables consideradas de la inclusión.

Tabla 1

Características de la educación inclusiva moderada y radical

| Educación inclusiva moderada | Educación inclusiva radical |
|---|---|
| Busca proporcionar una educación de calidad a las alumnas y alumnos que presentan NEE y también al resto de los alumnos (García, 2013). | Busca proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o escolares (UNESCO, 2007). |
| Se sustenta en un modelo interactivo de la discapacidad pero también acepta los | Se sustenta en el modelo social de la discapacidad (Cigman, 2007; Kauffman y Anastasiou, 2013). |

| | |
|---|--|
| supuestos del modelo social (Kauffman y Anastasiou, 2013). | |
| No hay una postura clara en relación con la “capacidad fija”. | Hay oposición al concepto de “capacidad fija” (Florian, 2010), esto es, los docentes no deben determinar los límites intelectuales de sus alumnos, pues ello influye en sus expectativas y condiciona su práctica. |
| Utiliza el concepto de NEE (Romero y García, 2013). Este concepto, en cierta forma, abarca los sistemas involucrados en el concepto de BAP. | Elimina el concepto de NEE y lo sustituye por el de Barreras para el aprendizaje y la participación (Blanco, 2006, Ainscow, 2003). |
| Busca identificar a las necesidades individuales de los alumnos, especialmente de los que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad, para procurar su satisfacción y con ello potenciar los aprendizajes de todo el alumnado. Al mismo tiempo, busca ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado (García y Romero, 2016a). | Evita la identificación de los sujetos con NEE, para evitar su discriminación y exclusión (Ainscow y Miles, 2008). Busca entonces la identificación de los obstáculos que enfrentan los grupos, no los alumnos en lo individual. |
| Precisa de una evaluación psicopedagógica que permita identificar las NEE y los responsables de satisfacerlas. Precisa también de la reflexión y análisis del docente para identificar las BAP (García y Romero, 2016a). | No se hace evaluación psicopedagógica ni se identifican necesidades individuales, para evitar la discriminación de los alumnos. Se busca identificar los obstáculos, es decir, las barreras para el aprendizaje y la participación que hay en el ambiente, a fin de eliminarlas (Booth y Ainscow, 2002). |
| La condición personal o cultural del estudiante plantean un estilo y un ritmo de aprendizaje propios, para los que el currículo promedio resulta desfasado o insuficiente (Sollá, 2013). Por tanto, se requieren adecuaciones curriculares individuales. | Todos los estudiantes deben estudiar en la escuela común, por tanto, deben tener acceso al mismo currículo. Deben trascenderse las adecuaciones curriculares y optar por metodologías para enseñar a la diversidad. |
| Acepta la participación de expertos (por ejemplo, profesionales de educación especial), que identifiquen y proporcionen los apoyos que precisan algunos alumnos (García, 2015). | No fomenta la participación de expertos al interior de la escuela. Como dicen Ainscow y Miles (2008), la escuela necesita docentes expertos, no expertos ajenos a la misma. |
| Acepta la existencia de las escuelas especiales para atender a los alumnos con discapacidades severas o múltiples (Kauffman y Anastasiou, 2013). | Propone que todos los estudiantes estudien en las aulas comunes, implicando la desaparición de las escuelas de educación especial (Cigman, 2007). |

Fuente: Elaboración propia a partir de los referentes teóricos consultados.

Una vez hecha la breve comparación anterior, Cedillo (2018) destaca algunas de las más significativas diferencias entre estas dos variables; la educación inclusiva radical (EIR) está dirigida exclusivamente a los grupos no a los sujetos por lo que elimina el concepto de NEE y prefiere utilizar el concepto de Barreras para el Aprendizaje, y que por tanto la ventaja de este tipo de inclusión es que al no tomar en cuenta las diferencia individuales no es posible excluir, discriminar o estigmatizar, además de que se pretende la mejora de la educación para un todo, es decir a toda la población estudiantil en general. Sin embargo, la desventaja de la EIR es que las necesidades educativas particulares de un estudiante no podrían ser identificadas y por tanto, no sería posible entenderlo. Siendo que por otro lado la educación inclusiva moderada, si toma en cuenta las necesidades particulares de cada estudiante y por tanto busca satisfacerlas, brindando apoyo especial para la realización de distintas tareas que se le pueda dificultar al educando, y que sobre todo esta situación no podría ser razón para excluir de una escuela regular y mandarlo a una especial, sino que se pretende que todos los educandos sean partícipes de una misma educación pero que esta sea adaptable a sus necesidades.

3.3.1 Datos estadísticos de población diversa en México

Una vez dicho que la educación inclusiva busca atender a la diversidad social, Santo et al., (2018) rescata que es el reconocimiento de los colectivos de personas con discapacidad o con lo que corresponde a NEE, como se da el proceso de inclusión de las mismas, reconociendo las barreras de aprendizaje y dando respuesta a estas con la asignación de responsabilidades de todos los actores inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos.

Así, Gairín (2000) rescata tres formas principales de entender a la diversidad:

1. La que asocia la diversidad con la atención a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes y busca compensar las desigualdades de estos.
2. La que pugna por una enseñanza individualizada, adaptada a las características de la persona que aprende y que entiende el proceso de aprendizaje como una construcción individual
3. La que considera que la diversidad puede ser un soporte para la construcción de una sociedad democrática, plural y tolerante

Si bien, Santo et al., (2018) autores que consideran que para hacer posible la inclusión educativa es necesario hacer cumplir los dos primeros puntos expuestos por Gairín (2000), y que

partir del éxito de estos es como será posible el cumplimiento del punto tres, y se lograría una población tolerante, y que sobre todo tendrán la capacidad de aceptación a la diversidad.

Sin embargo, como punto de vista de la autora de la presente investigación, se considera no conveniente separar a los educandos por sus características, en este caso, a los estudiantes que se encuentran en un aula regular, ya que separarlos el proceso de enseñanza y aprendizaje se fragmentaría, debido a que no se debe olvidar que todos aprenden de todos, en otras palabras, es necesario la interacción de los estudiantes para generar un aprendizaje significativo; y de hacerlo sería un gran error y de no hacerlo adecuadamente, se podría llegar a un grado de exclusión y discriminatorio. Por tanto, se recomienda hacer modificaciones curriculares, para ajustarse a las necesidades de los estudiantes, impartiendo los mismos temas que conforman el plan, pero bajo características particulares de ser necesario.

Una vez contextualizado, se describe el porcentaje de población que podría ser parte de lo que hasta ahora se contempla como población diversa. En el último censo del INEGI (2020) arrojó que en Hidalgo hay un total de 3, 082,841 habitantes, de los cuales, el 48,1 % representa a la población masculina, mientras que, el 51,9 % son femeninas. Bajo la misma cantidad de población del estado, 848, 201 es representado por niños y niñas de 0 a 12 año, un porcentaje aproximado de 28 %.

Campa (2017) rescata información de la base de datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), en 2012, informe que establece que aproximadamente 564 mil niñas y niños (de 0 a 14 años) tenían dificultades para realizar actividades de la vida cotidiana. Población que representa el 1.7% de la población infantil del país y 7.3% de la población con discapacidad. Cifras que dejan al descubierto algunas inferencias, además de las establecidas por los censos realizados que permiten obtener dichas cifras, Campa (2017) menciona que en México, la discapacidad en la población infantil tiende a incrementar su presencia conforme aumenta la edad, aunque es a los 10 años cuando se concentra el mayor porcentaje, un 16.6 %; de población infantil con discapacidad. En los primeros cuatro años de vida, las niñas representan la mayor proporción de personas con discapacidad. Pero en la población infantil con discapacidad, uno de cada diez infantes son niños de 10 años (Campa, 2017).

3.4 Introducción al concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Hablar de Necesidades Educativas Especiales es retomar sus orígenes en el llamado informe de Warnock publicado en 1978, actividad que fue encargada por el secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, presididos por Mary Warnock. Es este informe en donde por primera vez aparece el término de Necesidades Educativas Especiales; por tanto, es gracias a este que el panorama de la concepción de la educación especial cambia radicalmente y por tanto se amplía la visión de lo que corresponde a la integración e inclusión educativa (Arista, 2018).

La labor comitativa comenzó poco después de la entrada en vigor de la Ley de Educación para niñas y niños deficientes de 1970. En un contexto más amplio, el comité parte de lo estipulado en dicha ley (Warnock, 1978):

Toda persona deficiente, al margen de la gravedad de su dificultad, queda incluido en el marco de la educación especial, por lo que ningún niño o niña debe ser considerado ineducable. La educación es un bien al que todos tienen derecho y por tanto los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de cada uno. (p. 45)

Retomando lo mencionado respecto a los fines de la educación, se rescatan dos de ellos:

- Primero, aumentar el conocimiento que la persona tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y,
- Segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté a disposición para controlar y dirigir su propia vida.

Una vez recapitulado lo anterior, el comité retoma que lo que compete a la educación especial es la plena satisfacción de las necesidades especiales de una persona con el fin de acercarse, en manera de lo posible al logro de los fines de la educación (Warnock, 1978). De misma manera, se confirma que las necesidades educativas son comunes a todas las personas, sin embargo las necesidades son particulares de cada persona, y por tanto en distinto nivel pueden distinguirse

por lo que él o ella necesitan individualmente para adaptarse a la vida y mantener progresos en la misma.

3.4.1 Definición del concepto de Necesidades Educativas Especiales

Para entender el concepto de Necesidades Educativas Especiales, se retoma lo que plantea Barraza (2002), autor que se remite a desglosar dicho término de la siguiente manera

El término NEE es un constructo teórico pedagógico utilizado para apoyar la atención de niños con dificultades de aprendizaje en un modelo de intervención estrictamente educativo. Su carácter interactivo y relativista representa un avance substancial en el campo epistemológico y en el terreno pedagógico representa la más clara concreción de los ideales de una escuela para todos, devolviendo a la escuela su compromiso con el aprendizaje del alumno. (p.3)

Por tanto, se dice que un estudiante con NEE requiere una atención especializada, cuando el hacer posible el aprendizaje de los distintos contenidos del Curriculum regular se vuelve difícil tanto para el educando como para el educador, por tanto es necesario la inversión de mayores recursos para el logro de objetivos y fines educativos, o bien, la necesidad de una adaptación particular al Curriculum para la satisfacción de sus necesidades.

Por otro lado, se encuentra la definición que aporta la UNESCO en la declaración en el día mundial de la discapacidad en 1997:

Las Necesidades Educativas Especiales están relacionadas con las ayudas y los recursos especiales que hay que proporcionar a determinados alumnos y alumnas que, por diferentes causas, enfrentan barreras para su proceso de aprendizaje y participación. Estos alumnos y alumnas pueden ser niños de la calle, niños trabajadores, con algún tipo de discapacidad, de poblaciones indígenas, etc.

Si bien, existe gran relación a las concepciones que se le dan al término de NEE por parte de Barraza y la UNESCO, donde en ambas definiciones se menciona que se trata de ayuda y apoyo especial y particular para los estudiantes que se encuentren vulnerables o en desventaja en el proceso de aprendizaje, en comparación a sus pares, ello con la finalidad de mantener en un mismo paso a los integrantes de un grupo escolar, y que sobre todo, la educación de estos estudiantes no

se vea perjudicada por sus distintas habilidades. Todo a fin de conseguir y lograr los fines meramente educativos.

Por su parte la SEP (2012) en su glosario de términos sobre discapacidad define a las NEE como:

Es aquel o aquella que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo, mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos. (p.8)

Por otro lado, en el decreto N° 170 de educación especial (2009) se define al alumno con NEE de una manera muy parecida a las definiciones anteriormente dadas, es “aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (p.4).

En este mismo documento se rescatan dos variables de las NEE, las llamadas permanentes y las transitorias, para el caso de las primeras, se definen como

Aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para acceder o progresar en el Curriculum por un determinado periodo de su escolarización. (p.4)

Y las NEE de carácter transitoria se definen como

Aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el Curriculum por un determinado periodo de su escolarización. (p.4)

3.4.2 Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales

Una vez entendido que hablar de NEE refiere determinar diferentes y mayores apoyos y con ellos la implementación de diversos recursos que se vuelvan necesarios para hacer posible el proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos. Las NEE son variadas y los educandos

pueden presentar una o incluso varias, además de diagnosticarse como necesidades educativas permanentes o transitorias.

Una de las clasificaciones más reconocida y aceptadas de las NEE es la propuesta por Rafael Bautista (2002, p. 27), a continuación se presenta dicha información en la tabla 2:

Tabla 2

Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales

| Tipo de NEE | Características que presentan | Atención que requieren |
|--------------------|--|--|
| Motriz | Problemas de Movilidad: <ul style="list-style-type: none"> • Desplazamiento • Movimiento Voluntario Problemas de lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> • Expresión • Articulación Inhibición hacia el mundo como consecuencia de su problemática. | Cuidados en alimentación e Higiene. Necesidad de acceso al medio físico |
| Visual | Problemas en la movilidad | Necesidad de interacción social. Exploración del medio físico. Necesidad de técnicas especiales para el acceso al curriculum. |
| Auditiva | Importancia en determinar el grado y el momento de la pérdida auditiva. Interiorización del lenguaje. Deficiencias Asociadas. Problemas de Comunicación. Problemas de Interacción Social. Falta de Interacción Social con Compañeros oyentes. Dificultad para elaborar y fijar imágenes mentales. Dificultad para establecer relaciones. Dificultad para generalizar los aprendizajes. Dificultades para la abstracción. Dificultades del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> • Escaso vocabulario • Poca fluidez verbal Dificultades psicomotrices. | Sordos profundos: En el desarrollo del lenguaje En la adquisición de la lectoescritura. En la comprensión de contenidos. En la adaptación al medio social del oyente. En el desarrollo de la comunicación. Hipo acústicos y sordos postlocutivos: Adquisición de la lectoescritura. Problemas de articulación y sintaxis. Desarrollo de las capacidades de tipo: Cognitivo Motor Lingüísticas Afectivo Sociales |

Fuente: La tabla muestra las clasificaciones de las NEE propuesta por Bautista (2002).

Ahora bien, dentro del término de NEE se resalta un concepto aún más polémico, y que constantemente se confunde, este es el término de discapacidad, sin embargo, este está inmerso dentro del término de NEE.

Aunando al mismo tema, Arista (2018) rescata que la OMS ha intentado unificar términos para facilitar el trabajo y por tanto la comunicación entre los especialistas en los que recae la tarea de la educación especial. Siendo así, se plantean tres niveles: deficiencia, discapacidad y minusvalía.

Para aclarar lo que refieren estos tres términos se ha utilizado la siguiente tabla 3.

Tabla 3

Conceptualización de deficiencia, discapacidad y minusvalía

| DEFINICIÓN | | |
|---|---|---|
| Deficiencia | Discapacidad | Minusvalía |
| Situación intrínseca al sujeto, referida a una pérdida o anormalidad de alguna estructura o función, sea ésta psicológica, fisiológica o anatómica. | Una condición exteriorizada cuando, debido a la deficiencia, se presenta alguna restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para la realización de alguna actividad que se considera dentro de los parámetros normales para el ser humano. | Consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, cuando existen ciertas limitaciones que condicionan el desempeño en determinada actividad con relación a lo esperado según sexo, edad, factores sociales, etc. que ubican al sujeto en una situación de desventaja con respecto a los demás. |

Elaboración propia a partir de los referentes teóricos consultados

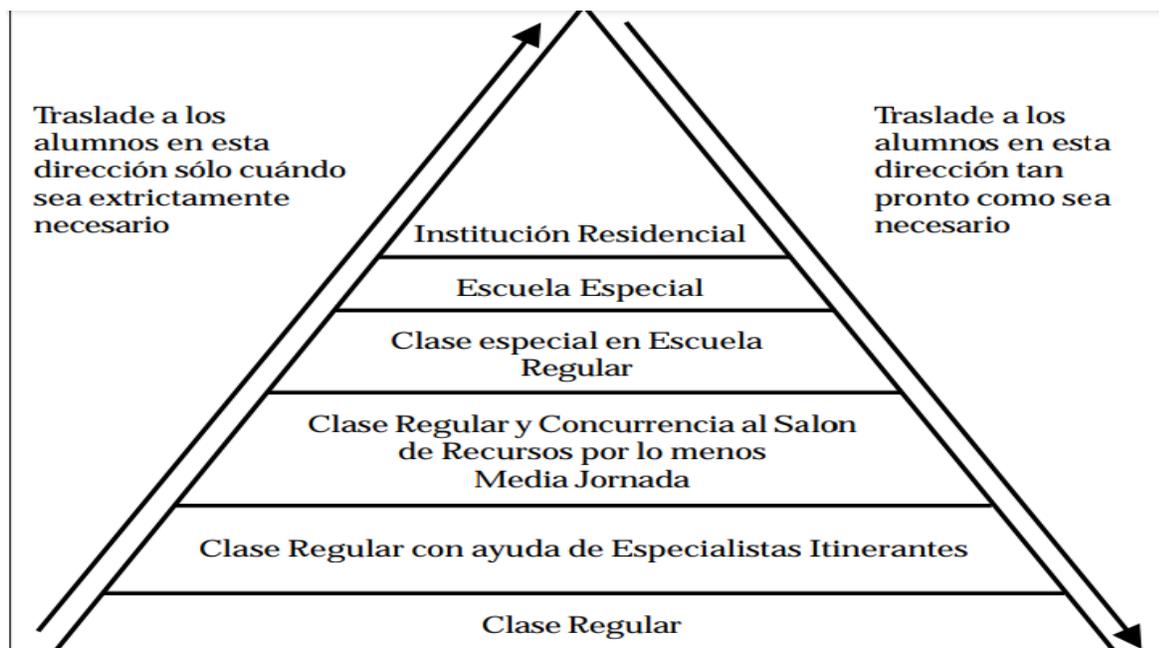
3.5 La atención de los niños con necesidades educativa especiales

El trabajo con estudiantes con NEE puede ser posible bajo un ambiente áulico regular, es decir, que el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo en el contexto de la educación regular, o bien, por otro lado, es posible que los educandos sean atendidos bajo instituciones particulares o especiales, que cuenten con lo necesario para la satisfacción de las necesidades en puerta.

Sin embargo, las opciones de educación para estudiantes con NEE se han venido reformando de acuerdo a las concepciones de distintos autores. De Lérica (2003) rescata la contribución realizada en los años ochenta, en donde se desarrolló un tipo de pirámide en la que se plasman las diversas alternativas y/o opciones en las que los educandos con NEE podían ser atendidos, este grafico recibió el nombre de “cascada de Deno”. En líneas siguientes se muestra la pirámide en la que rescata y organiza la información a la que refiere esta cascada (Figura 6).

Figura 6

Cascada de Deno

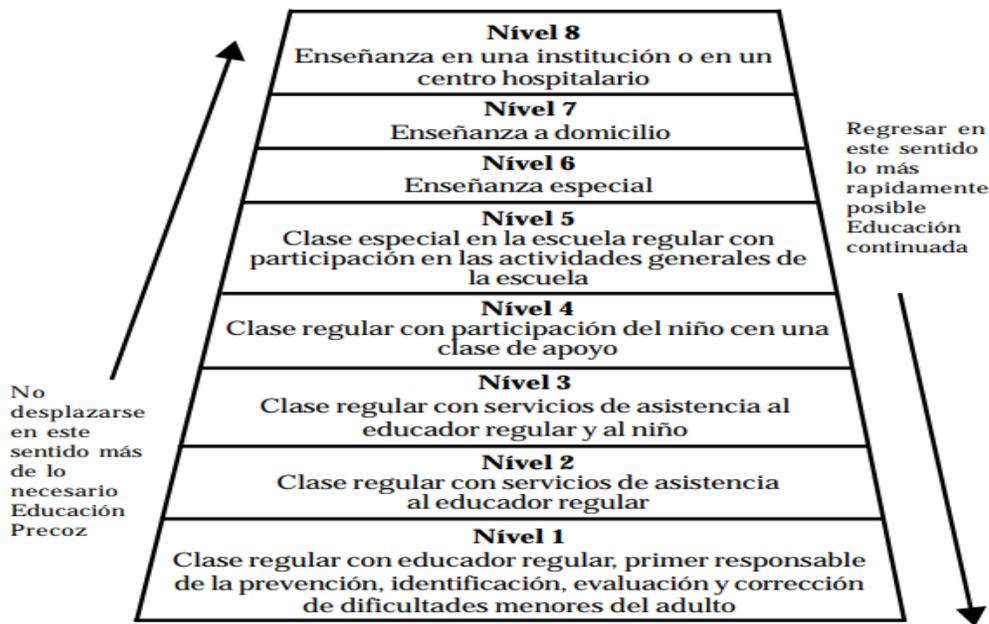


Nota, la figura muestra los diferentes niveles de avance y apoyo educativos que pueden ofrecerse a los estudiantes con NEE. Tomado de Lérica (2003).

Si bien, lo que se aprecia en la cascada de Deno, es que la educación de los estudiantes puede darse por diferentes actores, o bien bajo el trabajo colaborativo de distintos profesionales a fin de hacer posible la inclusión total y sobre todo el aprendizaje significativo de los conocimientos necesarios para cada estudiante que fortalezcan e impulsen el cumplimiento de sus objetivos. Por tanto, la atención a las NEE puede darse mediante el trabajo en clases regulares y con la colaboración de especialistas, por ejemplo, en el caso de organizaciones insertas en las escuelas regulares, el USAER. Sin embargo, es preciso mencionar que las ayudas de las dos opciones anteriores se llevarán a cabo mientras las capacidades y/o habilidades del educando lo permitan, puesto que de tratarse de un caso fuera de las manos de estos primeros profesionales, será necesario brindar al educando una educación particular y por tanto especial y diferente a la regular; tal y como se deja ver en la pirámide anterior. Por otro lado, también se encuentran las opciones propuestas por el Modelo COPES, dicho modelo presenta ocho opciones de atención a las NEE, y son representados en la figura 7.

Figura 7

Los ocho niveles de atención propuestos por el modelo COPES



Nota, la figura muestra desde el nivel 1 hasta el 8, opciones a través de los cuales pueden educarse a los estudiantes con NEE. Obtenido de Lérica (2003).

Se trata de una clasificación más acerca de las opciones que podrían ponerse en marcha para la atención de las NEE de cualquier educando que lo requiera. A diferencia de la cascada de Deno, este modelo refiere que una vez diagnosticada y por tanto trabajada con la NEE, es primordial regresar lo más pronto posible a una educación regular. Así mismo, se deja ver, que de no ser necesario, se evite totalmente involucrar a los educandos en un momento de educación especial.

De Lérica (2003) rescata que alrededor del 20% de los niños y niñas, requieren de una educación particular y especializada alguna vez en su paso por los niveles educativos en los que ha de ser formado; y por tanto la atención a estas necesidades, de Lérica menciona que son trabajadas bajo contextos de educación regular, y que en su momento es lo que se espera lograr en tiempos futuros, evitando así, que las NEE se vuelvan pretextos para mandar a los educandos a niveles formación especializada excluyéndolos de una oferta educativa igual a la de sus pares. Sin embargo, ha de reconocerse el verdadero grado de dificultad de trabajar con estudiantes con NEE y que por tanto se hace necesario la asistencia del educando a escuelas de educación especial, pero esto se dará una vez determinada cuando las características de la discapacidad necesitan una mayor exigencia y atención o que la complejidad que presentan algunos trastornos especialmente severos, dificulta su atención en un ambiente educativo regular.

3.6 Una mirada desde la teoría constructivista. La posición Vigostkyana

El gran abanico de información que se encuentra actualmente disponible para dar explicación a los procesos de aprendizaje de un sujeto, permite reconocer que es a través de diversas actividades cognitivas lo que hace posible la formación de una persona.

Para tal caso, diversos autores tiempo atrás dedicaron gran parte de su vida a la construcción de teorías que pudieran respaldar tanto los procesos de aprendizaje como los de enseñanza, propios del ámbito educativo, como medio de formación de personas. Tal es el caso de la gran teoría del constructivismo, que si bien, ha cumplido una función bastante crucial en lo que tiene que ver con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y es que no es menos, ya que son significativos los aportes de los autores que sustentaron esta teoría, con sus diversas investigaciones de aporte psicológico y educativo que se fusionan en esta teoría para comprenderla.

Entre los autores que conforman esta teoría, Bautista et al., (s.f.) rescata a Jean Piaget, psicólogo constructivista más influyente, basó sus investigaciones en la psicología del desarrollo, poniendo énfasis en como los niños construyan la realidad, sus niveles de alcance e incluso lo de retroceso, así también, el cómo adquieren conceptos fundamentales, a lo largo de su proceso de vida. Por otro lado, se encuentra Lev Vygotsky, autor que contribuyo con sus ideas agregando el contexto social, como medio indiscutible para comprender los procesos de aprendizaje de los sujetos, idea que defendió con la hipótesis de que toda función aparece dos veces, primero a lo que llamó escala social y luego a escala individual, resaltando que todas las funciones psicológicas alcanzables por el sujeto, se originan como relaciones entre los seres humanos, este mismo autor, rescata lo que se conoce como las zonas de desarrollo próximo y el andamiaje, herramientas útiles en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Se agrega otro autor, Jerome Bruner, con ideas de que el aprendizaje es meramente categorización, una forma de simplificación de la realidad en la que se desenvuelve, por tanto, se retoma aspecto tales como la toma de decisiones, selección de información, simplificaciones, etc. Además, contribuye a las ideas de Vygotsky en relación a las herramientas que permiten ayudar y brindar a los estudiantes en su proceso de formación, a lo que se le denominó, andamiaje.

Por tanto, una vez reconocidos a unos de los tantos autores que contribuyeron a la estructuración de la teoría del constructivismo, Bautista et al., (s.f.) rescata en unas cuantas palabras una idea para definir dicha teoría,

El constructivismo es la idea que mantiene el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en lo afectivo, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. (p.2)

Y es que, es una forma clara de rescatar de una sola idea los planteamientos de los autores que inmersos, dado que cada uno con sus diferentes aportes intentaron explicar el proceso de aprendizaje de un sujeto, pero que a ciencia cierta, llegaban a una misma concepción, el aprendizaje transformado en conocimiento no es una copia de la realidad imitada por el sujeto, sino, una construcción propia y única del ser humano (Bautista et al., s.f.).

3.7 La teoría sociocultural de Vygotsky: zonas de desarrollo próximo y el andamiaje

La teoría socio-cultural propuesta por Vygotsky tiene su origen en el año de 1931, tiempo a partir de cual, este autor buscaba darle una mirada diferente a lo que es el proceso de aprendizaje de los seres humanos; a lo que propuso comprender el desarrollo cognitivo en función del contexto histórico y sociocultural al que es parte el sujeto (Bautista et al., s.f.). Al tratarse de un autor que enlazó las ideas de los procesos psicológicos con los socioculturales, se plantea comprender la psiquis y conciencia de la persona remontándose al análisis de su vida y las condiciones reales de su existencia. Además, Vygotsky (1978) señala que todo avance psíquico en la persona se debe primeramente por la interacción social, para después formarse en un marco psicológico, es decir, se da en dos momentos: a nivel intersíquico: entre los demás; y a nivel intrapsíquico al interior del ser humano (Chaves, 2001).

Si bien, esta teoría propuesta por Vygotsky cobro importancia en cuanto se orientó a implicaciones educativas, además, de que este mismo autor tenía grandes intereses por los problemas de aprendizaje y por los procesos educativos de los más pequeños en cuanto a nivel regular, y también hacia los estudiantes con necesidades especiales. Chaves (2001) rescata lo que para Vygotsky era pieza clave en su teoría, las escuelas como “laboratorios culturales” espacio en el que era posible estudiar y en su momento modificar el pensamiento de los sujetos que participan en ellas, esto será posible una vez se logre entablar una acción cooperativa entre adultos e infantes, es decir, entre docente y alumnos (p.61). Idea que se ajusta particularmente al proceso de enseñanza y educación, elementos que Vygotsky retoma como instrumentos esenciales de la enculturación y humanización.

Y como enriquecimiento a estas ideas, Chaves (2001) rescata una cita de Moll (1993) en cuanto a aportación hecha por otros de los grandes autores constructivistas, Jerome Bruner, quien menciona que, si bien la teoría de Vygotsky del desarrollo es también una teoría educativa, dado que

Su teoría educacional es una teoría de transmisión cultural como también una teoría de desarrollo. Ya que “educación” no sólo implica para Vygotsky el desarrollo del potencial del individuo sino la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el Hombre. (Moll, 1993, p. 13)

Aunando a estas mismas ideas, Vygotsky no para hasta establecer una triada, como un proceso que sigue una estructuración a la conformación de la psique de la persona.

Figura 8

Estructura del desarrollo psíquico de la persona



Fuente: Elaboración propia a partir de los referentes teóricos consultados

3.7.1 La zona de desarrollo próximo

Como se ha mencionado en líneas anteriores, la teoría socio-cultural de Vygotsky también tuvo su aplicación en el ámbito educativo, y que gracias a esta es que muchas de las incógnitas en cuanto al aprendizaje del ser humano fueron resueltas y entendidas.

Por tanto, uno de los conceptos que mayor impacto tuvo de esta teoría fue el denominado como zona de desarrollo próximo (ZDP), que de primer momento puede resultar incomprensible. Sin embargo, en palabras de otros autores es posible comprender a lo que Vygotsky quería referirse, es así, que Chaves (2001) rescata la cita de Matos (1968) en referencia a la ZDP concepto que “designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo en interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria” (p.62).

Viéndolo desde una mirada más particular, la ZDP hace referencia a la ayuda que en un principio se le puede brindar al estudiante para lograr a comprender un determinado conocimiento. Y es que, es así como Vygotsky lo hace entender, dado que se plantea la idea de permitirle al estudiante manipular el conocimiento, pero desde un contexto colaborativo, que le ayudará a

desarrollar su actividad sin problema, hasta que llega el momento, de que dicha actividad, ya no sea más monitoreada o aplicada en un contexto colectivo, sino que de forma autónoma el estudiante sea capaz de aplicarlo. Es entonces en donde se reconocen los dos niveles de desarrollo propuestos por Vygotsky: el nivel actual de desarrollo y la zona de desarrollo próximo, haciendo referencia a esta última, como la que está en formación, en proceso de alcanzarse, o bien, es el desarrollo potencial al que el pequeño puede aspirar (Chaves, 2001, p. 62).

Esta misma idea, debe ser rescatada por los agentes educativos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los seres humanos, dado que se trata de cierta forma de tomar en cuenta el conocimiento previo del estudiante, al que se le denominaría: nivel de desarrollo real, para que a partir de este sea posible impulsar para llegar al nivel o zona de desarrollo próximo. Sin embargo, no es una tarea fácil pasar de un nivel a otro, sino que es todo un desafío; primero se deben proponer niveles de avance y autorregulación mediante actividades de colaboración, tal y como lo menciona la teoría Vygotskyana (Chaves, 2001).

Así mismo, enriqueciendo las ideas de la zona de desarrollo próximo, Moll (1993), autor recuperado de Chaves (2001) propone 3 características que pueden tomarse en cuenta para crear ZDP:

Figura 9

Características para crear Zonas de Desarrollo Próximo

1.
 Establecer un nivel de dificultad.
2.
 Proporcionar desempeño con ayuda.
3.
 Evaluar el desempeño independiente.

Fuente: Elaboración propia a partir de los referentes teóricos consultados

Si bien, tal como se menciona en la figura 9, es necesario proponerle tareas al estudiante que impliquen un esfuerzo mayor, es decir, no proporcionar aprendizajes que ya sabe, sino impulsarlo a generar herramientas e incluso estrategias que no conocía para llegar a la zona potencial, sin embargo, el generar nuevas herramientas puede resultar difícil para el estudiante, por lo que, tal y como se enmarca en el número dos de la figura, el educador proporciona una práctica guiada al estudiante, es decir muestra la posible forma o utilización de los instrumentos a utilizar, haciéndole evidente un claro resultado de su desempeño o utilización, logrando así, llegar al punto número tres, una evaluación independiente, si bien, el fin último de una ZDP es que el educando se desempeñe de manera individual, una vez logrado pasar los dos puntos anteriores. Así mismo, en esta misma idea, se logra ver la intersección de lo que Vygotsky llamaba el plano interindividual y el plano intraindividual, siendo este primero en donde se interactúa en un contexto colectivo, incluso podría suceder cuando el educador hace posible el punto dos, proporcionar desempeño con ayuda, para así llegar al punto tres, cuando el educando lo hace de manera autónoma, que sería entonces el nivel intraindividual.

Así, en palabras de Matos (1996) autor recuperado por Chaves (2001), enfatiza que “la ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana y no entre el niño y su pasado” (p.62). Así, se confirma la idea de Vygotsky de que la escuela es el medio de crecimiento del ser humano, una vez esta brinde contenidos contextualizados, son sentido y orientados al nivel de desarrollo próximo, evitando caer en enseñanzas de conocimientos que el pequeño ya maneja y conoce con seguridad; por tanto, la labor del educador es primordial, ya que de su actividad podría depender el avance de su estudiante; deberá exigirle cada vez más, y ponerlos en contextos en donde se vuelva necesario un esfuerzo mayor y diferente de cada uno de ellos para el cumplimiento de los objetivos, o bien, lo que sería llegar al logro de la zona de desarrollo próximo (Chaves, 2001).

3.7.2 El andamiaje

Otro de los conceptos sobresalientes de la teoría socio-cultural de Vygotsky es el de “andamiaje” mismo al que autores como Bruner lo ha destacado y argumentado, sin embargo, de manera indirecta a lo que refiere esta palabra ya se ha visto inmerso en el proceso de estructuración y aplicación de una zona de desarrollo próximo, pero es hasta el año de 1978 cuando Bruner acuña esta palabra (López y Hederich, 2010).

Matos autor citado por Chaves (2001) menciona que el papel del docente en un proceso de enseñanza de un contenido en primer momento debe ser *directivo*, es decir, se trata de una imitación total de la actividad que debe realizar el estudiante, y con ello la presentación de los materiales de apoyo, andamiajes, que se han de utilizar para llegar al nivel de desarrollo potencial, mismos recursos por los que tendrá que pasar el estudiante hasta que encuentre a través de este el camino que lo lleve a resolver la incógnita que presentaba, un vez logre una apropiación de conocimiento, el educador pasa a ser un mero *espectador empático*, en donde se le da su espacio y tiempo al estudiante para que maneje la información de forma autónoma e independiente.

En palabras de López y Hederich (2010) “el andamiaje es una de las aproximaciones didácticas para desarrollar la capacidad autorreguladora de los estudiantes” (p.19). Teniendo en cuenta que en primer momento la presentación de los elementos que conforman el andamiaje son presentados por el educador, y por tanto mantiene el control de estos dado que podrían superar las capacidades del aprendiz (López y Hederich, 2010). Llegar al concepto de zona de desarrollo próximo Martínez et al., (2011) rescata que “está determinado por la capacidad para resolver un problema con la guía de un adulto o la colaboración de un compañero más capaz” (p.537). Justamente se trata de posiblemente todo un acervo de instrumentos que facilitan el aprendizaje – andamiaje-.

Martínez et al., (2011) reconoce que “el andamiaje hace referencia a una situación de interacción entre un sujeto más experimentado en un dominio y un novato, para que este último se vaya apropiando gradualmente del saber del experto” (p. 537), así mismo Baquero (2001) autor citado en Martínez et al., (2011) reconoce que “el novato debe ser consciente de que es asistido o auxiliado en la ejecución de la actividad” (p.537), además de hacer una aportación muy importante, tres características que debe tener la interacción del andamiaje que se pueden ver en la figura 10:

Figura 10

Características de la utilización del andamiaje



Fuente: Elaboración propia a partir de los referentes teóricos consultados

Retomar estas tres características, permite dar cuenta de que las apoyos proporcionadas a los estudiantes solo son temporales, mientras lograr reorganizar los conocimientos previos para después generar nuevos y que sea a partir de estos que logres de forma autónoma dar solución o lo que sería llegar a la zona de desarrollo próximo. Sin embargo, algo que no se puede pasar por alto es lo que menciona Bruner “no se trata de resolver los problemas, dificultades o desafíos de los educandos, sino proporcionarle más recursos para resolverlos” con el objetivo principal de contribuir a la construcción de estructuras de conocimiento más elaboradas. (Rafael, 2020). Por lo que convierte al estudiante como el único protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que el docente se dedica únicamente a ofrecer ayuda en el momento en que el estudiante lo requiera.

3.8 Actor educativo: los docentes

Uno de los actores principales en la labor educativa, son los docentes, quienes son los profesionales que mantienen una particular y constante comunicación con los educandos, y por tanto podrían ser estos los primeros en darse cuenta de las dificultades de sus estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje; de dicha manera, es responsabilidad del mismo, darle la atención y apoyo necesario a fin de evitar el rezago educativo o el abandono escolar.

Tal y como lo recupera Jiménez (2008), “la importancia que posee el papel del profesor en un entorno escolar, va ligado con la responsabilidad máxima que tiene a la hora de establecer las

diferentes relaciones que se producen en el binomio alumno-profesor dentro del aula” (p.328). Sin embargo, hacer posible la relación entre docente-alumno, es un factor que muchas veces no se logra, dadas las circunstancias del mismo docente, como del ambiente escolar en el que se hace posible la educación del sujeto. En cuanto se avance en el tiempo que lleva laborando un profesional docente, va a ir adquiriendo creencias, convicciones y escalas de valores que pueden ser determinantes en su práctica educativa, tal y como lo menciona Jiménez (2008) “debe ser totalmente consciente del compromiso educativo que tiene con sus discípulos” (p.328). Por lo tanto, el docente debe estar totalmente consiente del compromiso y responsabilidad educativa que tiene ante la formación de cada uno de sus educandos; porque el Curriculum a cumplir no es el único objetivo de la educación, sino que va más allá, en la búsqueda de herramientas que le permitan a cada sujeto valerse por sí mismo, tener éxito en la vida, y poder completar el círculo social y con ello la función que debe cumplir una vez termine sus estudios.

En contraste con las líneas anteriores, Álvarez (2017) nutre la labor docente con su siguiente atribución:

La actividad pedagógica que desarrolla los profesores se considera una de las actividades sociales de mayor significancia para el desarrollo de la sociedad. Dicha actividad tiene un carácter transformador, con el propósito principal de tener un efecto en la formación integral del estudiante y su crecimiento social. (p. 89)

3.9 El papel del educador y la zona de desarrollo próximo

Recordando la idea central de la teoría socio-cultural, es aquella que le da total importancia a las interrelaciones sociales, y viéndolo desde un enfoque educativo es más que obvio que claro que es posible aplicarse, ya que se trata de un contexto meramente social, en donde uno aprende otro u otros, y que por tanto el aprendizaje no puede lograrse de forma autónoma o particular, es decir, primero se necesita la convivencia con los otros, para después reconstruir lo que ya se sabía para ahora sí aplicarlo y utilizarlos de manera autónoma; que es algo así lo que busca esta teoría.

Desde una mirada escolar, tal y como lo menciona Chaves (2001) es fundamental la interacción entre alumno-docente y alumno-alumno. En un primer momento, es el educador el primer elementos adulto que podría tener contacto con los estudiantes, por tanto, también recae en él, la responsabilidad de la estructuración y creación de estrategias didáctica encaminadas a

potencializar al estudiante a la zona de desarrollo próximo, sin embargo, antes de iniciar este camino, es necesario que el educador tenga la idea general de lo que hasta ahora el estudiante ya conoce, antes de poner en marcha cualquier estrategia encaminada a la ZDP.

Entre las características principales que se deben tomar en cuenta ante la creación de estrategias a utilizar con los estudiantes son que generen desafíos y retos en la realización de la tarea, que sean capaces de cuestionar lo que el estudiante ya sabe y que sobre todo con el objetivo de que estos conocimientos sean reestructurados. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que la exigencia de un esfuerzo mayor algunas veces puede generar frustración si el estudiante no logra resolverlo, momento exacto en el que el educador reaparece de nuevo, y una vez puesta en marcha la estrategia, debe mantenerse como guía y proporcionar acompañamiento, apoyos y soporte de todo tipo, por ejemplo de los mismos instrumentos intelectuales e incluso emocionales, con el objetivo firme de superar esos retos, exigencias desafíos a los que se enfrentaba (Onrubia, 1998). En relación a la idea anterior, es como se llega a la conclusión de que el educador cumple meramente un papel de mediador/guía que acompaña el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Chaves, 2001, p.63).

3.10 El papel del educador y la atención a las Necesidades Educativas Especiales

El concepto de Necesidades Educativas Especiales refiere al grupo de personas educables, pero que demuestran habilidades diferentes a sus pares, puede interpretarse como, dificultades superiores a las que se espera tenga un estudiante regular durante sus años de escolaridad. Dabdub y Pineda (2015) rescatan que de acuerdo al Ministerio de Educación Pública (2012) los diferentes tipos de NEE deben atenderse por parte de los docentes a cargo desde la perspectiva que le corresponde, o bien dicho, desde el tipo de necesidad que refiere: visuales, auditivas, cognitivas, físicas, del aprendizaje del habla y superdotación. Es por ello, que se hace necesario su identificación y clasificación, a partir de la cual se podrá determinar el tipo y nivel de ayuda que requiere el estudiante para fomentar su inclusión en espacios regulares y de ambientes de igualdad de condiciones en conjunto con sus pares (Dabdub y Pineda, 2015).

Si bien, muchas de las veces, los primeros profesionales en identificar o diagnosticar las NEE presentes en los o el estudiante de un grupo de clase, es el docente titular, dado que se trata

del sujeto que mayor cercanía y convivencia tiene con cada uno. A consecuencia de lo anterior, en palabras de Dabdub y Pineda (2015) mencionan que

Una vez que los docentes se encuentran frente a una NEE, sea en forma de deficiencia o de discapacidad, se hallan frente al deber cívico y humano de aplicar las adecuaciones curriculares que le permitan realizar un apropiado proceso de aprendizaje y que, además, propicien su realización como individuo y ser humano, parte de una sociedad que lo valora, lo respeta y toma en cuenta sus necesidades, sin hacer diferencias que conlleven a la discriminación. (p.43)

Lo planteado por estos dos autores, no es más que la responsabilidad y compromiso por parte de los docentes para hacer parte de un ambiente inclusivo a los estudiantes que necesiten un trabajo diferente e incluso individualizado para alcanzar los objetivos que se han establecido y que deberían ser cumplidos en un marco de igualdad y exigencia para todo el grupo que cursa. En congruencia a lo anterior, Dabdub y Pineda (2015) rescatan la idea de la labor docente, explicando que:

Los docentes tienen el deber de permanecer actualizados en torno al tema de las NEE, buscar las estrategias más adecuadas para solventarlas de manera eficaz y creativa y realizar las adecuaciones necesarias para promover el aprendizaje de todos los estudiantes sin importar cuáles sean sus dificultades. (p.44)

Aunando a la misma idea, no bastaría con solo mantenerlos dentro de un grupo de clase regular, no es la idea que persigue el concepto de inclusión educativa, sino que, es necesario realizar una reorientación primeramente en la formación inicial de los docentes, idea en la que coincide Balbás (1994), autor rescatado por González (2015). Este mismo autor, reflexiona acerca de que para que logren nutrir su abanico de conocimiento y puedan utilizar y aplicar técnicas y alternativas que fomenten el apoyo y atención a la diversidad, los docentes deben estar formados bajo un perfil inclusivo, y no solo mantener la vaga idea de una homogeneidad en un salón de clases, donde más de un estudiante necesita apoyo adicional para lograr los aprendizajes planteados en el curso que le corresponde.

González (2015) otro autor que enfoca su atención a la relación del profesorado con los estudiantes con necesidades educativas especiales, estipula que no basta con ser un profesional

que acepte la inclusión, es decir, que literalmente, solo integre a los estudiantes con NEE en un grupo de clase regular, impartándole los mismos temas bajo las mismas metodologías, sino todo lo contrario, es justamente un proceso al que el docente debe estar preparado para destinar la atención y el apoyo que se la ha de brindar al estudiante, por ejemplo: “saber diagnosticar la situación del aula, incluyendo el ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno y las características del proceso de aprendizaje; tener conocimientos sobre el diseño y la planificación de la enseñanza” (González, 2015, p. 88).

Así es como justamente se podría llegar a una inclusión educativa desde la profesionalización del docente a cargo, esperando, primeramente haya tenido una formación que le permita realizar el proceso que anteriormente González (2015) determina, para incluir en un ambiente regular a los estudiantes con NEE.

3.11 El principio de normalización y los docentes

El principio de normalización ha sido una pieza clave para el sostenimiento de la inclusión de cualquier sujeto en ambientes regulares, y que por tanto se eviten siempre los ambientes de exclusión (de Lériida, 2003). El objetivo principal de dicho principio, es erradicar lo que desde hace mucho tiempo se ha venido haciendo, la división y por tanto la exclusión de las personas que con diversas etiquetas se han venido clasificando como personas normales y anormales; aspecto que si se analiza con cuidado, podría definirse como erróneo, dado que hasta ahora lo normal y anormal puede venir ligado de la moral propia de la personas, y que entonces puede haber variaciones respecto a ello; además de no existir un concepto científico a partir del cual se parta para definir lo normal y anormal de un ser humano (p.147).

Si bien, de acuerdo a Lériida (2003) “el concepto de normalización fue apoyado, en primera instancia, por el Danés Hankk-Milkkelsen. Lo que se promueve tras este concepto, es la igualdad que finalmente es, sin duda, la ideología que subyace a la educación inclusiva”. Así mismo, el principio de normalización de acuerdo a Lériida (2003) parte de la premisa de que la vida de las personas con discapacidad, debe llevar el mismo rumbo o al menos la misma idea que de cualquier otra persona, claro, respetando totalmente sus ritmos, oportunidades y opciones, para el cumplimiento de sus metas.

Dentro de los mandamientos del principio de normalización, también se describe la idea de que porque se hable de normalización, no se trata de normalizar a las personas, sino todo lo contrario, normalizar el ambiente en el que se desenvuelven, y que por tanto, eso implica cambios y modificaciones en dicho contexto, por ejemplo, ha de ser necesario poner al alcance de las personas que lo necesiten modos y condiciones tanto de vida como educativos dignos de sus capacidades y que de esta forma sea posible la interacción con sus pares, y con la sociedad entera, a partir de la satisfacción de sus necesidades, sin recaer a hacer evidentes diferencias entre los estilos de vida de cada sujeto, debido que el fin último es hacer posible que una persona con discapacidad lleve una vida igual que la de cualquier persona regular (de Lériada, 2003).

Por tanto, hacer posible el cumplimiento del principio de normalización se hace necesaria la participación de distintos actores, por ejemplo, los servicios sociales, incluso los de salud, y los educacionales, que en palabras de Lériada (2003) dice así, “desde el sistema educacional ha habido un esfuerzo para desarrollar y sistematizar estrategias educativas, que faciliten a los profesores, el proceso de inclusión de los estudiantes” (p.148).

Sin embargo, siguen existiendo obstáculos para hacer posible el cumplimiento del objetivo del principio de normalización y con ello la idea de la inclusión educativa; dado que el personal docente que labora en escuelas regulares suele poner distintos pretextos o incluso verdades a partir de las cuales se deslindan de su responsabilidad como actores conscientes de la educación del grupo de personas que se le otorguen. En relación a lo anterior de Lériada (2003) menciona que “ha sido la resistencia de los profesores, que no sin razón, argumentan no contar con la preparación ni con los recursos necesarios para enfrentar una educación más especializada” (p.149).

De igual modo, el obstáculo de la inclusión de estudiantes con NEE y por tanto discapacidad, también va ligada a las oportunidades de decisión y apoyo que les brinda la escuela misma, ya que como es bien sabido, la inclusión exige mayor tiempo, esfuerzo y la inversión de recursos, que muchas veces las escuelas no suelen brindar a los docentes, y en consecuencia se da la segregación y abandono de personas que necesitan mayor atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje; idénticamente, de Lériada (2003) señala que “los docentes tienen una actitud segregacionista hacia los niños y niñas con necesidades educativas especiales, por el hecho de no conocer estrategias educativas para favorecer la integración” (p.149).

Lo anterior, tomado como obstáculos que las personas con NEE suelen tener mayor problema, su atención se vuelve difícil y deficiente. Dado que una educación inclusiva, exige planificaciones de clase hechas por los docentes adaptables a las necesidades de los estudiantes y no exactamente a las exigencias del Curriculum, tarea que muchas veces resulta difícil por las razones antes ya mencionadas.

Por otro lado, de Lériida (2003) también rescata que la predisposición de los docentes para trabajar con estudiantes con NEE tiene mucho que ver con el rendimiento de sus alumnos, puesto que la energía que este ponga en la tarea y confianza hacia el estudiante determinan el logro esperado.

3.12 La formación docente para la educación inclusiva

Calvo (2013) en su artículo rescata a Vaillant (2009) autor que declara que la formación de docentes para la inclusión educativa ha sido un tema prioritario en los diversos informes y debates políticos que se llevan a cabo para reorganizar la idea de la inclusión educativa. Y que por tanto, sería imposible lograr la inclusión de estudiantes a aulas regulares, sin la intervención total del personal docente, sin embargo, para ello se hace necesario hacer conscientes a los profesores de lo que cree, de lo que puede hacer y de lo que realmente hace para incluir a todos los estudiantes en un mismo contexto, esto, siempre y cuando sea posible, de lo contrario se hará el proceso necesario para que X estudiante reciba la atención que necesita para un exitoso proceso de enseñanza y aprendizaje (Calvo, 2013).

En un informe de la OCDE en 1992 se rescata la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales, estos tres factores como primer término a la atención a la diversidad, y que por tanto, se plantea la necesidad de contar con docentes que puedan atender estos nuevos desafíos y demandas. Es decir, el personal docente debe estar dispuesto y consiente que se encuentra en interacción con sujetos cambiantes y en consecuencia debe ser capaz de ajustarse a los continuos cambios que azotan a la sociedad, entre las tantas posibilidades de cambio se encuentran la forma en que transmite el contenido del Curriculum a impartir, es decir como en la forma de enseñar, con mejores estrategias para hacer posible el cumplimiento de los objetivos educativos (Calvo, 2013).

Sin embargo, el proceso de inclusión educativa viene dado por una serie de factores que influyen directamente o indirectamente en dicho proceso, por ejemplo en una de las aseveraciones de Calvo (2013) quien afirma que los encargados de formar a los futuros docentes también son responsables del proceso de inclusión que puede llevar a cabo su alumnado, dado que una vez egresado dicho profesional, será ahora él, el responsable de seguir con la inclusión de sus estudiantes en su aula regular, y que una falla en su formación inicial podría repercutir bastante en la formación de sus futuros educandos. Por tales motivos Calvo (2003) hace una reflexión acerca de que:

Sigue sin resolverse el problema de los formadores de formadores, en el entendido de que el futuro docente replica aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que fue formado. Si se quieren docentes formados para la inclusión educativa, deberían estar expuestos a prácticas pedagógicas y didácticas que la potenciaran desde la formación inicial. (p.7)

Una vez entendido lo anterior, Calvo (2013) recupera una interrogante muy interesante, ¿Qué requiere un docente para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y para que la escuela cumpla sus fines y objetivos de inclusión educativa?, misma que es respondida bajo algunas consideraciones, una de ellas, y la más importante, es que se trate de un docente autónomo, es decir que tenga la capacidad de construirse un punto de vista personal que implica una identidad propia como persona capaz de entender, de ser responsable e innovador en su práctica como docente, por otro lado, se destaca otra descripción que tiene mucho que ver con la dotación de habilidades y conocimientos a los docentes para que tengan las herramientas de hacer posible la inclusión a su aula regular a cual sea el estudiante a su cargo, y una más, que viene derivada de la capacidad de reconocer las diferencias individuales y dar respuesta a ellas, “debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizarlo y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad” (Calvo, 2013).

3.12.1 Niveles de formación docente para la inclusión

La formación docente es una exigencia que hoy en día no puede pasarse por alto, dado que las responsabilidades que en él recaen son bastantes, y de ignorar o no exigir un profesional con el conocimiento adecuado, el proceso de enseñanza y aprendizaje y con ello la inclusión educativa

puede verse muy afectado. Tal y como lo señala Álvarez (2017) “los profesores requieren prepararse para asumir voluntariamente las necesarias adaptaciones al servicio de las particulares necesidades de cada alumno” (p. 76).

Una vez entendido ello, Calvo (2013) rescata cuatro ejes a partir de los cuales gira la formación docente, dichos parámetros son rescatables del decreto de acreditación de los programas de formación docente en Colombia (1998). A continuación, se desglosa la información de los ejes en la siguiente tabla 4:

Tabla 4

Ejes que cimientan la formación docente

| Formación pedagógica | Formación didáctica | Formación ética | Formación en investigación |
|---|---|--|--|
| <p>“Un docente formado para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica” (Calvo, 2013).</p> <p>La formación pedagógica podría complementarse con el conocimiento del contexto y la sensibilidad a las condiciones psicosociales del alumno, que lograría un docente formado</p> | <p>Formar un docente para la inclusión educativa requiere el conocimiento y el adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias didácticas que permitan llegar con la metodología más adecuada a las condiciones de los alumnos, de tal suerte que pueda atender sus especificidades (Calvo, 2013).</p> <p>Estrategias didácticas:</p> | <p>Que la formación docente enfatice en su compromiso social y que en su plan de estudios se incluya el conocimiento y la apropiación de las competencias ciudadanas, entendidas como todas aquellas que forman para la vida en común (Calvo, 2013).</p> <p>Se debe tener conocimiento a las siguientes normas:</p> | <p>Tal y como lo señala Calvo (2013) la experiencia que logran acreditar los docentes en labor, puede significar una fuente de saber, dado que una vez teniendo contacto con estudiantes que requieran una apoyo más significativo, el docente hace una reflexión acerca de su práctica como docente, y tendrá la posibilidad de identificar y</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>para la inclusión a través de su aproximación a los problemas educativos planteados a partir de lo que se conoce como Ciencias de la Educación (sociología, psicología, historia), las cuales podrían enfocarse a partir del análisis de casos en instituciones que tengan programas innovadores en materia de inclusión educativa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Disponer de más tiempo para cada alumno. • Personalización de la enseñanza. • Reconocer los saberes previos de los estudiantes = otras formas de enseñar. | <ul style="list-style-type: none"> • las relativas al código de la infancia y adolescencia • el marco de las conferencias internacionales sobre estos temas. | <p>reconocer las estrategias que le son útiles, además de identificar los formatos didácticos que son útiles para el trabajo con sus estudiantes, y de esta forma garantizar una oferta educativa de calidad e inclusiva.</p> |
|--|---|--|---|

Fuente: Elaboración propia a partir de los referentes teóricos consultados

Por tanto, la formación docente es un proceso que, de no haber estado sustentado en una formación integral, puede traer consecuencias tanto negativas como positivas en la formación de futuros ciudadanos, y podrían romperse y desequilibrarse los avances en cuestiones de inclusión educativa, dado que si los docentes no son profesionales que sean y no se consideren aptos para la atención a las necesidades de sus alumnos, podría quebrantarse la educación de los educandos. Calderón (2003) alude que:

Es importante prestar atención a los cambios que se deben hacer en el centro educativo, con el fin de adaptar el proceso de enseñanza a todo el alumnado, o de lo contrario, los esfuerzos puestos individualmente en la inclusión de los estudiantes, pueden resultar, al postre, estériles. (p.9)

Sin embargo, muchos han sido los esfuerzos por mantener a profesionales capaces de atender las necesidades educativas particulares de sus estudiantes, pero de no lograrse una atención inclusiva, el proceso educativo y sobre todo los educandos que necesitan la ayuda pueden verse en desventaja, o bien, su formación se deja en descuido y se vuelven estudiantes ineducables. Santo et al., (2018) rescatan un autor que hace una afirmación muy cierta, con un nivel de importancia sostenible para toda la sociedad que busca la inclusión de todas las personas; Vega-Gody (2009) coincide en que en el momento en que los docentes se abren y dicen que no se consideran capacitados o aptos para trabajar con estudiantes con NEE, se da una segregación de estos estudiantes, ya que, dicho profesional no se toma el tiempo y no reflexiona acerca del nivel de gravedad de los posibles obstáculos que está teniendo el estudiante para aprender, por tanto, en cuanto la educación de estos estudiantes se salga del límite que se denomina “normal” o “regular” los docentes van deslindarse de su formación, y argumentarán que estos estudiantes deben ser canalizados a centros especializados.

Finalmente Santo, et al., (2018) hace la siguiente aseveración:

La formación de los docentes resulta primordial para alcanzar la educación inclusiva; y señalan la necesidad de abrir espacios de discusión teórica de los conceptos de inclusión, diversidad y necesidades educativas especiales, a fin de que reflexionen sobre sus propias nociones de estos conceptos, para así poder crear estrategias que no resalten las debilidades de los estudiantes. (p.121)

3.13 El currículo

El concepto de Currículo no puede ignorarse en un ámbito educativo, y sobre todo para los cuerpos docentes quienes tienen mayor cercanía con lo que refiere el Currículo. Si bien, se trata de una terminología nada nueva, y son variados los autores que se han encargado de orientar acerca de lo que refiere a Curriculum. Un ejemplo de ello son las palabras de Tyler (1973) quien “plantea al currículo como un documento que fija por anticipado los resultados de aprendizaje de los alumnos y prescribe la práctica pedagógica más adecuada para alcanzarlo”, bajo la misma idea, se rescatan las aportaciones de Donald (1971) y Beauchamp (1975) conciben al Currículo como “documento de planificación del aprendizaje que enfatizan en el empleo y relación de elementos discretos como: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación para establecer el

carácter prescriptivo del currículo”; y finalmente, se retoman las palabras de Taba (1962), discípula de Tyler, señala que “El currículum es un plan que orienta la selección de las experiencias de aprendizaje” (Toro, 2017, p. 10).

Las definiciones anteriores dan un panorama al contexto general, de lo que es el currículo, sin embargo, bajo ideas de lo que infiere la inclusión educativa, es necesario el esbozo en cuanto a currículo adaptable para las diversas necesidades educativas con las que puede encontrar un docente, y por tanto el Currículo con el que se trabará dependerá totalmente de las características y necesidades de los educandos.

3.13.1 Modalidades del currículo

Una vez entendido que la inclusión de los estudiantes es de suma importancia para mantener y fortalecer el desarrollo cognitivo, personal y social, y con ello ofrecer una educación de calidad, igualitaria entre sus pares. Por lo que, deja al descubierto la necesidad de responder asertivamente a las demandas educativas de los estudiantes con NEE, orillándolos y guiándolos a formar parte de un ambiente educativo regular, para lo que es responsabilidad de los docentes realizar la adecuaciones pertinentes para incluirlo en los mismos ambientes de aprendizaje, es decir, bajo los mismos objetivos que se persiguen en el nivel educativo que se encuentre dicho estudiante, y para nada ofreciéndole conocimientos o información que no le corresponden. En otras palabras, las adecuaciones curriculares son fundamentales dado que a través de ellas es posible la inclusión de cualquier estudiante a ambientes educativos regulares.

Ana Gortazar (1995) es una autora de las que contribuyen a hacer público las diversas clasificaciones del currículum que pueden ser aplicables para lograr la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. La organización que esta autora presume es guiada teóricamente por las aportaciones de Hodgson, Clunies-Ross y Hegarty (1984), quienes mantienen cinco modelos del currículum en congruencia a las necesidades educativas de los estudiantes (Larraguibel, p. 5).

1. **Currículo general:** En este caso se trata de niños con NEE que pueden seguir el currículo ordinario sin la necesidad de adaptaciones ni apoyos específicos. Lo que no es tan común, (especialmente desde los niveles de la enseñanza básica), ya que en su mayoría estos niños requieren del apoyo más individualizado para acceder al

currículo. En general, aquí se consideran niños que presentan algún tipo de problemática motora leve.

2. **Currículo con alguna modificación:** En este caso se refieren a aquellos niños que esencialmente desarrollan las mismas tareas que sus compañeros, con algunas adecuaciones más bien referidas a destrezas o metodologías específicas, por ejemplo, en niños con ceguera que requieren de un tiempo para que adquirir la técnica Braille, o niños que presentan ciertas dificultades en su aprendizaje y, que por lo tanto, necesitan de una intervención más precisa para superarlo.
3. **Currículo general con modificaciones significativas:** En este caso los niños comparten el horario y algunas áreas del currículo regular con el resto de sus compañeros; sin embargo, deben permanecer durante algún tiempo fuera de la clase habitual. En general, este tipo de modalidad se lleva a cabo con niños sordos con quienes se realiza un trabajo individual para los aprendizajes de lengua y matemática. Esta ayuda puede llegar a significar que el niño no puede acceder a algunas áreas o contenidos de los aprendizajes planificados en el currículo regular. Sin embargo, es igual importante considerar la flexibilización de este apoyo.
4. **Currículo especial con adiciones:** En este caso el contenido curricular se centra fundamentalmente en las necesidades especiales de los niños; es decir, aquí interesa que él aprenda lo básico y el resto de los contenidos se reducen. En general estos niños permanecen la mayoría del tiempo fuera de la sala regular, ya que presentan NEE graves. Sin embargo, es igualmente necesario que existan instancias donde puedan compartir con los demás compañeros en algún tipo de actividad, así como también, que los educadores mantengan un enfoque educativo similar para un tipo u otro de enseñanza.
5. **Currículo especial:** En este caso la educación que se imparte es especial, por cuanto se enfatiza la necesidad de desarrollar en los niños habilidades sociales y de autonomía, que lo ayuden a desenvolverse por sí mismo en el mayor número de acciones que le sean posibles. Ellos están a cargo de un profesional especializado el que debe preocuparse que participen en algunas actividades de índole colectiva; en tal sentido, no debe perderse de vista la necesidad de que todos los niños

incorporen valores y actitudes. Se debe tener presente que estos aspectos no pueden estar en desmedro de los contenidos curriculares.

Con ello, se espera que los estudiantes con necesidades educativas especiales realmente tengan acceso a estos diversos currículos que podrían potencializar su enseñanza, pero que sobre todo les permita aprovechar sus potencialidades en beneficio de ellos mismos, para generar sujetos personalmente independientes, lo anterior a consecuencia de una tarea colorativa ardua entre los actores educativos involucrados en su educación, especialistas, docentes de aula regular, psicólogos, directivos, trabajadora social, padres de familia, compañeros de clase, etc.

3.14 Conceptualización de adaptaciones curriculares

La elección y decisión del currículo con el que se trabajará es responsabilidad principal del docente, por tanto sus habilidades como profesional son determinantes en la toma de decisiones en beneficio a todos y cada uno de los estudiantes a su cargo; sobre todo si se persigue la idea de incluir a todos en un ambiente regular hasta que las posibilidades lo permitan, por tanto, surgen las opciones de las adaptaciones curriculares, cambios que permitirán el trabajo con todos los estudiantes, bajo el camino se cumplir objetivos comunes, a través de la interacción entre elementos educativos participantes; lo anterior hasta un grado posible, dado que habrá aprendizajes que no todos deberán aprender bajo diversas determinantes, pero, también hay muchos otros que son comunes y que se hacen necesario su aprendizaje por todos.

En este sentido, es evidente la necesidad de definir a lo que refieren las adaptaciones curriculares, puede se han convertido en el medio a través del cual muchos estudiantes con necesidades educativas especiales encuentran el sentido y camino correcto para su formación hasta los niveles educativos más altos, o hasta lo que pueda alanzar el educando, siempre propiciando opciones para satisfacer sus necesidades como educando.

Por tanto, entre las diferentes aportaciones al concepto de adaptaciones curriculares se encuentran las descripciones de Paniagua (2005) quien menciona que “se entiende por adaptación curricular la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada uno” (p.1). Bajo la misma idea, la autora agrega un concepto más, “son las estrategias y

recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículo”.

Por otro lado, y en congruencia con la definición anterior, Argüello (2013) en su guía de trabajo “Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva”, menciona que las adaptaciones curriculares

Son modificaciones que se realizan en los elementos del currículo, como los objetivos, destrezas, metodología, recursos, actividades, tiempo de realización de la tarea, evaluación, así como en las condiciones de acceso, con el fin de responder a las NEE de cada estudiante. (p.14)

Se une a estas definiciones lo que Hogdson (1988) rescata como adaptaciones curriculares,

Es un tipo de estrategia educativa generalmente dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales, que consiste en la adecuación en el currículum de un determinado nivel educativo con el objetivo de hacer que determinados objetivos o contenidos sean más accesibles a un alumno o un determinado tipo de personas o bien eliminar aquellos elementos del currículum que les sea imposible alcanzar por su discapacidad. (Quezada, 2011, p. 32)

Si bien, todas las definiciones anteriormente rescatadas, aunque en diferentes palabras llegan a la misma idea, hacer cambios en el currículo a fin de satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes que se forman, y sobre todo, un aspecto extra, fomentar la inclusión de los mismos, a los ambientes de aprendizaje regulares.

3.15 Características de las adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares pueden surgir por diversas necesidades educativas a cubrir, y por tanto, su durabilidad puede ser temporal o permanente, ello depende del grado de dificultad del estudiante para integrarse a su grupo regular, o bien, el nivel de avance por parte del mismo.

Argüello (2013) confirma la aseveración anterior, ya que plantea la posibilidad y variabilidad de tiempo de las adaptaciones curriculares, propone dos opciones, adaptaciones curriculares temporales y permanentes; para estas primeras, considera que se trata de modificaciones al currículo que son aplicables en un tiempo determinado, hasta que el estudiante

disminuya su dificultad o lo que ella llama como desfase escolar, adecuación funcionable para estudiantes con NEE no asociadas con la discapacidad (dislexia, discalculia, digrafía, etc.). Las adaptaciones curriculares permanentes son las modificaciones que permanecen durante todo el proceso escolar, principalmente orientadas a cubrir las necesidades de los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad (p.20).

Otra de las características sobresalientes de las adaptaciones curriculares, es que los cambios y variabilidades son de carácter continuo, es decir pueden ser cambiantes de acuerdo al avance con el estudiante, que por tanto dichos cambios pueden ser realmente significativas o bien, a cambios poco significativos, pero que brindan la adecuación necesaria para apoyar a los estudiantes que lo requieren.

3.16 Principios de las adaptaciones curriculares

Lo que corresponde a los principios que rigen las adaptaciones curriculares, se rescatan los propuestos por Argüello (2013), quien en su guía de trabajo, Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva, menciona 6 de ellos. A continuación, se describe cada uno en la figura 11:

Figura 11

Principios de las adaptaciones curriculares



Flexibles:

Posibilidad de modificar el currículo existente y ofertado para todos los estudiantes matriculados a la institución.



Basadas en el estudiante:

Momento en el que el currículo se adapta al estudiante con NEE.



Contextuales:

En este principio se suele tomar en cuenta el contexto inmediato, es decir, el ambiente escolar, y con ello la infraestructura y recursos tanto materiales como humanos con lo que se pueden trabajar.



Realistas:

Se parte de planteamientos realistas que permitan valorar el alcance de las adaptaciones curriculares.



Cooperativas:

Los docentes de aula regular trabajan en conjunto con otros especialistas para plantear las adecuaciones curriculares de la mejor manera.



Participativas:

Principio en el que toman en cuenta a los padres de familia porque brindan información valiosa para la estructuración de las adaptaciones curriculares.

Fuente: Elaboración propia partir de los referentes teóricos consultados

3.17 Tipos de adaptaciones curriculares

Para Argüello (2013) la clasificación de las adaptaciones curriculares se organiza en tres diferentes categorías: las adaptaciones curriculares según el nivel de concreción, las adaptaciones curriculares según el ente en el que se aplica, y las adaptaciones curriculares según el grado de afectación. A continuación, se describe una a una.

3.17.1 Adaptaciones curriculares según el nivel de concreción

En esta clasificación Argüello (2013) la propone en tres niveles de concreción que en líneas siguientes se describe.

1. **El primer nivel de concreción o también denominado macrocurrículo:** hace referencia al modelo curricular elaborado y propuesto por las autoridades encargadas en materia educativa, entre los distintos cambios que propone se encuentran: cambios ideológicos, pedagógicos y de estructura, y que por tanto buscan reflejar una idea de inclusión, plurinacional e intercultural. En otras palabras, se trata del currículo nacional obligatorio ofertado en todas las instituciones educativas pertenecientes al estado o Nación.
2. **Segundo nivel de concreción o también llamado mesocurrículo:** Este segundo nivel tiene mucho que ver con el primer nivel, con la oferta curricular nacional, dado que se parte de esta para dar pauta a lo que la institución educativa planifica, que es justo lo que corresponde a este nivel, dicho cambio se ve reflejado un proyecto educativo institucional que atiende a la diversidad de alumnos inscrita en la institución. Por tanto, corresponde también, generar adaptaciones curriculares por área. En palabras de Argüello (2013) se considera “al mesocurrículo como flexible, es susceptible de modificaciones y variaciones en cualquiera de los aspectos mencionados, respondiendo de esta forma al contexto y al tipo de institución educativa, así como a las características de los estudiantes” (p.16).
3. **Tercer nivel de concreción o microcurrículo:** Este último nivel se desprende del mesocurrículo, ya que no pretende responder a las necesidades de la institución, sino que de manera más particular, busca ajustarse a las necesidades y particularidades de los estudiantes. Este nivel corresponde ya a una planificación y adaptación a nivel áulico, por tanto se realizan adaptaciones curriculares individuales en caso de ser necesario. Entre los elementos que se modifican se encuentran los objetivos, destrezas con criterios de desempeño, metodología, recursos y evaluación.

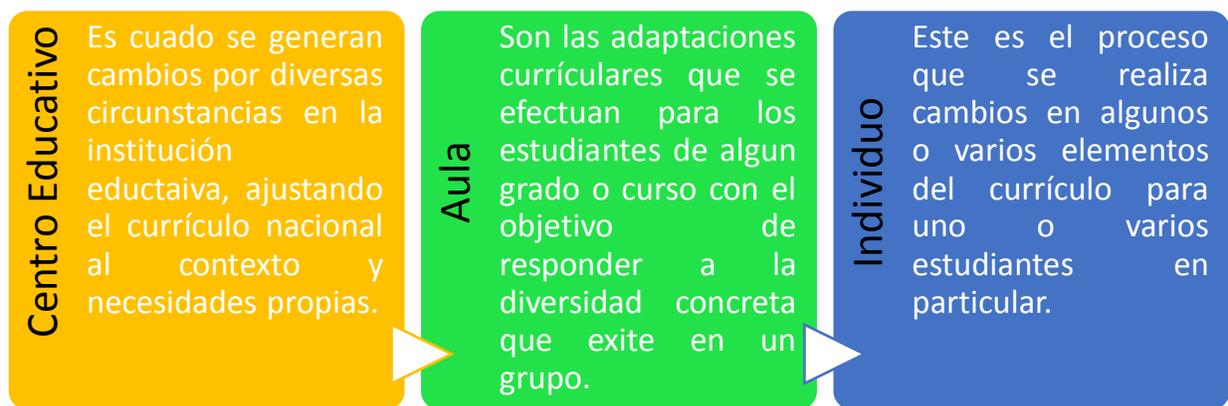
3.17.2 Adaptaciones curriculares según el ente en el que se aplica

En cuanto a esta calificación Argüello (2013) retoma tres elementos que la conforman, y que se caracterizan por los diferentes niveles de concreción, estos son: adecuaciones curriculares

en el centro educativo, en el aula, y para el individuo; para cada uno la autora describe lo que se debe conocer, y se presenta en la siguiente figura 12.

Figura 12

Adaptaciones curriculares según el ente en el que se aplica



Fuente: elaboración propia a partir de los referentes teóricos revisados

3.17.3 Adaptaciones curriculares según el grado de afectación

Argüello (2013) contempla que esta clasificación contempla tres grados: el grado 1 o de acceso al currículo; grado 2 o no significativa y el grado 3 o significativa.

1. **Grado 1 o de acceso al Currículo:** La modificación que corresponde a este primer nivel se desarrolla en cambios en el espacio, recursos o materiales, infraestructura, y tiempo que requiere el estudiante para realizar una determinada tarea. Moreno, et al., (2001) mencionan que las adaptaciones de acceso al currículo son “aquellas modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a posibilitar que los niños/as puedan desarrollar el currículum ordinario, o en su caso, el currículum adaptado” (p. 90) (autor recuperado por Argüello, 2013, p.17). Por tanto, los recursos que deben ser considerados en este grado 1 son:
 - **Recursos humanos:** docente titular, especialistas, directivos.

- **Recursos espaciales:** es la adaptación en cuanto a la infraestructura: iluminación, rampas, letreros en braille, señales visuales, etc.
- **Recursos para la comunicación:** Materiales que permitan tener otra alternativa de comunicación entre docente y alumno, por ejemplo dibujos basados en pictogramas, desde los más simples hasta lo más complejos.
- **Recursos materiales:** son los materiales adaptados para las necesidades de los estudiantes, por ejemplo, mobiliario especial para la discapacidad, audífonos, máquinas perkins, etc.

2. Adaptación curricular grado 2 o no significativa: En este nivel de adaptación, corresponde a la modificación del grado 1 y además cambios en la metodología y evaluación, favoreciendo la flexibilidad, innovación, motivación y adaptables. Sin embargo, los objetivos, y destrezas educativas siguen siendo los mismos para todos los estudiantes. Algunas de las adaptaciones posibles en este grado se encuentran:

- **Tutorías entre compañeros:** el estudiante con mayores y mejores habilidades auxilia al compañero que tiene dificultad.
- **Grupo de apoyo:** Se trata de un grupo de apoyo dirigido para los docentes, es decir, los profesionales docentes con mayor conocimiento en referencia a la NEE ayudan y guían a los demás.
- **Centros de interés:** se basa en la organización y preparación del aula, la cual se divide en distintos espacios, en donde en cada uno se promueven el desarrollo de destrezas planificadas mediante diferentes tareas.
- **Proyectos:** Trabajo grupal basado en la elaboración y desarrollo de un proyecto de interés. El estudiante con NEE colabora desde su capacidad y posibilidad.
- **Lectura en parejas:** En el caso de estudiantes con dislexia, por ejemplo, un compañero será quien lea.

3. Adaptación curricular grado 3 o significativa: en este último nivel de adaptación Argüello mantiene los elementos cambiados en el grado 2, además de contemplar la modificación de las destrezas en el desempeño y objetivos educativos. Entre las diversas opciones se encuentran:

- **Pruebas orales:** Dinámica oral de preguntas y respuestas

- **Pruebas escritas objetivas:** Se componen de preguntas de opción múltiple, complementación, ordenamiento, emparejamiento, de verdadero o falso, etc.
- **Valoración objetiva actitudinal:** Observación y valoración del trabajo y esfuerzo del estudiante con NEE.
- **Rúbricas:** Se trata de una matriz que evalúa diferentes aspectos de una tarea.
- **Otras estrategias evaluativas:** En lugar de una tarea escrita, el docente pide a los estudiantes con dificultades de lectura o escritura, que realicen un collage, una maqueta o un dibujo.

3.17.4 Adecuaciones curriculares: de acceso al currículo o de los elementos básicos del currículo

Por otro lado, se encuentran dos tipos más de adecuaciones al currículo, las adecuaciones de acuerdo al acceso al currículo o de los elementos básicos del currículo, establecidos en el Manual de Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (2009).

1. Adecuaciones de acceso al currículo

En el Manual de Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (2009) se establece que este tipo de adecuaciones corresponde “a la necesidad de adecuar las aulas y las escuelas a las condiciones propias de los alumnos y alumnas” (p.6). En otras palabras, se refiere a dotar a la escuela y aula de todos los elementos que son útiles para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que presenta una NEE, por ejemplo, la provisión de recursos especiales, estos recursos van desde elementos personales del estudiante, los materiales especiales: por ejemplo, libros en braille, entre muchos otros. En el mismo manual se estipula que tener al alcance estos recursos, facilitara completamente el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante, desde la satisfacción de sus necesidades y manteniendo a flote las habilidades con la que se trabaja, incluso las que podrían ser un obstáculo.

Bajo la misma temática, en el Manual de Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (2009) destaca la importancia de generar las adecuaciones curriculares de acceso al currículo

Las adecuaciones de acceso facilitan a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales el desarrollo, en las mejores condiciones posibles, de los aprendizajes que forman parte de su currículo (tanto del que comparte con sus compañeros y compañeras, como del que ha sido fruto de una decisión individualizada). (p.7)

A continuación, se plantean algunos ejemplos que podrían aplicarse si se realizara este tipo de adecuación de acuerdo al ministerio de educación pública de Guatemala, descrita en el en el Manual de Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (2009):

- Ubicar al alumno o alumna en el lugar del aula en el que se compense al máximo sus dificultades y en el que participe, lo más posible, en la dinámica del grupo.
- Proporcionar al alumno el mobiliario específico que requiera.
- Proporcionar al alumno o alumna los equipos y materiales específicos que necesite (prótesis auditivas, máquina Perkins, que permite leer sistema braille, o el Optacón, que mediante un lector óptico permite a los alumnos y alumnas leer textos escritos a través del tacto. (Cuadernos de prelectura o regletas en braille, láminas de papel plastificado que marcan en relieve lo que se dibuja o escribe, libros hablados o grabaciones de textos leídos).
- Incorporar ayudas específicas para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a nivel motor (pinzas o asas de diferentes grosores y tamaños para manipular materiales, los imanes para los rompecabezas, loterías, construcciones y todo tipo de material manipulativo. Las planchas de goma para que no deslice el papel).
- Punteros o licornios para utilizar los teclados de las máquinas con movimientos de cabeza (estos son utilizados específicamente por personas con lesión cerebral o por niños o niñas con trastornos motores severos).
- Sintetizadores de voz que hacen posible que una computadora lea en voz alta un texto escrito en el mismo.

- Modificaciones arquitectónicas, como uso de rampas, pasamanos, baños adecuados, puertas amplias, que permita a los niños y niñas moverse con la mayor independencia posible, minimizando los obstáculos existentes.

2. Adecuaciones de los elementos básicos del currículo

Otras de las posibilidades para atender las NEE de los estudiantes en escuelas regulares, es el propuesto en el Manual de Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (2009); se trata de las adecuaciones de los elementos básicos del currículo, modificación que se refiere “al conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, criterios y procedimientos evaluativos, actividades y metodologías para atender las diferencias individuales de los y las alumnas con necesidades educativas especiales” (2009, p. 8).

Los elementos básicos del currículo hace referencia a las competencias, contenidos, actividades, los métodos, evaluación, recursos, tiempos y lugar en los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto se trata de la reorientación e cada uno, de acuerdo a las necesidades de estudiante.

3.18 Procedimientos para adecuar el currículo general

Hablar de hacer realidad las adecuaciones curriculares ya es un gran reto para los docentes, quienes son lo que podrían realizarlo, sin embargo, se podría decir que cuentan con la autorización y apoyo para realizarlo, en el Manual de Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (2009) se estipula que “el Currículum Nacional Base del Nivel de Educación Primaria, se fundamenta en una nueva concepción que abre espacios para realizar cambios profundos en el sistema educativo” (p.9). Es decir, se trata de un Currículum con las posibilidades de generarle cambios de acuerdo a las necesidades del alumno al que se busca aplicar. Entonces, el currículo comprende algunas características que facilitan la tarea del docente para generar cambios en él. Se trata de un currículo flexible, teniendo la oportunidad de enriquecerlo y ampliarlo para hacerlo más aplicable en los diferentes contextos; es integral, porque busca conducir a los estudiantes al desarrollo de todas sus capacidades; también es perfectible, esto se refiere a la posibilidad que tiene el docente para tomar decisiones curriculares y adecuarlas a los estudiantes a los que se aplica, finalmente es participativo, porque su fin último es tomar en cuenta

a todos los actores educativos que intervienen en el proceso de educación de la sociedad (Manual de Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, 2009).

Una vez, se tienen en cuenta todas estas características, es como se plantea la idea de que el currículo busca ser un medio de inclusión para todas las personas, y persigue el objetivo de ser una “sociedad pluralista, incluyente, solidaria, justa, participativa, intercultural, pluricultural, multiétnica y multilingüe. Parte de esta sociedad la conforman las personas con necesidades educativas especiales, las cuales son parte de esa diversidad” (Manual de Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, 2009).

En este mismo Manual de Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, (2009) recomienda o incluye algunos aspectos que podrían ser tomados en cuenta para desarrollar una adecuación curricular que atiendas las necesidades de los estudiantes que lo requieren, comenzando por los cambios en los contenidos, que se refiere al medio a través del cual se da el proceso de desarrollo cognitivo, y para fines de atención a las NEE se recomienda incorporar contenidos de destrezas básicas del aprendizaje que maneja educación especial.

Ahora bien, lo que corresponde a los métodos de evaluación, se espera que al realizar la adecuación, éstos sean diseñados acorde a la discapacidad o NEE que el estudiante presente, pero, sin olvidar los objetivos a los que se desea llegar una vez se aplique dicha evaluación.

Por otro lado, se encuentran también las adecuaciones a las actividades, mismas que se espera que una vez se haga la adecuación, respondan a la necesidad del estudiante, que permita adquirir los conocimientos, y que además fomenta la participación con sus pares.

La metodología que decida utilizar el docente a cargo, deberá estar pensada de acuerdo al planteamiento curricular, y sobre todo adaptada a la discapacidad que está obstaculizando el proceso de enseñanza y aprendizaje para aplicarlas a los contenidos de aprendizaje, de cada área del currículum.

Sin embargo, para la planeación de adecuaciones curriculares es necesario tomar en cuenta algunos criterios que son base lineal para corroborar que la adecuación está siendo la adecuada para el estudiante al que se le aplica. De acuerdo al Manual de Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, (2009) se recomienda tomar en cuenta las siguientes:

- Tener seguridad sobre lo que un niño o niña con necesidades educativas especiales puede y no puede realizar.
- Detectar sus necesidades educativas, estilos de aprendizaje, competencias e intereses.
- Decidir qué es lo más conveniente para él o para ella, en cuanto al desarrollo de competencias, considerando el tipo de necesidades educativas especiales que presentan y la complejidad de los propósitos y contenidos.
- Tomar en cuenta los recursos y materiales didácticos disponibles en el aula, así como los apoyos de los padres y madres y de los y las especialistas, para determinar el alcance de las adecuaciones.
- Planear y elaborar las adecuaciones curriculares, procurando respetar al máximo las necesidades individuales de cada alumno y alumna, pero sin perder de vista la planeación curricular y las actividades para todo el grupo.
- Llevar a cabo adecuaciones que favorezcan el desarrollo integral del alumno y alumna, de tal manera que se pueda valer por sí mismo (a) cada vez más.
- Tratar de que el alumno y alumna puedan realizar aprendizajes que estén a su alcance.
- Procurar que puedan interactuar con sus compañeros y compañeras de grupo. Tener presente que aprenden más y mejor cuando lo que están aprendiendo responde a una preferencia o a un interés personal.
- Del mismo modo, las actividades que se realicen deben ser significativas y funcionales para el desarrollo de sus capacidades y habilidades. En este sentido, se debe tratar de que los alumnos y alumnas puedan relacionar lo que aprenden con situaciones de su vida cotidiana. Aprovechar las ventajas del entorno para romper con la monotonía, y proveer de experiencias novedosas que satisfagan sus intereses.
- Para tomar decisiones respecto a la promoción o reprobación del niño o niña con necesidades educativas especiales, es indispensable que participen el maestro o maestra del grupo, los especialistas de educación especial y los padres y madres de familia, y tomen como referente el “Reglamento de evaluación de los aprendizajes para los niveles preprimario, primario y medio en todas sus modalidades”.

Autores como Gine y Ruíz (1995) proponen algunos parámetros que podrían ser tomados en cuenta para general las adecuaciones al currículo general, con el objetivo de responder a las necesidades educativas de los estudiantes con NEE (Larraguibel, s.f., p.4). Al respecto se presentan los siguientes elementos a tomar en cuenta:

- La necesidad de establecer una conexión lógica entre las evaluaciones psicopedagógicas (o de especialistas) y la programación individual a desarrollar con el niño en la sala.
- La preparación anticipada de las estrategias educativas tanto especiales, como comunes que se pretenderán proporcionar al niño.
- Invitar al niño a participar en ambientes educativos lo menos restrictivos, rígidos o autoritarios posibles.

Bajo la misma línea, y con las adecuaciones curriculares ya realizadas, en el momento oportuno es necesario que una vez se haya notado avance en el estudiante con NEE ir retirando los apoyos especiales, bajo la premisa de que la enseñanza de este educando se vea cada vez más cercana a la enseñanza de sus pares regulares (Larraguibel, s.f., p.4).

Capítulo 4: El sustento metodológico que guía el estudio

El objetivo que persigue el presente capítulo es describir el proceso metodológico que se llevó a cabo para la recolección de datos, los cuales sustentan los hallazgos conseguidos por la investigación; es decir, se organizó por subtemas los elementos que conforman la metodología a través de la cual fue posible el cumplimiento de los objetivos del presente trabajo investigativo.

4.1 Enfoque metodológico

En este apartado se concretan las diferentes posiciones metodológicas asumidas por los autores consultados en el estudio, en congruencia con el análisis de las principales propuestas metodológicas de la investigación educativa, que señalan los motivos que fundamentan la elección de la metodología, así como la forma en que contribuye al desarrollo de la investigación para dar respuesta a las preguntas y objetivos, considerando las aportaciones de Odón (2012), cuando refiere que el enfoque metodológico es la pieza clave para el comienzo de una labor investigativa, tal y como lo rescata y a la vez enfatiza que “es el conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas” (p.16); es decir es la descripción mediante la cual se plantean los elementos y el orden de aplicación de los mismos para lograr los objetivos.

El marco metodológico utilizado en la presente investigación se sustenta en el paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, para el cual Hernández et al., (2014) menciona que un enfoque cualitativo “utiliza la recolección y análisis de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación” (p.7).

Así, el enfoque cualitativo contribuirá a la obtención de datos desde un análisis de realidades subjetivas, dado que, los instrumentos a utilizar en la recolección de información permitirán indagar la forma en que los profesionales docentes perciben y experimentan, en este caso, el trabajo y con ellos la inclusión de los estudiantes con NEE, bajo las adaptaciones curriculares pertinentes. En palabras de Hernández et al., (2014) defienden la decisión del uso de un corte cualitativo “cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358).

Además, desde una aproximación cualitativa, y mediante la aplicación de las entrevistas será posible, el análisis de cada uno de los datos obtenidos, yendo de lo particular a lo general, hasta generar una perspectiva más general, en otras palabras, se trata de un proceso inductivo, que consiste en explorar y describir, para luego generar perspectiva teórica (Hernández et al., 2014). Que es justo lo que persigue la presente investigación. Aunando a la misma idea, este enfoque permitirá ser parte de la realidad a investigar, obteniendo los puntos de vista y perspectivas de los sujetos implicados en el estudio, dado que se busca reconocer la experiencia que tienen los docentes en la realización de adaptaciones curriculares para el trabajo con estudiantes con NEE, y esta información será obtenidos una vez aplicados los instrumentos de recolección de datos.

4.2 Tipo de estudio

La definición del tipo de estudio que se desea implementar es primordial, así lo plantea Hernández et al., (2014) una vez definido los objetivos y revisada la literatura se determinará bajo una reflexión minuciosa el alcance investigativo, “pues del alcance del estudio depende la estrategia de investigación” (p.78).

Se ha elegido a la metodología de los estudios de caso (Stake, 1999), porque se considera la opción más adecuada para abarcar el fenómeno educativo que está inmerso en una complejidad y situaciones específicas, relacionadas con la problemática objeto de estudio. Así mismo, de acuerdo con los planteamientos de este autor, el trabajo puede denominarse estudio intrínseco de casos, en virtud que se siente curiosidad por determinados procedimientos sin miras a la generalización, es decir, se busca aprender sobre un caso, en particular sobre cuáles son los diferentes tipos y niveles de apoyos que se les proporciona a los estudiantes con NEE, como sustento de la inclusión educativa en el ámbito de las adaptaciones curriculares, durante su trayecto formativo en la Educación Primaria en la Institución “Milka Amor Constante”; todo ello a partir de la consideración informantes claves, que permita profundizar y analizar narrativas y percepciones en torno al objeto de estudio.

De esta manera, es conveniente especificar que se ha realizado una investigación descriptiva, la cual, como su nombre lo indica, consiste en la descripción de fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y especial determinada, cuyo principal objetivo radica

en conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la explicación de las actividades, objetos, procesos y personas (Abreu, 2012).

4.3 Caracterización del Contexto de Estudio

“Milka Amor Constante”, es una institución privada sin fines de lucro que resguarda a estudiantes con NEE, asociadas y no a la discapacidad, hasta ahora trabaja con dificultades visuales, motrices, retraso cognitivo, síndrome de Down, autismo, y desprendido de este, el síndrome de asperger, síndrome de coffin, cada uno de estos en un nivel de avance distinto, pero con la atención que requiere. Esta institución educativa, está situada en el Municipio de Pachuca de Soto, Hidalgo. Como contexto a la misma, se encuentra en un espacio rodeado por únicamente instituciones educativas prioritariamente de atención a necesidades educativas especiales, como lo es el Centro de Atención Múltiple (CAM), el centro de atención a niños con Síndrome de Down, maternales, preescolar y primarias inclusivas, entre otras; y cerca de ello, la máxima autoridad de educación, la Secretaria de Educación Pública.

Actualmente la institución cuenta con un total de 5 docentes titulares a cargo, además, cuentan con el apoyo de practicantes de diferentes disciplinas, como lo son gastronomía, psicología, ciencias de la educación y educación física, sujetos en formación que contribuyen al sustento del personal que atiende y trabaja con los estudiantes con NEE. Milka, se aproxima a un total de 30 estudiantes matriculados, población estudiantil que se divide en tres grupos, 11 de ellos pertenecen a primaria baja, de primero hasta tercer grado, el resto está distribuido en los diversos niveles de primaria alta, cuarto, quinto y sexto grado. En lo que a infraestructura refiere, se trata de una institución que cuenta con 9 salones, más alrededor de 6 cubículos para la atención individualizada de algunos estudiantes, o bien, cuando se dan sesiones con los psicólogos.

También, hay un lugar destinado para la oficina en donde se encuentra el director de la institución, en compañía de los subdirectores o personal que trabajan en conjunto con él. Además, de cubículos para cada área disciplinar que conforma la institución, por ejemplo, un tipo oficina para los docentes, otro para los de psicología y uno más para los de gastronomía, en donde se tratan temas en relación al área. Por otro lado, también se cuenta con un espacio destinado para que los estudiantes salgan a jugar y coman su lunch, lugar que en diversas ocasiones es ocupado para actividades recreativas y al aire libre, y con ello, una cancha de usos múltiples, en donde llevan a

cabo sus clases de educación física y otras actividades. Agregado a ello, se cuenta con 4 sanitarios al exterior de los salones, dos para mujeres y dos para hombres, pero, en cada salón, se encuentra instalado un baño particular y una regadera para utilizarla en el momento dado que algún estudiante tenga una emergencia y lo requiera. En la imagen número 2 es posible observar algunos de los espacios en cuanto a infraestructura se refiere, de la institución, mismos en los que se trabajan individualmente con los estudiantes su proceso de enseñanza y aprendizaje, o bien, para el uso que sea necesario darle.

La oferta educativa de la institución es variada, si bien se trabaja con campos formativos como el de lenguaje y comunicación, educación sensorio motriz, pensamiento lógico matemático, sexualidad, gastronomía, educación socio emocional, artes, formación para la vida laboral. Carga académica que es organizada en 6 horas de estudio, de estas seis horas, 1 hora se destina para que los estudiantes coman sus alimentos y jueguen en el patio, lo que completa un día de labores en esta estancia. Para el grupo de primaria baja, se trabaja con lenguaje y comunicación, educación sensorio motriz, sexualidad, gastronomía, educación socio emocional y artes. Por otro lado, para el grupo de primaria alta, se trabaja pensamiento lógico matemático, sexualidad, educación socio emocional, y formación para la vida laboral.

Para hacer posible todo ello, su programa de estudios se basa en un modelo cognitivo, conductual, constructivista, mediante el cual la institución argumenta que lo primordial para la población de estudiantes con NEE que atiende es aprender a ser independientes y poder insertarse a un campo laboral con mayor facilidad, siendo este su mayor objetivo a conseguir. Por otro lado, a su forma de trabajo, se le agrega que es una institución que no se limitan a un aprendizaje dentro del aula, sino que hacen lo posible para que los estudiantes matriculados, sobre todo enfocado a los estudiantes con NEE, en compañía con ellos, hagan visitas a lugares públicos y logren aplicar lo que en las aulas se enseña y aprende. Por ejemplo, planean una visita al cine, en donde los docentes solo van como espectadores, e interventores en el momento dado, ya que son los estudiantes quienes hacen la compra de los boletos de entrada, de los dulces, y todo lo requerido, entre los conocimientos que se reflejan son las matemáticas, por otro lado, la forma de dirigirse a los prestadores del servicio, y el cómo comportarse en el lugar, tiene que ver con la asignatura de formación cívica y ética, y así se buscan salidas en donde se vean inmersas la mayoría de las

asignaturas que se les oferta. De manera resumida, su plan de estudios se plantea como 50% teoría y 50% práctica.

En cuanto, a los temas que se revisan en cada una de las asignaturas, tiene mucho que ver con las temáticas establecidas por la SEP, y partiendo de ahí, se hace la selección de los temas fundamentales y con ello darles el enfoque que la institución busca, lograr formar a un individuo independiente, capaz de insertarse en la sociedad sin mayor problema.

Para comprender mejor las temáticas que se revisan en cada uno de las asignaturas que esta institución retoma, se han destinado las siguientes líneas para describirlo.

Si bien, la educación primaria forma parte de la educación obligatoria que el gobierno ha definido como los niveles educativos que toda persona mexicana debe completar, para ello, es responsabilidad total del estado garantizar el acceso a la escuela para “asegurar que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.19).

En este ámbito, la SEP (2017) en el documento, Aprendizajes Claves para la Educación Integral determina objetivos generales para la educación obligatoria, justo de donde forma parte el nivel primario que es el que ahora nos compete; estos logros están organizados en 11 ámbitos, que son las disciplinas que son revisadas a través del progreso en la educación obligatoria, estos son:

1. Lenguaje y comunicación
2. Pensamiento matemático
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social
4. Pensamiento crítico y solución de problemas
5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida
6. Colaboración y trabajo en equipo
7. Convivencia y ciudadanía
8. Apreciación y expresión artística
9. Atención al cuerpo y la salud
10. Cuidado del medio ambiente
11. Habilidades digitales

De acuerdo a un gráfico propuesto por la SEP (2017) es como se sabe que la educación primaria está conformada por 6 niveles, mismos que se dividen en 2 etapas, la primera de ellas abarca desde segundo año de preescolar a segundo año de primaria, la organización de esta manera se debe a los avances y cambios significativos que el educando sufren, mismos que se ven reflejados en el ambiente escolar. El gran avance en el desarrollo de la imaginación, lapsos de atención más largos, con mucha energía física, apropiación del lenguaje escrito, curiosidad por aspectos sociales, conocer a las personas y el funcionamiento del mundo; son características del primer nivel. Lo que refiere a la segunda etapa, que abarca los últimos cuatro grados de la educación primaria, con características tales como que el alumno se encuentra en la transición de ser independiente de los adultos, con un amplio desarrollo en el reconocimiento del bien o el mal, y por tanto, genera una visión acerca del futuro, buscan mayor aceptación y amor por parte de sus padres o seres queridos, y muestran gran potencial para desarrollar sus capacidades cognitivas.

El Curriculum que hasta ahora se aplica en la educación básica sigue un horizonte inclusivo, para lo que la SEP (2017) “plantea que los sistemas educativos han de estructurarse para facilitar la existencia de sociedades más justas e incluyentes. En ese sentido, la escuela ha de ofrecer a cada estudiante oportunidades para aprender, que respondan a sus necesidades particulares” (p.91). Hacer posible el planteamiento anterior no es una tarea fácil, porque se requiere de mucho apoyo y sobre todo de un trabajo colaborativo de todos los agentes educativos. Además, de no olvidar la labor tan primordial del gobierno, o el área de educación que rige al país, comunidad que plantea los lineamientos para la educación de la población mexicana. De acuerdo a datos de la SEP (2017) los planes y programas de estudio “han buscado que los alumnos desarrollen competencias para el estudio, para la vida y para continuar aprendiendo fuera de la escuela, de forma que lo aprendido en la escuela tenga relevancia para vivir exitosamente en la sociedad actual” (p.100).

Figura 13

Actitudes y valores, habilidades y conocimientos que desarrollarán los estudiantes de educación primaria



Fuente: Aprendizajes Clave para la Educación Integral SEP, 2017.

Por lo que, el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes y valores, no serán logrados hasta la puesta en marcha del programa que rige la educación primaria, para lo que en la siguiente tabla se describen campos y asignaturas que conforman a este nivel educativo, de acuerdo a datos recabados de SEP (2017).

Tabla 5

Asignaturas a cursar en el nivel primaria

| Componente curricular | Nivel educativo: Primaria | | | | | |
|-----------------------|--|--------------------------|---|-----------|----|----|
| | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
| Formación académica | Lengua materna (Español/Lengua Indígena) | | | | | |
| | Lengua Extranjera (Inglés) | | | | | |
| | Matemáticas | | | | | |
| | Conocimiento del medio | | Ciencias naturales y Tecnología | | | |
| | | | Historia, Paisajes y Convivencias en mi Localidad | Historia | | |
| | | | | Geografía | | |
| | | Formación Cívica y Ética | | | | |

| | |
|-------------------------------------|---|
| Desarrollo personal y social | Artes |
| | Educación socioemocional |
| | Educación física |
| Autonomía curricular | Ampliar la formación académica |
| | Potencial el desarrollo personal y social |
| | Nuevos contenidos relevantes |
| | Conocimientos regionales |
| | Proyectos de impacto social |

Fuente: Elaboración propia a partir de los referentes teóricos consultados

Así es, como se llega a la concreción del programa de estudios que se sigue para la formación de nivel primaria para la comunidad mexicana, sin embargo, alcanzar los objetivo que se trazan para cada componente curricular, como lo menciona la SEP (2017) “es un asunto multifactorial: el estudiante como responsable de su propio aprendizaje, todos los profesores que lo acompañan a lo largo del trayecto educativo y los contextos sociales y familiares en los que se desenvuelve el estudiante” (p.96). La colaboración de todos estos elementos, pueden influir tanto positiva como negativamente hacia la formación del estudiante; con miras a tener bastante cuidado y clara la responsabilidad y/o función que compete.

4.4 Población y Muestra

Se denomina muestra a los participantes que forman parte de la investigación, y que será de ellos de donde se obtenga la información para darle continuidad al proceso investigativo. En palabras de Hernández et al., (2014), se denomina muestra al “Subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de ésta” (p.173). Es decir, se trata del objeto de estudio de la investigación, dado que la muestra es una parte representativa de la población. En tal sentido, los participantes que forman parte de la presente investigación fueron seleccionados mediante un muestreo intencional o de conveniencia, no probabilístico, dado que la investigadora ha elegido a los integrantes que puedan brindar mayor información en relación a la línea temática que persigue esta investigación.

Rescatando que se trata de una investigación con un enfoque cualitativo, Hernández et. al., (2014) añade que la investigación cualitativa, no pretende generalizar los resultados de una muestra hacia toda la población; es decir, los resultados no necesariamente expresan la realidad de todas los nivles o grupos pero si pretende dar posibilidades de reflexión y proposición para todos

aquellos que deseen modificar algo y que cuenten con algunas de las características aquí presentadas.

Por tanto, en el caso de esta investigación, que se realiza en la institución “Milka Amor Constante”, se tomaron en cuenta a los directivos, docentes y padres de familia, directamente relacionados con los estudiantes con NEE, dado que consideró analizar los diferentes tipos y niveles de apoyos que se les proporciona a los estudiantes, como sustento de la inclusión educativa en el ámbito de las adaptaciones curriculares requeridas para optimizar sus aprendizajes, durante su trayecto formativo en la Educación Primaria.

En cuanto a los directivos, se ha seleccionado únicamente a la directora, representante de la institución, en el caso de los docentes se solicitó la participación de 3 de ellos, dado que son los profesionales docentes que mantienen una cercanía total con los estudiantes con NEE, trabajan con ellos y los conocen, además de ser ellos quienes efectúen las adaptaciones curriculares necesarias. En cuanto a los padres de familia, solo se han contemplado a 4 de ellos, quienes tienen en su familia un integrante con NEE.

4.4 Técnica e instrumento de recolección de datos

El verdadero cuerpo de una investigación no es en sí la información que previamente se ha recolectado como constructo de la misma, aunque son los primeros acercamientos que se tienen ante la recolección de datos, pero no es necesariamente hasta donde termina la labor investigativa, sino que, se trata justamente de la recopilación de datos a través de la aplicación de distintos instrumentos utilizados por el investigador, estos materiales pueden variar de acuerdo a la metodología que rige la investigación o bien, de acuerdo a la información que se busca obtener. En palabras de Hernández et al., (2014) “el momento de aplicar los instrumentos de medición y recolectar los datos representa la oportunidad para el investigador de confrontar el trabajo conceptual y de planeación con los hechos” (p.196).

Entonces, antes de iniciar con la recolección de datos se debe tener un plan previamente, dando respuesta al cuestionamiento ¿cuáles son las fuentes de las que se obtendrán los datos?, por ejemplo, si los datos serán proporcionados por otros, se recopilarán a través de observaciones, o de consultar algunos archivos. Desde el tipo de estudio que rige la presente investigación, que es

cualitativa, Hernández et al., (2014) menciona que no se trata de medir variables para llevar a cabo inferencias, sino que se “busca obtener datos (que se convierten en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias formas de expresión de cada uno” (p.396).

Una vez analizado el contexto, se requiere determinar y explicar los instrumentos utilizados en la presente investigación, por lo que se diseñó una matriz de congruencia teórico-metodológica (ver anexo 1), como estrategia que sustenta el rigor del proceso de investigación en sí mismo, donde se consideró una alineación de los objetivos, categorías y/o dimensiones, indicadores, ítems y el sustento teórico que los fundamenta de acuerdo a los referentes consultados en torno al tema; todo ello en función de analizar los tipos y niveles de ayuda que se les brinda a los estudiantes con NEE como sustento de la inclusión educativa en el ámbito de las adaptaciones curriculares, durante su trayecto formativo de escolaridad primaria. Por tanto, se ha elegido la aplicación de entrevistas y grupos focales a diferentes actores que forman parte de la situación de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con NEE.

La aplicación de entrevistas sirvió como punto de partida para conocer de otras personas como aprecian la situación que se estudia en la presente investigación, “La inclusión educativa de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, durante su trayecto formativo en el currículo de la educación primaria”, ya que, como lo rescata (Stake, 1999) “mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo han observado o lo están observando” (p.63), ahora se entiende la importancia de la aplicación de la entrevista, de una interpretación desde la perspectiva de otros, y posiblemente desde su propia experiencia, ya que, no todos ven el caso de misma forma, entonces, se obtendrá información que va a enriquecer la investigación desde diversas posturas. Es por ello, que en la presente investigación se decidió la aplicación de entrevistas al director, docente (s), y padres de familia de la institución “Milka Amor Constante”.

La entrevista cualitativa según Hernández et al., (2014) la define como una “reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistados) u otras (entrevistados)” (p.403). Por lo que es necesario tener una planeación a cerca de lo que hará, en este caso, si se trata del diseño de entrevistas se debe determinar de qué tipo se tratará, estructuradas, semiestructuradas, o no estructuradas/abiertas. Para cada una de estos tipos, Hernández et al., (2014) otorga una explicación, las entrevistas estructuradas “el investigador

realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta”, o bien, puede hacerse la aplicación de una semiestructurada la cual consiste en “una guía de asuntos o preguntas, pero el investigador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información”. Al fin, las entrevistas abiertas, “se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla” (p.403).

La elección del tipo de entrevista a aplicar en esta investigación, giro en torno en determinar la que mayor información podría brindar, además de tomar en cuenta las habilidades del investigador para la aplicación de cada uno de los tipos, es así, como se determinó la aplicación de entrevistas estructuradas, ya que se diseñó un guion, a partir del cual, la entrevista se llevaría a cabo. En este mismo formato, los guiones de entrevista se construyeron a partir de referentes del marco teórico, totalmente, relacionado con la inclusión de estudiantes con NEE en la institución “Milka Amor Constante”. La entrevista como medio de información constructora de la investigación, es un instrumento que facilita la labor investigativa, y que sobre todo permite un acercamiento diferente al problema que se estudia. Hernández et al., (2014) reflexiona que en la entrevista cualitativa “pueden hacerse preguntas sobre experiencias, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos, historias de vida, percepciones, atribuciones, etc.” (p.407).

Se realizó la aplicación de un total de tres entrevistas, la primera de ellas fue dirigida a los padres de familia de la institución “Milka Amor Constante” (Ver anexo 2) que tienen inscritos a sus hijos en dicha institución, con el objetivo de determinar las características que tienen sus hijos e indagar algunos antecedentes familiares y criterios médicos. Por otro lado, se encuentra la entrevista al docente (s) titular del grupo (Ver anexo 3), con la que a través de sus respuestas se logró inferir y comprender las experiencias que tienen como docentes y profesionales directamente relacionados con los estudiantes con NEE, además de conocer, los conocimientos que tienen respecto a las adecuaciones curriculares como posibles soluciones a las exclusiones de la enseñanza y aprendizaje de estudiantes con NEE. Finalmente, se realizó la aplicación de una última entrevista dirigida a la directora de la institución “Milka Amor Constante” (Ver anexo 4) con el objetivo de identificar las características que tienen los estudiantes con NEE en su institución. Si bien, se hace mención de la opción de consultar los anexos de las guías de entrevista,

porque son en las que se precisan los principales cuestionamientos que dieron argumentos de construcción a la presente investigación.

El total de aplicación de estas entrevistas, contribuyó a dar respuestas al objetivo general de la presente investigación, el cual, fue analizar los tipos y niveles de apoyos se desarrollan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a los estudiantes con NEE, de forma diferenciada en el ámbito del grupo clase, como parte de las adaptaciones curriculares que se aplican en Institución “Milka Amor Constante”.

Otra de las técnicas que se aplicó y contribuyó a la recolección de datos fue la utilización de un grupo focal, cuyo objetivo fue precisamente recabar datos a través de las experiencias, opiniones y sentir de los docentes y directora de la asociación “Milka Amor Constante” frente a la problemática que se estudia, en este caso, la inclusión de estudiantes con NEE a nivel primaria. Como argumento a la elección de esta técnica, se encuentra lo que Hamui y Varela (2013) describen acerca del quehacer de un grupo focal es “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p.56). Para lograr desarrollar un grupo focal, es importante previamente tener una preparación previa de la guía de entrevista, para evitar improvisar y perder de vista el tema principal que se buscaba abordar, con ello, queda claro, que en esta tesis se preparó anteriormente las preguntas que fueron aplicadas, por lo tanto, se trabajó con un guion de entrevista estructurado (Ver anexo 5), cuestionamientos que fueron aplicados durante el tiempo que duró el grupo focal, con el objetivo de profundizar en aspectos trabajados en las entrevistas anteriores, pero determinados como pieza clave en la investigación, por ejemplo, la experiencia en el trabajo con estudiantes con NEE, y con ello el conocimiento respecto a las adecuaciones curriculares que se realizan para incluirlos en medida de lo posible en un mismo ambiente con sus pares regulares.

Junto a esta preparación, se contempló a los participantes considerados para el desarrollo del grupo focal, los criterios de selección fueron, el o los docentes de mayor cercanía al grupo de nivel primaria, con ello los de más experiencia en el trabajo con estudiantes con NEE, además de tomar en cuenta al director como pieza fundamental. Por otro lado, también se determinó el tiempo y los materiales en caso de usarse a la hora de aplicar el grupo focal.

Otros, de los medios contemplados como recolección de datos significativos para la estructuración de la presente investigación, fue el acceso a documentos de producción personales

del docente, rescatando una planeación de actividades de la asignatura “Pensamiento Lógico Matemático” (Anexo 6) correspondiente únicamente a un solo horario de clase que corresponde a esta materia. De dicha planeación se analizaron las modificaciones realizadas, es decir las adecuaciones curriculares para el trabajo con estudiantes con NEE.

Capítulo 5: Análisis y discusión de los resultados

Los principales hallazgos tras la aplicación de los instrumentos diseñado en la presente investigación: entrevista al director, docente y padres de familia de la Institución “Milka Amor Constante”, son los que conforman este capítulo; mismo, en donde se pretende rescatar los datos más relevantes desde una organización de estos bajo una estructuración por categorías, las cuales refieren a cada uno de los objetivos que guiaron esta labor investigativa, tal y como se refiere a continuación.

5.1 Las características que tienen los estudiantes con NEE

Determinar las características de un estudiante con necesidades educativas especiales es un reto a superar, principalmente para los padres de familia, cuyos miembros son los primeros en conocer y tener contacto con su hijo en sus primeros años de vida, momentos en que posiblemente se comiencen a notar comportamientos extraños o a normales que podrían generar curiosidad en los padres y pautas de identificar una necesidad particular en el párvulo. Sin embargo, no es hasta que se dirige al niño con el médico y éste al especialista correspondiente para diagnosticar e identificar la problemática, esto si se corre con suerte, ya que se habla de los primero años de vida del niño, pero por otro lado, las necesidades particulares o específicas de una persona suelen también identificarse hasta una edad más madura, y justo en esta etapa es cuando recaiga la responsabilidad de los docentes dar nota a los padres de familia de las dificultades de su hijo que posiblemente se salgan del alcance regular o normal del resto del grupo, siendo así, es cuando se comienza a trabajar en las adecuaciones curriculares para ofrecerle el proceso de enseñanza y aprendizaje de una forma diferencia y que satisfaga sus necesidades.

La familia juega un rol muy importante en la crianza de los más pequeños, es por ello, que cuando se decide formar un núcleo familiar es porque se tiene la edad madura, las posibilidades y los conocimientos que refieren a la responsabilidad que su unión les lleva, sumándole, los conocimientos que conforme el tiempo pasa, deban de ir adquiriendo; es así, como se da pauta a las posibilidades de tener un hijo con necesidades especiales, y es justo en ese momento cuando se hace necesario volverse expertos en el tema correspondiente para ofrecerle una calidad de vida a cual sea el integrante de su familia que lo requiera. Si bien, entre los entrevistados se encuentran personas en una edad adulta, capaces de responsabilizarse por sus hijo, dos de las madres

entrevistadas refirieron tener una edad de 27 y 34 años, mientras que los padres se encontraban en una edad de 33 y 35 años; números de años de vida que pese a su experiencia como padres de familia, no les dieron las herramientas ni conocimientos para poder comprender lo que a uno de sus hijos le sucedía, en cuestión de demandar la satisfacción de necesidades diferenciadas a su hermanos.

En testimonios de los padres entrevistados para fines de esta investigación, se reconoció que gracias al compromiso de ellos y la preocupación por la crianza de sus hijos, es que los llevó a atender las dificultades de los mismos de forma inmediata en sus primeros años de vida, dando un diagnóstico por parte del médico de cabecera a cerca de las situación por la que se atravesaba, en tal sentido los entrevistados refieren que:

“Mi hijo tiene síndrome de Down y....el diagnóstico fue inesperado porque no nos lo dijeron hasta que él tenía tres meses, me lo dieron como niño sano, normal, no me hicieron ningún comentario de que tenía síndrome de Down, ni problemas cardiacos” MA131052022

Está en claro que, en esta situación el diagnóstico del pequeño fue determinado de inmediato, lo que permitió a los padres trabajar de forma particular en la atención de las necesidades específicas de su hijo, sin embargo, no siempre ocurre lo mismo, tal es el caso de otro padre de familia entrevistado, cuyo diagnóstico de su hijo no fue dado a conocer sino hasta los 3 años, a lo que generó más impacto en su familia, y mencionan que:

“lo supimos por el neurólogo...a los tres años de mi hijo...lo llevamos después de que dejo de hablar, mi hijo hablaba todo, este iba a la guardería y así, y de un día a otro dejo de hablar, ahí supimos que tenía autismo” MA231052022

Las cosas cambian una vez se tiene a un integrante de la familia cuyas necesidades no puedes satisfacer de una formar regular a comparación de sus hermanos si fuera el caso, o al de sus padres, debido a que las exigencias son máximas, los cuidados son prácticamente especiales y específicos, ya que el pequeño así lo exige. Teniendo en cuenta que aún son pequeños, el aprendizaje que van generando en su día a día corresponde a la interacción con entorno, tal y como lo rescata Bautista et al., (s.f) con las aportaciones de Vygotsky autor que contribuyó con sus ideas agregando el contexto social, como medio indiscutible para comprender los procesos de aprendizaje de los sujetos, idea que defendió con la hipótesis de que toda función aparece dos

veces, primero a lo que llamó escala social y luego a escala individual, resaltando que todas las funciones psicológicas alcanzables por el sujeto, se originan como relaciones entre los seres humanos, que justamente, es el entorno familiar el primer alcance social que tienen estos pequeños, y que radica en este grupo el primero y principal enlace de conocimiento hacia el pequeño.

Antes de conocer el diagnóstico de los pequeños con síndrome de Down y Autismo, los padres de familia refieren a ver notado comportamientos extraños o anormales en ellos, por ejemplo, en el caso del pequeño con síndrome de Down *“era un niño muy retardado, muy dormiloncito, casi no despertaba, se la pasaba durmiendo, y eso a mí ya me daba una preocupación, me preguntaba ¿qué pasaba con mi chiquito?, parecía agotado, bien cansado y eso que era bebé”* (M131052022); por otro lado, está el testimonio del padre de familia con su hijo con autismo quien refiere que *“mi pequeño en sus primeros dos años y medio de vida tuvo un desarrollo normal, caminó, habló... hasta los tres años más o menos fue que empezó a dejar de hablar... para conocer con exactitud el diagnóstico paso alrededor de un año, para conocer que mi hijo tenía autismo”* M231052022

Es así, como se hace notar la importancia de la familia en la formación de los más pequeños, tengan o no una necesidad en particular que atender, simplemente la familia es el núcleo de formación de cada uno de los integrantes que lo conforman, o es así como los entrevistados lo contemplan al referir que:

“Una vez conociendo el diagnóstico de mi hijo fueron muchos más cuidados... de salud, así de todo, se me enfermaba muy seguido, así a cada rato de las vías respiratorias, por sus problemas en su corazoncito... pero en cuanto a su síndrome... mmm parece que no, solo iba desarrollándose más lentamente de lo normal, pero aun así no cambio nada así...” MA132052022

Bajo el argumento anteriormente dado, se rescata que posiblemente los cuidados en este caso, no fueron tan específicos, más bien los padres fueron respondiendo a ellos conforme el niño avanzaba, pero por otro lado, la situación de otro de los entrevistados deja ver lo contrario mencionando que:

“hubo muchos cambios en el cuidado de mi hijo, fue difícilísimo... si este... porque ha tenido retrocesos en cuanto al habla, en el control de esfínteres, seguir indicaciones y cosas así...”

con los retrocesos era volverle a enseñar de nuevo muchas cosas. Pero lo que si no hubo fueron retrocesos en la motricidad” MA231052022

A diferencia de la anterior respuesta, la educación o formación de este pequeño con autismo en su entorno familiar si requirió total acompañamiento diario y constante, sobre todo en estas dos cosas que su madre rescata: el habla y control de esfínteres, reconociendo el habla como una de las habilidades más importantes del ser humano para comunicarse, y que la pérdida de esta, genera más exigencia para los padres y para los sujetos de su alrededor generar estrategias para comprenderlo o entender cuando intenta expresar algo.

Además, es importante reconocer la labor que como padres llegan a tener con sus hijos, sobre todo cuando se les presenta una situación así, pese a que nadie está preparado con anterioridad para recibir a un pequeños cuyas condiciones de vida cambian, entonces, se vuelve todo un reto ofrecerles lo que ellos necesitan, y que sobre todo satisfagan sus necesidades. Es así como los entrevistados lo refieren, *“no conocía a cerca del síndrome de Down, no sabía nada” MA131052022; “no tenía conocimiento acerca de la discapacidad de mi hijo, ninguna, nada, nada, no sabía qué era el autismo, estaba en cero” MA231052022.*

Entonces, el desconocimiento que tenían respecto a la situación que enfrentaban los orilló a acercarse a profesionales que los orientaran acerca de cómo tenía que ser ahora el papel de padres hacía con su hijo, además de recabar información por diferentes medios para enriquecer su abanico de mínimo conocimiento que tenían. En comparación a esta parte de la desinformación, sucede algo similar si se tratase de la identificación de la situación en un entorno educativo, se les exige a los docentes tener una preparación profesional para poder determinar y responder a las necesidades particulares de sus estudiantes; *“una vez que los docentes se encuentran frente a una NEE, sea en forma de deficiencia o de discapacidad, se hallan frente al deber cívico y humano de aplicar las adecuaciones curriculares que le permitan realizar un apropiado proceso de aprendizaje” (Dabdub y Pineda, 2015, p.43).* En este caso, fue tarea primero de los padres de familia para después poder compartir la responsabilidad de formación y educación de su hijo con los actores educativos.

Retomando las ideas de los retos que como padres de familia enfrentan, no solo les compete las de formar y educar a su hijo para que en medida de lo posible pueda insertarse en ambiente sociales más complejos, sino que también es tarea suya motivarlo y explicarle como es la vida o los espacios en los que pronto participará, y con ello los comportamientos que ha de tomar una vez

sea parte de ellos. El aspecto emocional posiblemente sea el más complejo, hay que hallar las formas correctas de incentivar, sobre todo a los más pequeños, a disfrutar la vida, en este caso, bajo ambientes inclusivos, así lo menciona Parrilla (2002) autor recuperado por Buey (2010) quien reconoce la importancia de tomar a la inclusión no solo como parte y tarea de una institución escolar, sino como responsabilidad del resto de contextos: social, laboral, familiar, político.

Siendo así, los padres juegan el rol de motivadores e impulsores para todos los demás integrantes de su familia, en esta ocasión, compete únicamente su labor hacia sus integrantes con alguna necesidad en particular a cubrir, para responder a estas necesidades, los entrevistados refieren haber acudido a alguna institución privada para trabajar en el aspecto educativo de su hijo, entre las instituciones que mencionan se encuentra el Teletón, los Centros de Atención Múltiple y ATREA autismo. El acudir a ambientes específicos para su hijo, vislumbra el compromiso que tienen con él, a ello se le suman las maneras de motivarlo y contribuir en el proceso de desarrollo y crecimiento de su hijo, a lo que agregan que contribuyen:

“motivándolo, hablándole, explicándole que debe venir así a la escuelita... que acuda, viniendo regular, o sea, que no faltemos, y en sus terapias, dándole el apoyo que necesita, no dejarlo solo y hablar con él” MA131052022

Por otro lado, está el pensamiento del otro padre de familia entrevistado, cuyo testimonio menciona que la motivación o educación de su hijo radica más en reglas por parte de la mamá, pero más cariño o apapachos por parte del padre, lo que algunas veces puede desequilibrar los logros que se tiene con el pequeño. La madre refiere que:

“de qué manera contribuyo... yo soy muy incisiva, soy muy de reglas y rutinas, pero el papá lo echa a perder...en casa tenemos el yo soy la mala y papá es el bueno, papá lo consiente mucho por eso esa diferencia” MA231052022

Una vez contextualizado la situación de los dos casos descritos anteriormente, en las entrevistas también se retomaron aspectos de los tipos de apoyos que se le brindaron al pequeño desde su educación inicial con o sin diagnóstico. Los papás refieren para los dos casos, que la educación de sus hijos en un inicio, lo que corresponde al preescolar se pretendió mantenerlos en un mismo espacio sin realizar cambios al currículo, nada más fueron aceptado, *“mi hijo estuvo en el preescolar, no fue gran reto para la institución, solo me lo recibían y ya, después en esta escuela*

para que cursara su grado de primaria, que hasta ahora considero que todo va bien, tiene especialistas en el ramo y pues todo bien” MA131052022, así mismo lo rescata el otro padre de familia entrevistado mencionando que “mi hijo estuvo en la guardería pero esta etapa fue normal, pues aún no se conocía que tenía autismo, también estuvo en una escuela regular en el preescolar, pero ahí pues no, o sea si había inclusión pero no había programas enfatizados a él, a mi hijo con autismo, no había adecuaciones curriculares para él, entonces pues no aprendía nada, después nos encontramos aquí en Milka, pues una amiga me recomendó la escuela” MA231052022

Una vez se conocen estos testimonios, dan cuenta de que el paso por diversas instituciones educativas los pequeños no han gozado de una educación de calidad y sobre todo cero inclusiva, si bien, como lo refieren los papas, solo los aceptan y ya, ahí se termina su idea de inclusión, descuidando su aprendizaje y el mucho potencial que pueden tener ocultos estos estudiantes, debido que, no lograrse una atención inclusiva, el proceso educativo y sobre todo los educandos que necesitan la ayuda pueden verse en desventaja, o bien, su formación se deja en descuido y se vuelven estudiantes ineducables.

Santo et al., (2018) rescatan un autor que hace una afirmación muy cierta, con un nivel de importancia sostenible para toda la sociedad que busca la inclusión de todas las personas; Vega-Gody (2009) coincide en que en el momento en que los docentes se abren y dicen que no se consideran capacitados o aptos para trabajar con estudiantes con NEE, se da una segregación de estos estudiantes, ya que, dicho profesional no se toma el tiempo y no reflexiona acerca del nivel de gravedad de los posible obstáculos que está teniendo el estudiantes para aprender, por tanto, en cuanto la educación de estos estudiantes se salga del límite que se denomina “normal” o “regular” los docentes van a deslindarse de su formación, y argumentarán que estos estudiantes deben ser canalizados a centros especializados.

No es entonces, desde la aceptación de sus pequeños en la presente institución “Milka Amor Constante”, que ellos como padres de familia se sienten confiados en que sus hijos se encuentran en ambientes inclusivos, y que además la escuela tiene los espacios y profesionales capaces para atender a su pequeños, lo que los hace determinar que se trata de una escuela cuyo principio de inclusión lo hacen valer, aún más que su experiencia en otras de las escuelas que ellos ya refieren en otras de sus respuestas. Haciendo hincapié que dentro de lo que cabe se sienten

cómodos y satisfechos con lo que hasta ahora la institución educativa les ha ofrecido sobre todo a sus hijos.

Así entonces, se concluye este apartado remarcando que la formación y educación de un sujeto cuyas necesidades son diferentes puede generar grandes retos desde el núcleo familiar hasta el educativo una vez se encuentren en este contexto, así como lo menciona Álvarez (2017) la atención y trabajo con estudiantes con NEE, en ambientes áulicos, y particularmente en los docentes,

La actividad pedagógica que desarrolla los profesores se considera una de las actividades sociales de mayor significancia para el desarrollo de la sociedad. Dicha actividad tiene un carácter transformador, con el propósito principal de tener un efecto en la formación integral del estudiante y su crecimiento social. (p. 89)

Desenmascarando la importancia de todos los sujetos que se involucran en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que tienen necesidades más específicas y cuya satisfacción requiere de un trabajo particular e individualizado para generar aprendizajes significativos.

5.2 Experiencia docente en el diseño de adaptaciones curriculares

Hablar de adaptaciones curriculares, es todo un reto para los profesionales docentes que llegan a aplicarlo, no se trata solo de hacer cambios, sino que va más allá de determinar las estrategias más adecuadas para contribuir correctamente al proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante al que se pretende beneficiar, así mismo, contar con la flexibilidad de hacer cambios una y otra vez hasta que el alumno haya superado sus dificultades, o bien, cambios que fortalezcan el proceso de cambios en el ambiente educativo. Es así, que conseguir el diseño de una buena planeación con adecuaciones curriculares es tarea de los docentes, mismos que deben cubrir algunas características para el diseño y aplicación de estos cambios hacia con estudiantes con NEE.

En vista de que una institución educativa inclusiva recobra el interés y firmeza por el recibimiento y atención a la múltiple diversidad de estudiantes, cuyo derecho a la educación no puede ser negable, es que se hace necesario contar con personal calificado para brindar la atención

educativa de calidad a la población con NEE, e incluso a toda la población estudiantil matriculada en una escuela. Y es que, estar frente a grupo no debería ser una tarea dada a cualquier persona o profesional, para poder hacer posible el proceso de enseñanza y aprendizaje se necesita a profesionales de esta rama, cuyas habilidades permitan generar lazos de confianza entre docente y alumno, pero que además tenga las capacidades de atención y distinción de la diversidad de los estudiantes con los que trabaja. Tal y como lo rescata Jiménez (2008), “la importancia que posee el papel del profesor en un entorno escolar, va ligado con la responsabilidad máxima que tiene a la hora de establecer las diferentes relaciones que se producen en el binomio alumno-profesor dentro del aula” (p.328).

De esta forma, el conocimiento que pueda tener un docente frente a grupo referente a la atención de NEE, no radica únicamente en su formación inicial, o en los cursos que pudiera estar tomando, sino que, se trata de su experiencia primeramente como docente frente a grupo regular, pero también en su antigüedad como docente en la atención de las necesidades particulares de sus estudiantes con los que se relaciona. Dicho de este modo, la directora y docentes entrevistados de la Institución “Milka Amor Constante” tienen un gran historial de año como profesionales directivos y docentes en lo que refiere a la atención de estudiantes con NEE, en la siguiente tabla se puede apreciar una organización de esta experiencia que se menciona en un orden descendiente:

Tabla 6

Organización de los años de experiencia laboral de directivos y docentes de la institución “Milka Amor Constante”

| Entrevistados | D1 | D3 | D4 | D2 |
|----------------------------|-----------|-----------|-----------|----------------|
| Años de experiencia | 18 años | 13 años | 9 años | 2 años y medio |

Elaboración propia

En la institución “Milka Amor Constante” el grupo de académicos que la conforman, se encuentran un nivel de experiencia media, por ejemplo, la directora de la institución, hasta ahora cuenta con 9 años de experiencia, únicamente en el cargo de la dirección de una institución educativa, por otro lado, uno de los docentes cuya formación primera es psicología, tiene un aproximado de 18 años de experiencia laboral, a ello le sigue la experiencia de otra de las docentes,

con un total de 13 años, por último, la integrante con menos años de experiencia con un total de 2 años y medio, si bien lo refiere esta última *“trabajar en esta institución... fue la primera en abrirme las puertas, y con ello consigo mis primeros años de experiencia como docente frente a grupo”* D215052022

Lo que compete a los profesionales que conforman el cuerpo académico de la institución “Milka Amor Constante” tiene que ver justamente con la posibilidad de encontrarse en un salón de clases a un docente con un amplio conocimiento e información de lo que su rama confiere, pero en esta ocasión, por la labor que nos compete en la presente investigación, se busca que se trate de profesionales docentes con un perfil orientado a la atención de las NEE de los estudiantes con los que día a día convive en su salón de clases, encaminado a ello, que sea un sujeto capaz de identificar las variadas necesidades de casi cada uno de sus estudiantes, de no lograrlo se estaría fracasando con lo que se conoce como inclusión educativa, y se estaría pasando por alto las necesidades particulares de algunos estudiantes. La formación de los docentes entrevistados deja notar una variabilidad, pues no todos son de formación inicial en educación, sino que se tienen psicólogos y psicopedagogos, en respuesta a esto, los docentes refieren ser:

“Soy psicólogo” D11505202020

“Yo soy licenciada en psicopedagogía” D21505202020

“Soy psicóloga, con especialidad en psicología de la salud” D31505202020

Balbás (1994), autor rescatado por González (2015), reflexiona que para nutrir el abanico de conocimiento del docente frente a grupo y puedan utilizar y aplicar técnicas y alternativas que fomenten el apoyo y atención a la diversidad, los docentes deben estar formados bajo un perfil inclusivo, y no solo mantener la vaga idea de una homogeneidad en un salón de clases, donde más de un estudiante necesita apoyo adicional para lograr los aprendizajes planteados en el curso que le corresponde.

La formación que refieren tener los docentes entrevistados de la institución “Milka Amor Constante” se considera aceptable, porque son sujetos con profesiones a fines a la educación, por ejemplo, son psicólogos y psicopedagogos, nada ajeno que no pudiera darles las herramientas para trabajar con los estudiantes con NEE. Sin embargo, fuentes teóricas rescatan algunas particularidades de la formación profesional que respalda a los docentes, considerándolos hábiles

para trabajar con estudiantes con NEE. Tal y como lo señala Álvarez (2017) “los profesores requieren prepararse para asumir voluntariamente las necesarias adaptaciones al servicio de las particulares necesidades de cada alumno” (p. 76).

Para comprender mejor lo que compete a la formación docente en la atención a las NEE, Calvo (2013) rescata cuatro ejes a partir de los cuales gira su formación profesional, dichos parámetros son rescatables del decreto de acreditación de los programas de formación docente en Colombia (1998). En primer momento se encuentra la pedagógica, cuya formación menciona que el docente formado bajo ésta, tendría la posibilidad de interpretar el contexto y la sensibilidad a las condiciones psicosociales del alumno echando mano de las ciencias que conforman las ciencias de la educación, psicología, sociología, etc. La siguiente es la formación didáctica, la formación de un docente para la inclusión desde este rango se requiere el conocimiento y el adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias didácticas que permitan llegar con la metodología más adecuada a las condiciones de los alumnos, de tal suerte que pueda atender sus especificidades (Calvo, 2013).

Lo que compete a la formación ética, en esta línea de formación, se pretende que el docente logre enfatizar su compromiso social y aplique las diversas normas en su contexto como educando. Esta modalidad de formación en investigación, se trata en pocas palabras, de una micro enseñanza, proceso en el que él docente se da cuenta por sí mismo lo que le ha o no funcionado en sus clases, por ejemplo, las técnicas que aplica, las estrategias, los métodos de evaluación, etc., con el fin de mejorarlo o modificarlos, siempre con el objetivo de dar una sesión de clase exitosa.

Tras la descripción anterior, la formación docente es un proceso que de no haber estado sustentado en una formación integral, puede traer consecuencias tanto negativas como positivas en la formación de futuros ciudadanos, y podrían romperse y desequilibrarse los avances en cuestiones de inclusión educativa, dado que si los docentes no son profesionales que sean y no se consideren aptos para la atención a las necesidades de sus alumnos, podría quebrantarse la educación de los educandos. Calderón (2003) alude que:

Es importante prestar atención a los cambios que se deben hacer en el centro educativo, con el fin de adaptar el proceso de enseñanza a todo el alumnado, o de lo contrario, los esfuerzos puestos individualmente en la inclusión de los estudiantes, pueden resultar, al postre, estériles. (p.9)

Bajo esta misma línea, se vuelve importante retomar también, la experiencia que tienen los docentes frente a grupo, haciendo de la experiencia un elemento fundamental para identificar las posibles áreas potenciales y de oportunidad del docente antes de ponerlo en un contexto real, incluso, es por falta de experiencia que muchas veces un docente recién egresado se le complica poder encontrar un trabajo, entonces, no puede poner en práctica su conocimiento y tener un autoconocimiento de sus capacidades.

Ahora bien, una vez se han establecido los parámetros de formación de los docentes que se encontraran frente a grupo, compete hacer el análisis del conocimiento que tienen referente a las adecuaciones curriculares, porque durante su trayectoria como docentes es más que evidente que se han encontrado con diversidad de estudiantes, los cuales exigen formas de enseñanza y aprendizaje distintas a las de la mayoría en un grupo. En palabras de Gairín (2000) se rescatan tres posibilidades de atender la diversidad: la que asocia la diversidad con la atención a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes y busca compensar las desigualdades de estos; la que pugna por una enseñanza individualizada, adaptada a las características de la persona que aprende y que entiende el proceso de aprendizaje como una construcción individual; y finalmente, la que considera que la diversidad puede ser un soporte para la construcción de una sociedad democrática, plural y tolerante.

En los primeros dos puntos es en donde se ve reflejada la idea de la atención particular y distinta hacia para los estudiantes con NEE en un ambiente regular, y la atención radica en realizar cambios al currículo general. Conozcamos lo que los docentes de la institución “Milka Amor Constante” saben acerca de las adecuaciones curriculares, para ello mencionan que:

“qué conozco... conozco mucho, pero nadie que las haga... pues es que la forma de lo que yo conozco de hacer adecuaciones curriculares pues me baso en el CAMS o en el guion de Garrido, pues entonces desde esos dos instrumentos es como se requieren hacer adecuaciones”
D115052022

El testimonio de este primer docente menciona el guion de Garrido, que en una entrevista informal describió este instrumento, se trata de una lista de cotejo aplicable a los estudiantes que en un principio sean identificados con habilidades diferentes a las de sus pares regulares, entonces, al tratarse de una lista de cotejo, se van marcando las acciones o actividades que los estudiantes pueden o no hacer, así hasta cubrir totalmente los ítems que aproximadamente son 50 o 60, una

vez se tenga completo, se prosigue a su análisis, identificando las áreas de oportunidad y es sobre esas que se aplican las adecuaciones curriculares, para potenciar esas áreas. Los ítems evalúan desde el lenguaje, motricidad, conductas y habilidades cognitivas.

Por otro lado, se encuentra el testimonio de otras dos de las docentes de la institución, quien refiere que:

“Pues conozco como es que una docente tiene que ver la adecuación curricular en cuestión de los aprendizajes esperados, aprendizajes significativos, este... también en cuestión de los aprendizajes y habilidades que los estudiantes tienen que desarrollar” D215052022

Es cierto, que el docente podría ser la primera persona en identificar diferencias entre los alumnos, acciones que da indicios para diagnosticar a los educandos que podrían estar presentando dificultades en su aprendizaje y que por tanto, la educación que se le ha de ofrecer, debe ser acorde a sus necesidades, y con ello bajo sus habilidades destacables, e incluso hacer usables aquellas que son determinadas como dificultades en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para ello, González (2015) autor que enfoca su atención a la relación del profesorado con los estudiantes con necesidades educativas especiales, estipula que no basta con ser un profesional que acepte la inclusión, es decir, que literalmente, solo integre a los estudiantes con NEE en un grupo de clase regular, impartándole los mismos temas bajo las mismas metodologías, sino todo lo contrario, es justamente un proceso al que el docente debe estar preparado para destinar la atención y el apoyo que se la ha de brindar al estudiante, por ejemplo: “saber diagnosticar la situación del aula, incluyendo el ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno y las características del proceso de aprendizaje; tener conocimientos sobre el diseño y la planificación de la enseñanza” (González, 2015, p. 88). En este sentido, una de las docentes entrevistadas destaca que:

“Ay pues este...yo no conozco mucho de las adecuaciones curriculares...pues realmente no mucho... yo me he enfocado más en el área de capacitación laboral para los estudiantes, entonces estoy más en el área de elaborar, de trabajo, de habilidades, que en el área de aprendizaje y este aspecto” D315052022

Bajo las respuestas de los entrevistados, se llega a la conclusión que no tienen claro lo que son las adecuaciones curriculares, mencionan mucho que desde los aprendizajes esperados, que desde lo que saben o no hacer los estudiantes, pero no pueden especificar un cambio notable que realizarían para la enseñanza de los estudiantes con NEE, fueron únicamente dos los ejemplos que

se obtuvieron, uno de la directora de la institución y de una docente, pero que son demasiado generales. Los cuales los describieron de la siguiente manera:

“ok, con los de primer grado, a lo mejor alguien ya empezó con lectoescritura y hay otro peque en el mismo salón que no tiene lectoescritura, entonces... lo que hacemos es adecuar para el que no tiene lectoescritura y para el que ya la tiene, a lo mejor las actividades son diferentes, el tema es el mismo, no se... se me ocurre animales de la granja... y entonces ahí el que ya tiene lectoescritura va a hacer un apareamiento o una copia o a lo mejor hasta un dictado –no lo sé- y a lo mejor el que todavía no tiene reconoce las letras lo hace por medio de imágenes o pictogramas” D415042022

“Aaah pues es que...primero como que se evalúa al chico no, se evalúa que habilidades tiene y a partir de ahí ya se hace como una planeación individualizada” D315052022

Por tanto, entre las diferentes aportaciones al concepto de adaptaciones curriculares se encuentran las descripciones de Paniagua (2005) autora que menciona que “se entiende por adaptación curricular la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada uno” (p.1). Bajo la misma idea, la autora agrega un concepto más, “son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículo”.

Si bien, bajo los ejemplos dados por el personal académico de la institución “Milka Amor Constante” de una adecuación curricular, es como se concuerda de que, se realizan modificaciones al currículo en dos distintas formas, siguiendo la clasificación que propone Gortazar (1995) desde las aportaciones de Hodgson, Ross y Hegarty (1984) para determinar los Curriculum aplicables para trabajar con estudiantes con NEE. Se hace la utilización de un currículo general con modificaciones significativas, el cual consiste en que los estudiantes comparten el horario y algunas áreas del currículo regular con el resto de sus compañeros; sin embargo, deben permanecer durante algún tiempo fuera de la clase habitual. Esta ayuda puede llegar a significar que el niño no puede acceder a algunas áreas o contenidos de los aprendizajes planificados en el currículo regular. Sin embargo, es igual importante considerar la flexibilización de este apoyo. Se retoma esta modificación, desde la respuesta dada por una de las docentes, en donde hacía mención de que

algunas veces era necesario separar del resto del grupo al estudiante que presentaba dificultad, o berrinche como ello le menciona, y tiempo después, reintegrarlo al grupo.

Por otro lado, también se rescata otra modalidad del currículo aplicable en la institución propuesto por Gortazar (1995), el currículo con alguna modificación, que refiere a aquellos niños que esencialmente desarrollan las mismas tareas que sus compañeros, con algunas adecuaciones más bien referidas a destrezas o metodologías específicas. Esta modificación es aplicable, tras el ejemplo dado por la directora, con la flexibilidad del currículo ante un problema con estudiantes de primar año que se encuentran en desventaja al resto, uno que ya tiene conocimiento de la lectoescritura en relación con el otro que aún no conoce algunas letras y por tanto no puede entrar en el aprendizaje de la lectoescritura.

Si bien, con las respuestas recabas se da cuenta de que si realizan adaptaciones curriculares, aunque no se estén dando cuenta exactamente del proceso de cambio que generan los docentes de la institución “Milka Amor Constante” para trabajar de forma diferente y flexible con los estudiantes con NEE matriculados en sus instalaciones, pero en sus descripciones se nota que hacen cambios. Ahora, una vez sean conscientes de que se necesita el cambio y que según las evidencias lo hacen, interesa en la presente investigación, determinar bajo que estrategias se trabaja con un estudiante con NEE para brindarle una educación inclusiva, es decir, que tipos de cambios realizan en una planeación regular, para poder atender las necesidades de algún o algunos otros. Bajo los testimonios de los docentes entrevistados, se encuentran:

“Ahora sí que como lo dice nuestra metodología no...realmente vas haciendo las adecuaciones valorando si lo cognitivo o conductual es el problema, dependiendo de cuál es problema es cómo vas adecuando, porque si lo conductual viene todo mal, ni cómo hacer adecuaciones, obviamente se trabaja todo lo conductual, pero si todo viene en equilibrio pues si puedes trabajar, es decir si puedes empezar a adecuar... además, las adecuaciones parten de las necesidades que tengan los papás, porque hay papás que llegan aquí y la verdad no quieren trabajar, realmente lo ven solo como... lo llevo, me lo cuidan y pues ya con eso, y dejan de lado lo que se podría trabajar... porque realmente se puede trabajar mucho, pero si los papás no apoyan desde casa, ya de nada sirve estar trabajando con adecuaciones y reforzamientos. D415052022

De acuerdo a la respuesta antes mencionada, y en relación con la teoría, Arguello (2013) determina los principios a través de los cuales puede hacerse posible una adecuación curricular, y el principio que bajo la respuesta del docente entrevistado se rescata es el participativo, que consiste en tomar en cuenta a los padres de familia, como entes comunicativos y de enlace para obtener información valiosa acerca de las dificultades de los pequeños, siendo a través de esta información de la que se parte para generar las adaptaciones curriculares.

Como es posible dar cuenta, bajo la respuesta obtenida por el docente anterior, se retoma la gran importancia de reconocer la labor en conjunto de los padres de familia con la institución, contribuyendo a los reforzamientos que se pueden estar realizando en la escuela, y que se necesita se sigan haciendo en casa, para que al siguiente día no sea un nuevo reto volver a utilizar el mismo cambio en el currículo porque el estudiante lo ha olvidado, ello, en cuestión de lo conductual como lo menciona el entrevistado. Calvo (2013) hace una aseveración que en estos momentos es importante resaltar, el personal docente debe estar dispuesto y consiente que se encuentra en interacción con sujetos cambiantes y en consecuencia debe ser capaz de ajustarse a los continuos cambios que azotan a la sociedad, entre las tantas posibilidades de cambio se encuentran la forma en que transmite el contenido del Curriculum a impartir, es decir como en la forma de enseñar, con mejores estrategias para hacer posible el cumplimiento de los objetivos educativos.

Lo que concierne a las formas en que se trasmite el contenido del Curriculum general, una de las docentes hace la siguiente aseveración:

“me enfoco mucho al plan curricular de SEP... y ahí tenemos en SEP lo que es pues el enfoque... vamos a llamarlo así, el enfoque uno, el enfoque dos, entonces cada uno de acuerdo al nivel educativo pues es en donde se debe hacer las adecuaciones, pues porque estamos de acuerdo que no es lo mismo planear para primero de primaria, segundo de primaria y tercero de primaria, porque los aprendizajes son diferentes... y pues es, ver el plan de SEP, obviamente pues aquí antes la necesidad, se adecua de acuerdo a las necesidades de los estudiantes” D215052022

Los mismo ocurre con esta respuesta, bajo lo que la teoría estipula, se está dando cuenta que se está realizando una adecuación curricular desde un principio que Arguello (2013) establece, como el basado en el estudiante, cuyo principio remarca que es el momento en que el currículo se adapta al estudiante con NEE. Que es justamente, lo que la docente anterior con su respuesta da a

entender, porque se “adecua de acuerdo a las necesidades particulares de los estudiantes”
D215052022

Continuando con la misma temática, se tiene una respuesta algo diferente de hasta lo que ahora los demás docentes y directora habían mencionado, ya que, únicamente describieron adecuaciones curriculares internas, y directas al currículo, y esta docente bajo los principios dados por Arguello (2013) menciona hacer uso del principio de cooperación, ya que las adecuaciones se piensan y hacen en grupo, el proceso de determinación parte de la identificación y agrupación de similares necesidades de cierto número de estudiante, entonces, se discute entre todos los docentes, para después llevarla a cabo, como la posible mejor opción para satisfacer y atender las necesidades de los estudiantes con NEE. A lo que la docente menciona que:

“Es justamente lo que se está haciendo, identificando...mira antes había grupos más pequeños juntos, a lo mejor tenías al que no sabe leer, y a lo mejor tienes al que sí sabe leer, pero al ser pequeño se podía trabajar, pero ahorita es en donde se está viendo esa parte de que tu entras, por ejemplo, esta clase te me vas con tus otros compañeros que tienen que aprender a leer, y es entonces lo que se está haciendo de hacer grupos de acuerdo a las necesidades que se busca trabajar entre un número dado de estudiantes” D315052022

Retomando, lo indicios de generar cambios en el currículo regular a beneficio de los que necesitan más apoyo o atención, es decir, los estudiantes con NEE, Argüello (2013) en su guía de trabajo Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva, menciona que las adaptaciones curriculares:

Son modificaciones que se realizan en los elementos del currículo, como los objetivos, destrezas, metodología, recursos, actividades, tiempo de realización de la tarea, evaluación, así como en las condiciones de acceso, con el fin de responder a las NEE de cada estudiante. (p.14)

A lo que de acuerdo al testimonio de una de las docentes, ella parte de los campos formativos para poder hacer adecuaciones curriculares, mencionando que:

“Qué tipo de adecuación aplico...ok, aplico toda la parte de empatía, la parte de motricidad fina, de motricidad gruesa, pensamiento matemático, lenguaje y comunicación, que son campos formativos precisamente en donde...en esos campos formativos

evaluamos a nuestro estudiantes y sobre esos campos formativos yo hago la planeación, porque hay muchos estudiantes que ya tienen el lenguaje pero hay otros que necesitamos desarrollar ese lenguaje, entonces, específicamente en la materia de lenguaje y comunicación” D215052022

Dado que una educación inclusiva, exige planificaciones de clase hechas por los docentes adaptables a las necesidades de los estudiantes y no exactamente a las exigencias del Currículum, se vuelve una tarea que muchas veces resulta difícil por las razones antes ya mencionadas y que por tanto, los docentes le ven la parte de más inversión de tiempo a la hora de planear o incluso en recursos. En palabras de Lérica (2003) rescata que la predisposición de los docentes para trabajar con estudiantes con NEE tiene mucho que ver con el rendimiento de sus alumnos, puesto que la energía que este ponga en la tarea y confianza hacia el estudiante determinan el logro esperado.

Por otro lado, entre los testimonios recabados se hacen saber que una de las estrategias que más se implementa en una planeación con adecuaciones curriculares es totalmente el juego, es mediante este que se hace posible el proceso de enseñanza y aprendizaje en medida de lo posible, o así lo refieren los siguientes entrevistados:

“Bueno, las estrategias es que... partimos del juego, de lo lúdico” D115052022

“yo creo que todo depende del chico... pero día con día aprendes a utilizar diferentes estrategias, porque por ejemplo, algunas veces los estudiantes vienen con otro tema, de que ya hay parejitas, y ya ahí se empieza a hablar con los estudiantes, nos enfocamos más a que toquen el tema de la sexualidad, la responsabilidad, el respeto, y de que deben de aprender muchas cosas más antes de... entonces como que van siendo estrategias día con día que van surgiendo, a pesar de que algunas estrategias ya las tenemos, ya las sabemos” D315052022

Considerando las respuestas recabadas en donde se deja ver que son distintas las estrategias que los docentes de la institución “Milka Amor Constante” dicen aplicar, a manera de contraste, se menciona que el obstáculo de la inclusión de estudiantes con NEE y por tanto discapacidad, también va ligada a las oportunidades de decisión y apoyo que les brinda la escuela misma, ya que como es bien sabido, la inclusión exige mayor tiempo, esfuerzo y la inversión de recursos, que muchas veces las escuelas no suelen brindar a los docentes, y en consecuencia se da la segregación y abandono de personas que necesitan mayor atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje;

idénticamente, de Lérica (2003) señala que “los docentes tienen una actitud segregacionista hacia los niños y niñas con necesidades educativas especiales, por el hecho de no conocer estrategias educativas para favorecer la integración” (p.149).

Sin embargo, bajo las respuestas obtenidas y en contraste con lo que dicta la teoría, en la institución “Milka Amor Constante” se hace el uso y aplicación de lo que Argüello (2013) determina como microcurrículo o como el tercer nivel de concreción, el cual menciona que ya no se trata de cubrir las necesidades de la escuela, como lo hace el mesocurrículo, sino que de manera más particular, busca ajustarse a las necesidades y particularidades de los estudiantes, este nivel corresponde ya a una planificación y adaptación a nivel áulico, por tanto se realizan adaptaciones curriculares individuales en caso de ser necesario.

Entre los elementos que se modifican se encuentran los objetivos, destrezas con criterios de desempeño, metodología, recursos y evaluación; que es justo lo que los docentes de la institución dicen hacer para atender las NEE de los estudiantes matriculados. Por ejemplo, una de las docentes menciona hacer cambios desde los aprendizajes esperados y de manera más general, desde los campos formativos; otro de los docentes menciona realizar cambios en la metodología y recursos aplicables, utilizando posiblemente pictogramas o imágenes, de acuerdo al ejemplo dado por el entrevistado, haciendo evidente que las adecuaciones se hacen de acuerdo a las necesidades educativas de los estudiantes.

Así, al implementar las adecuaciones curriculares puede darse la situación de que los estudiantes noten las diferencias entre la educación ofertada para unos y para otros, lo que provocaría curiosidad y preguntarse, ¿qué está sucediendo que hay diferentes modalidades de aprendizaje de posiblemente un solo tema?, esto podría pasar primeramente por un factor, no es comunicado al estudiante del cambio, o bien, los cambios no son tan significativos y se busca evitar hacer sentir excluido al estudiante. Referente a ello, la directora de la institución menciona que:

“pues yo he observado que no hay gran diferencia, los estudiantes no se sienten excluidos, vamos a decirlo así, o que te cuestionen o te lleguen a comentar del porque una cosa u otra... aunque posiblemente suceda ahorita con los de quinto o sexto año, se notan sorprendidos, pero nadie cuestiona del porqué, ya fuimos nosotros quienes les dijimos que para ofrecerles calidad en

el trabajo es necesario hacer cambios, pero nosotros de manera internamente ya sabíamos las razones... pero de manera general ellos no tienen esa parte de cuestionar” DII5042022

“y con los más pequeños, la verdad es que no, a veces creo que ni se dan cuenta de que el trabajo que les estas ofreciendo es diferente” DII5042022

Sucede justamente lo que en líneas anteriores se describía, los estudiantes no se dan cuenta que trabajan de forma diferente, tal como lo menciona la directora. Y para “Milka Amor Constante” es una gran ventaja, que no se sientan excluidos de un trabajo diferenciado al de sus pares, porque se pretende incluirlos en los mismos ambientes de aprendizajes, pero bajo las adaptaciones correspondientes.

En la institución “Milka Amor Constante” al diseñarse y aplicarse lo que Argüello (2013) determina como adaptación curricular según el grado de afectación, en un tercer nivel: es el aplicable al individuo, ya que de acuerdo a los testimonios recabados, se realizan adecuaciones curriculares en algunos o varios elementos del currículo, por ejemplo, cambios en los contenidos, actividades, métodos, recursos y tiempos para varios estudiantes en particular, además de identificar una clasificación más, dada por este mismo autor, las adecuaciones que se realizan en la institución se encuentran en un grado 1 o de acceso al currículo de acuerdo a Argüello (2013), cuyos cambios radican en el espacio, recursos o materiales, infraestructura, y tiempo que requiere el estudiante para realizar una determinada tarea. Moreno, et al., (2001) mencionan que las adaptaciones de acceso al currículo son “aquellas modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a posibilitar que los niños/as puedan desarrollar el currículum ordinario, o en su caso, el currículum adaptado” (p. 90) (autor recuperado por Argüello, 2013, p.17); además, uno de los testimonios que argumentan esta aseveración teórica es la dada por la directora, quien menciona que:

“Lo que hacemos es adecuar para el que no tiene lectoescritura y para el que ya la tiene, a lo mejor las actividades son diferentes, el tema es el mismo, no se... se me ocurre animales de la granja... y entonces ahí el que ya tiene lectoescritura va a hacer un apareamiento o una copia o a lo mejor hasta un dictado –no lo sé- y a lo mejor el que todavía no tiene reconoce las letras lo hace por medio de imágenes o pictogramas” DII5042022

Es esta última línea es en donde se explica el uso de pictogramas como adaptación curricular, tal y como lo menciona el apartado de recursos para la comunicación de este primer

nivel: materiales que permitan tener otra alternativa de comunicación entre docente y alumno, por ejemplo dibujos basados en pictogramas, desde los más simples hasta lo más complejos (Argüello, 2013).

Entonces, una vez hechas las modificaciones y con ello las adecuaciones a un currículo general, los cambios deberían empezar a notarse, sin embargo, la mayoría de las veces es necesario analizar la situación más de una vez para determinar las estrategias y cambios que en realidad son funcionales y aplicables en las necesidades educativas especiales de los estudiantes, tal y como lo relata la directora de la institución:

“el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con adecuaciones curriculares, pues debería ser ya más acorde a cada uno de los estudiantes, porque si ya existe una adecuación, pues. Ya debería ser funcional, pero cuando no es funcional, porque claro, puede haber errores, lo que se requiere es volver a hacer un análisis del caso para entonces hacer la adecuación o el ajuste correcto, porque a lo mejor penábamos que ya alcanzaba ese nivel pero pues aun no”
DI15042022

Si bien, se realizan cambios para llegar a un objetivo, en este caso a objetivos educativos, a aprendizajes esperados y significativos, a esto se le llamaría zona de desarrollo próximo (ZDP), como lo denominó Vygotsky, y determinar las ZDP es tarea de los docentes, al ser el primer elemento adulto que podría tener contacto con los estudiantes, por tanto, también recae en él, la responsabilidad de la estructuración y creación de estrategias didácticas encaminadas a potencializar al estudiante a la zona de desarrollo próximo, sin embargo, antes de iniciar este camino, es necesario que el educador tenga la idea general de lo que hasta ahora el estudiante ya conoce, antes de poner en marcha cualquier estrategia encaminada a la ZDP (Chaves, 2001) . Es justamente, en donde recae la idea que la mayoría de los entrevistados refiere, se parte de una valoración o evaluación de las capacidades que tiene los estudiantes para entonces sí, a partir de estas generar nuevos objetivos, por su puesto alcanzables, en los que se ha de trabajar.

Para concluir con esta categoría, a los entrevistados se les cuestionaba acerca de las diferencias más notables entre una planeación regular y una con adecuación curricular, a lo cual mencionaron que:

“Siento que la planeación regular siempre te va a dar un resultado o un número, y una adecuación es en base a su rendimiento” D115052022

“la diferencia radica simplemente en la forma de planear y las estrategias, sabes, porque muchas veces entre docentes podemos tener como una estrategia y podemos pues apoyarnos de otros compañeros docentes, no, pero siempre es como esa diferencia que cada uno le da de lo que tiene que hacer realmente de acuerdo a su planeación, a sus estrategias, todo enfocado pues al nivel cognitivo, el nivel de maduración, habilidades” D215052022

“híjole, pues por ejemplo en cuestión de tiempos, yo creo que si ha de ser más...la verdad no podría decirte cuanto, pero pues si obviamente con adecuación siento que lleva más tiempo que la normal, porque es más específica...más especial” D315052022

Así es como se lleva a la finalización de este apartado, retomando la importancia y los retos que conlleva diseñar una adecuación curricular, desde la inversión más significativa de tiempo por parte de los docentes, de trabajar más constante con el estudiante de forma individualizada, la inversión de tiempos extra escolares para reforzamientos o trabajo que en el horario de jornada normal no alcanza, entre mucho otros retos más, pero que, de una u otra se busca la posibilidad de satisfacer las necesidades particulares de los estudiantes, y sobre si se trata de un grupo minoritario que muchas de las veces por la dificultad que se tiene al trabajar con ellos, muchos profesionales docentes deciden hacerlos a un lado u ofertarles contenidos educativos desde metodologías no entendibles o aptas para ellos, truncando su educación.

De suerte que la Institución “Milka Amor Constante” está haciendo un esfuerzo bien agradecido por esta población, al generar adecuaciones curriculares desde las más sencillas hasta las más complejas con el único objetivo de que los estudiantes se sientan cómodos en las instalaciones y que además, aprendan desde sus posibilidades y habilidades.

5.3 Tipos y niveles de apoyos que se les proporciona a los estudiantes con NEE

Es bien sabido que en la actualidad, una de las poblaciones que mayores retos enfrentan, son los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, porque a pesar de tener los mismos derechos y las mismas oportunidades que los alumnos regulares para matricularse en instituciones educativas, son realmente los que menos tienen estas oportunidades, debido al grado de exigencia

que se necesita para trabajar con ellos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y por ende muchas veces no son aceptados en cualquier escuela.

Sin embargo, no siempre sucede lo mismo, la situación puede variar de acuerdo al tipo de habilidades que cada estudiante tiene para aspirar a la educación. Y para comprender mejor este apartado, es que se recuperan las aportaciones hechas por Bautista (2002), cuyo autor determina una clasificación de las Necesidades Educativas Especiales manifestadas en las personas, con ánimos de aprender, estas son: la motriz: en la que se rescatan problemas de movilidad, desplazamiento y movimientos voluntarios, problemas en el lenguaje, con la articulación y expresión, la visual: cuya dificultad en el desplazamiento y con ello el conocimiento del medio, finalmente la auditiva: que genera problemas principalmente de comunicación, de interacción social, para generalizar los aprendizajes, para la abstracción, y también, dificultad de lenguaje, con escaso vocabulario.

Aunando a la misma línea temática, Arista (2018) rescata ideas de la OMS en lo que refiere a los términos de deficiencia, discapacidad y minusvalía, los cuales facilitan la tarea de identificación entre las personas que podrían presentarlo. Dando pauta de que una deficiencia puede traer como consecuencia a una discapacidad, y en un avanzado grado, esta última conlleva a la minusvalía.

Una vez hecho este contexto, es como se parte para el análisis de algunos de los ítems aplicados a la muestra participante en la investigación. En palabras de la directora de la institución “Milka Amor Constante”, se determina al tipo de población que recibe en su institución que presentan NEE y al respecto refiere que:

“ahorita son 33 estudiantes... y pues hay lo que es discapacidad intelectual, y lo que es necesidades educativas especiales, que no necesariamente tienen una discapacidad mental, más bien, es una manera...de aprender diferente” D115042022

El testimonio dado por la directora, refleja dos posibilidades de atender a los estudiantes que ingresan a su institución, que para efectos de la investigación deja algunos huecos sin cubrir, sin embargo, es para ello que también se tomaron los testimonios de tres de sus docentes a cargo de grupos, quienes refieren lo siguiente:

“por ahora... todos con TDAH y sus variantes” D115052022

“Si, hee...pues obviamente aquí en Milka, tenemos estudiantes con autismo, con hiperactividad, trastorno de déficit de atención con hiperactividad y conductas desafiantes, este... síndrome de Down, síndrome de Coffin... y hasta ahorita son todos” D21505202020

“Prácticamente hemos tenido de todo, síndrome de Down, parálisis cerebral, retraso cognitivo, autismo, asperger, microcefalia, entre otras” D315052022

Referente a los testimonios anteriores, mientras se aplicaba la entrevista, se pudo ver la actitud de uno de los entrevistados algo prepotente y muy cerrado en describir con más detalle lo que mencionaba. Pero, aun así, ha destacado otra modalidad de atención en la institución “Milka Amor Constante”, hasta el tiempo de hoy, se han aceptado a variadas discapacidades o necesidades particulares a atender, lo que encamina el éxito de la inclusión educativa.

La inclusión de los estudiantes con NEE o con discapacidad en la institución “Milka Amor Constante” se ve más que reflejada, la gran diversidad de los estudiantes que se encuentran matriculados en la institución dan pauta a considerarse una escuela inclusiva, sin miedo a los nuevos retos y capaces de trabajar con los estudiantes que así lo requieran. Y es que, es una de las peticiones que se hacen al considerarse como una Institución Educativa Inclusiva, tal y como lo rescata la UNESCO (2005) la inclusión educativa es considerada como el afrontamiento y respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, ello a partir de la participación actividad de los mismos en el proceso de aprendizaje, y con el objetivo principal de minimizar parcial e incluso totalmente la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Una vez identificadas las distintas NEE que se atienden en la Institución “Milka Amor Constante”, y que, además se encuentran matriculados un total de 33 estudiantes con distintas necesidades, es como se refiere a la importancia de identificar y describir los niveles y tipos de apoyos que se debería ofrecer a cada uno de los estudiantes en medida de que lo necesiten. En palabras de la directora de la institución se resalta que la ayuda que se les brinda es a partir de:

“contamos con una caracterización de todos los estudiantes con NEE, lo cual condiciona desarrollar actividades generales y específicas con cada uno de los estudiantes...se busca trabajar de manera puntual con cada estudiante ya sea nivel conductual o cognitivo... el modelo del que te hablo es cognitivo-constructivista-conductual” D415042022

Desde esta perspectiva, la directora evidencia que en la institución se realizan adecuaciones curriculares a través de las cuales se trabaja con los estudiantes que requieren un apoyo especial, así como lo refiere ella, primero se trabaja la parte conductual o emocional, tomadas como la medula espinal de su formación de cada estudiante, idea que enriquece de la siguiente manera:

“La teoría nos dice que somos emociones y somos conductas que si no tenemos esa parte, que es como la médula espinal, vamos a decirlo así, pues la parte cognitiva no va a avanzar, entonces por eso cuando llegan estudiantes con dificultades en el área específica de lo conductual o emocional, pues es lo primero que se requiere trabajar para posteriormente empezar a trabajar lo demás”. DI15042022

Si bien, bajo revisión teórica realizada en el presente trabajo se identificaron dos posibles apoyos que se les pueden brindar a los estudiantes, determinados como tipos y niveles de ayuda, éstos se organizan en pirámides para dar efecto de avance o retroceso de acuerdo a las necesidades de los estudiantes que han de atenderse, así lo determina Lérica (2003). Sin embargo, tras la obtención de las respuestas a las entrevistas, no fue posible identificar de inmediato alguno de estos tipos o niveles de ayuda que podrían brindarse a los estudiantes con NEE en la institución “Milka Amor Constante”, meramente se trata de una inferencia. Los entrevistados únicamente hablan de acompañamiento con los padres, con ello el reforzamiento de lo trabajado en la institución, y las adecuaciones curriculares como tipos de apoyos a los estudiantes con NEE, a lo que refiere lo siguiente uno de los docentes entrevistados:

“la canalización que se hace para trabajar con los estudiantes con NEE radica en la comunicación con los padres, pondremos el ejemplo de parte de lo conductual, se les invita a que trabaje de la mano con nosotros...a cerca de los manejos conductuales... entonces se busca que a través de los papás hagamos este vínculo y también con los docentes para hacer una triangulación y un trabajo más efectivo” DI15042022

Si bien, son distintas las opciones que los entrevistados proponen como medios de ayuda hacia para los estudiantes con NEE, sin embargo, se puede inferir y que de acuerdo a lo que Lérica (2003) destaca, en los años ochenta como contribución a la atención de las NEE se desarrolló un tipo de pirámide en la que se organizan los diferentes tipos de apoyo que puede ofrecerse a los estudiantes con NEE, llamada “Cascada de Deno” en donde en la parte de la base se establece la educación en un ambiente regular, y en los niveles intermedios, clases regulares con ayuda de

especialistas, clases especiales en escuelas regulares, y hasta la punta de la pirámide la asistencia a una institución de educación especial. Y que de acuerdo a ella y a los testimonios recabados es que se determina que la institución algunas veces ofrece lo que es una clase especial en una escuela regular, o bien, algunas otras veces, todo depende de la necesidad a cubrir, se hace el diseño de adecuaciones curriculares, es decir, es únicamente el diseño y aplicación de estrategias particulares agregadas en una planeación regular, y que por tanto se trata de un currículo aplicable en ambientes regulares pero para estudiantes con necesidades educativas especiales.

La idea de perseguir un ambiente inclusivo en las aulas y escuelas regulares, no termina con la Cascada de Deno propuesta por Lériida (2003) estableciendo los tipos de apoyos, sino que también por otro lado se establecen ocho niveles de ayuda hacia para los estudiantes con NEE, esta información Lériida (2003) la organiza desde un grado de menor importancia en la base, y en la punta de la figura, el nivel cuya oportunidad es más agravante por lo que se hace necesario la intervención de un institución enfocada a cual sea la necesidad particular de los estudiantes, “los ocho niveles de atención propuestos por el modelo de COPES. Se trata de una clasificación más acerca de las opciones que podrían ponerse en marcha para la atención de las NEE de cualquier educando que lo requiera.

Bajo esta línea temática de los ocho niveles de ayuda aplicables en los estudiantes con NEE, y de acuerdo a las respuestas obtenidas por los entrevistados, es como se determina que la Institución “Milka Amor Constante” se encuentra transitando en un nivel 4 y 5, dado que una de las docentes entrevistadas recalca la situación que algunas veces se dan clases de apoyo a los estudiantes en un horario extraescolar, es decir fuera del horario de la jornada educativa, con el objetivo de brindar una educación más individualizada, o bien, lo que dictamina el nivel 5, en donde el estudiante ya no se encuentra en una clase regular, sino que recibe clase especial pero dentro de la escuela regular, pero que en medida de lo posible se le inserta al estudiante en la realización de actividades generales de la escuela en las que tiene contacto con sus pares y otros actores educativos de las institución. A esta idea, se agrega la aportación hecha por una de las docentes entrevistadas:

“en el momento dado, ya no se trabaja en un mismo grupo con un estudiante que... llamémoslo así, que necesita más apoyo...para ello se tiene toda la parte de regularización, la parte de... estar realmente con ellos de forma individual que es lo más importante, al conocer que cada uno aprende a su ritmo” D21505202020

Enriqueciendo aún más que la institución se encuentra transitando en un nivel 5, dado que algunos estudiantes son separados de su grupo y trabajan de forma particular con la docente. La entrevistada remarca esta situación de la siguiente manera:

“Por ejemplo, cuando no están... vamos a llamarlo así, están en una conducta inapropiada, que tengan una rabieta, un berrinche, pues obviamente que es lo que hago, en mi caso es separarlos, que la maestra auxiliar trabaje con los demás y yo me siento con ese estudiante a trabajar específicamente, controlamos toda la parte de berrinches y ya después se trabaja la actividad que en un inicio era su tarea, y después si es posible se incorpora nuevamente a las actividades del grupo regular” D21505202020

Un segundo aspecto a tomar en cuenta en lo que respecta a los tipos y niveles de ayuda proporcionados por la institución hacía para los estudiantes con NEE, es que muchas veces por más insistencia por parte de la escuela, las adecuaciones curriculares y con ello las conductas reforzadas se ven limitadas en su avance, y es más notable un retroceso, en argumento a ello, la directora de la institución remarca que una de las dificultades más notables a las que se enfrentan para trabajar con estudiantes con NEE es en mayor grado la apatía de los padres de familia, y que como consecuencia no se pueden ver a corto plazo el cumplimiento de los objetivos que le competen al estudiante, o así es como lo refiere la entrevistada:

“la verdad es que son los papás, nuestro mayor obstáculo más que los niños... cuando son pequeños a lo mejor los padres se muestran preocupados y ocupados en este sentido, entonces buscan como... estar al día, pues, ayudar a sus pequeños en todo lo que se puede, pero.... Cuando ya son jóvenes, encontramos con que el apoyo ya no es el mismo porque los papás ya están cansados, los papas muchas de las veces ya están rendidos con la parte cognitiva... y ya no cumplen con trabajos, ya no cumplen con tareas, nos ponen trabas para trabajar individualmente o en horas extras con los pequeños... pues si se muestran así como de apatía con el trabajo que se lleva a cabo con el chico” DI15042022

Argumento dado por la directora, que deja un hueco enorme sin cubrir, debido que se supone que son los padres de familia lo más interesados en que sus hijos reciban una educación de

calidad y congruente a sus necesidades, sin embargo, muchos de ellos, pierden la batalla y ven a la institución como la única encargada de hacer posible la inclusión del estudiante y que además lo haga una persona autónoma. Parrilla (2002) autor recuperado por Buey (2010) reconoce la importancia de tomar a la inclusión no solo como parte y tarea de una institución escolar, sino como responsabilidad del resto de contextos: social, laboral, familiar, político, y claro el escolar.

Lo familiar, porque se convierte en el núcleo central y más cercano a la persona, por lo tanto es el contexto primero en el que puede hacerse posible la inclusión. Y el sector escolar, porque es responsabilidad y obligación de estas instituciones abrir sus puertas a todos los estudiantes, es decir incluirlos en sus clases regulares, pero que además responder a las necesidades de los estudiantes inmersos.

Ahora bien, continuando con el tema del involucramiento de los padres de familia en la educación de su hijo, la directora en la entrevista enmarca que pese al desinterés de los padres, ellos como institución busca hacer del conocimiento a los tutores acerca de los avances o retrocesos que hasta ahora el estudiante ha logrado, tras la aplicación de adecuaciones curriculares, de un trabajo individualizado o en su caso del trabajo extra escolar. Y es este aspecto, otro de los tipos de apoyo que de acuerdo a la directora la institución “Milka Amor Constante” da a los estudiantes con NEE, y lo refiere de la siguiente manera:

“Lo que respecta a trabajo colaborativo con los padres de familia radica que cada seis meses se busca que nos sentemos con los papás, uno a uno, de manera personalizada para entregarles un informe de lo que se trabajó con los estudiantes en esos seis meses, muchas veces, nos encontramos con que hubo muchas faltas, muchas inconsistencias... no hubo apoyo en las tareas, en los trabajos, actividades... y se busca primero preguntar qué está pasando, a lo mejor hay algo que este obstaculizando en casita el apoyo, muchas veces nos encontramos con que las mamitas están solas... bueno está el papá pero no hay gran apoyo” DI15042022

Pese al desinterés de los padres en la educación de sus hijos con NEE, la institución no deja de hacer una labor excelente, ya que remarcan que dentro de la escuela se procura llevar al pie de la letra lo que se ha planeado para cada uno de los estudiantes, no sin antes identificar al estudiante cuyas habilidades y necesidades se salgan del rango regular, es decir, que requiera un trabajo particular y/o diferente al de sus pares, para ello, siendo en este momento, cuando se pretenda

realizar y aplicar los cambios curriculares. Las instituciones sobre todo las que aceptan a estudiantes con NEE, deben estar preparadas para responder de inmediato a las demandas de sus estudiantes, mediante clases individuales/ particulares, capacidad para realizar adecuaciones curriculares, contar con profesional calificado para auxiliar la labor docente tras la identificación de estudiantes que lo necesiten, ya que, pasar por alto la atención a estas necesidad, se corre el riesgo de generar retraso en el aprendizaje de los estudiantes, desinterés por aprender, pues lo que reciben de contenido educativos no se adaptan a sus necesidades, es así que, asistir a la escuela se vuelve todo un reto.

Para evitar estas consecuencias negativas, las docentes de la institución contribuyen con algunos apoyos o lo que se le denomina como andamiajes para contribuir a la facilitación de la realización de una tarea cuyas dificultades obstaculizan su cumplimiento por el alumno. En este sentido un docente entrevistado menciona lo siguiente:

“pues tenemos toda la parte de regularizaciones, tenemos la parte de estar realmente con ellos pues de forma individual no, que es como lo más importante, porque es el centro de atención realmente que es toda la parte de pues de que cada uno aprende a su ritmo, entonces estas son como las estrategias, junto con todo el apoyo emocional es cuestión de controlar conductas, comportamientos que no son adecuados, y...realmente dar estrategias, y principalmente informarle a los papás, pues porque lo que buscamos es que se apliquen en casa” D215052022

Otras de las aportaciones que se tiene es la dada por otra de las docentes desde su formación como psicóloga, quien menciona que:

“bueno yo creo que primero se identifica cual es la razón de la dificultad para realizar la tarea, porque a veces vienen con otros temas, que ya me enoje con mi papá, de que hoy no tuve un buen día, y ya viene con esto de enojada, de sentimental, entonces pues se tiene que ver la manera de que aterrice en lo que estamos trabajado aquí, que se concentre, y yo creo que nuestra manera de ayuda es dejándolos de que así como una persona regular pasen por todas estas situaciones de conflicto que nos genera alguna situación, darles esa confianza y apapacho, pero también de cierta manera decir sabes que si te entiendo, te quiero mucho, yo sé que estas sufriendo, pero viene es parte de que tienes que afrontarlo, y ahorita concentrarte en lo que tienes que hacer, es así como la contención de si te apoyo, pero ahorita está esta actividad y tienes que sacarla” D315052022

Como se hace evidente la puesta en marcha de distintos andamiajes que facilitan la superación de obstáculos en la realización de una tarea, que es precisamente como lo hace esta docente con el ejemplo que describe, permite que el estudiante pase su proceso de duelo, pero sin perder de vista que se busca que se supere para poder continuar con la tarea. Martínez et al., (2011) reconoce que “el andamiaje hace referencia a una situación de interacción entre un sujeto más experimentado en un dominio y un novato, para que este último se vaya apropiando gradualmente del saber del experto” (p. 537), regresando al ejemplo, la docente da cariño y permite pase por el mismo proceso de superación que una persona regular, pero sin olvidar que por ahora lo que compete es la realización de la actividad, a lo que Baquero (2001) autor citado en Martínez et al., (2011) rescata que “el novato debe ser consciente de que es asistido o auxiliado en la ejecución de la actividad” (p.537), y en el momento dado que se encuentre en una situación similar, le corresponde aplicar las estrategias que conoce para superar el obstáculo, y poder concluir la tarea.

En conclusión, puede decirse que la idea de la inclusión educativa no es una tarea fácil, y que como se puede evidenciar, hacerla posible es necesario la intervención de los distintos actores educativos involucrados, por ejemplo, los docentes titulares del grupo, los especialistas: psicólogos, docentes auxiliares, y no menos importantes, los padres de familia, ya que al tratarse de un tema principalmente educativo, es necesario que todos cumplan el rol que les corresponde para después colaborativamente se unan fuerzas y los objetivos sean alcanzados.

Lo anterior con la idea de generar una triada de colaboración que involucra en primer momento a la institución: directora, docentes, psicólogos, al agente principal: el alumno, y a los padres de familia, con la idealización de que cada parte haga lo que le corresponde para tener éxito.

5.4 Análisis de documento de producción personal del docente: Planeación docente

A manera de enriquecimiento al aspecto de las adecuaciones curriculares, se consiguió la posibilidad de la revisión y análisis de una planeación del docente a cargo del grupo de tercer año de primaria, a la cual se han de rescatar primeramente los cambios más notables y las estrategias que se plantean para poner en práctica y atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes que lo requieran, haciendo la distinción que de acuerdo a las respuestas dadas por los entrevistados docentes, enmarcan que de ser necesario realizan una planeación por cada estudiante

con NEE, o bien, se hacen grupos con necesidades a fines y se trabaja bajo una misma planeación para todos, siempre y cuando las necesidades que compartan sean las mismas o similares, de lo contrario se trabaja de forma particular e individualizada.

La planeación a la cual se tuvo acceso fue la de la asignatura de Pensamiento Lógico Matemático correspondiente al grupo de tercer año de la Institución “Milka Amor Constante”. La enseñanza de esta materia es regida totalmente bajo los términos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece en sus planes y programas de estudio aplicables a todas las instituciones públicas del estado, garantizando así los saberes y conocimientos comunes entre los estudiante que cursan la educación básica al mismo tiempo, pero en lugares geográficos distintos, es decir, garantizar que los estudiantes de un determinado nivel educativo culminen o logren las metas educativas que les corresponde, pero en contextos distintos. Es así, que bajo esta idea, se enmarca la necesidad de asegurar una educación igualitaria y de calidad para todos, pero bajo los términos y/o necesidades que en cada institución educativa se presenten.

Tras la revisión de la planeación de la materia de Pensamiento Lógico Matemático se pudo dar cuenta de que se trata de una secuencia didáctica general, en la que en su interior se encuentran mini planeaciones específicas que corresponden a distintos estudiantes o grupos de 2 o 3 alumnos que comparten los mismos aprendizajes. Además, de evidenciar que la enseñanza de esta asignatura se desarrolla en un ambiente áulico común únicamente para estudiantes con NEE, considerando que se trata de la instrucción de las matemáticas hacía para los estudiantes que por alguna discapacidad, retraso o dificultad particular, no se encuentran en un mismo nivel de aprendizaje a la de sus pares regulares, por lo que, mantenerlos en un mismo ambiente no sería beneficioso para ellos, incluso, podría resultar todo lo contrario, y que pudieran generar por ejemplo, estrés o ansiedad en estos estudiantes.

Dentro de las características que se toman en cuenta para hacer cambios en el currículo general, son los principios propuestos por Argüello (2013) autor que rescata 6 principios fundamentales, pero que, bajo el análisis de la presente planeación, se logró únicamente reconocer uno de ellos, que corresponde al “principio basado en el estudiante”, que justamente hace referencia al momento en que el currículo se adapta al estudiante con necesidades educativas especiales. Se determinó este principio ya que como lo mencionaban los docentes en el momento

de las entrevistas, se suelen hacer modificaciones al currículo regular a partir de las necesidades particulares del o los estudiantes a los que se pretende aplicar, porque si bien referían, que cuando había estudiantes con necesidades a fines algunas veces se hacía una misma planeación para estos estudiantes, integrándolos en un grupo en donde se trabaja de manera particular con ellos, o bien, si las posibilidades no lo permiten, y el estudiante necesita realmente una atención individualizada, este contaba con el diseño de una planeación particular adaptada a sus necesidades. Idea que justamente se rescata en la planeación a la que se tuvo acceso, que de acuerdo a su secuencia fue posible vislumbrar que de acuerdo a las necesidades, niveles de conocimiento y habilidad de los estudiantes es que se plantean las actividades y temáticas que se han de revisar.

Reconociendo de esta manera la labor de la institución “Milka Amor Constante” en la atención de los estudiantes con NEE, dándoles un espacio educativo agradable y confortable en el que pueden sentirse a gusto y con la libertad de desenvolverse a su ritmo y tiempo, sin presiones o exigencias difíciles de cumplir.

De esta manera se estaría llegando a otra modalidad de adaptación del currículo propuesto por este mismo autor Argüello (2013), que corresponde al tercer nivel de concreción o microcurrículo, que menciona que busca ajustarse a las necesidades y particularidades de cada estudiante, este nivel corresponde ya a una planificación y adaptación a nivel áulico, por tanto se realizan adaptaciones curriculares individuales en caso de ser necesario. Entre los elementos que se modifican se encuentran los objetivos, destrezas con criterios de desempeño, metodología, recursos y evaluación, que justamente, lo que se menciona en esta última línea, una docente entrevistada menciona, que para hacer adecuaciones curriculares, se guían totalmente de los aprendizajes que se pretenden lograr, siendo a partir de ellos que se generan las estrategias para poder ofrecerle al estudiante el mismo conocimiento que le corresponde a su nivel educativo pero bajo especificaciones particulares al estudiante, posibles de cumplir bajo sus habilidades y posibilidades.

Otras de las posibilidades para atender las NEE de los estudiantes en escuelas regulares, es el propuesto en el Manual de Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (2009); se trata de las adecuaciones de los elementos básicos del currículo, cambios que se refiere “al conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, criterios

y procedimientos evaluativos, actividades y metodologías para atender las diferencias individuales de los y las alumnas con necesidades educativas especiales” (2009, p. 8). Si bien, es en este tipo de modificación curricular, en donde se resalta justamente los cambios que en la institución “Milka Amor Constante” se hacen, referidos primeramente a las adecuaciones en cuanto contenidos, siendo este primero el más resaltante, se trata de la enseñanza de las matemáticas, pero que de acuerdo a la planeación, los temas no son los mismos para todos los estudiantes a las que se les aplica dicha secuencia didáctica, sino que, para cada uno hay una temática diferente a trabajar que se relaciona particularmente con sus habilidades y aptitudes que son condicionadas por un síndrome, un trastorno, una discapacidad.

Los elementos básicos del currículo hacen referencia a las competencias, contenidos, actividades, los métodos, evaluación, recursos, tiempos y lugar en los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, se trata de la reorientación y/o adaptación de cada uno, de acuerdo a las necesidades del estudiante. Así, desde estas aseveraciones y desde lo visualizado en la planeación a la que se tuvo acceso, es como se determinan los cambios más significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con NEE que se ven involucrados.

Entre los elementos comunes que comparten los estudiantes a los que se contemplan en la planeación de la asignatura de Pensamiento Lógico Matemático de la Institución “Milka Amor Constante”, es primeramente el trabajo en común para llegar al cumplimiento del objetivo general, es decir todos trabajan desde diferentes temáticas al cumplimiento de un mismo objetivo; así mismo, el tiempo es un factor común, porque se destinó un total de una hora y media para las actividades que corresponden a cada estudiante, esto podría ser porque cada estudiante aprende desde sus habilidades, por lo que los aprendizajes que les corresponden están diseñados a cumplirse en ese tiempo.

Por otra parte, están las diferencias más notables de los elementos del currículo establecidas en la planeación, correspondientes a contenidos, materiales y evaluación. En donde el trabajo para cada uno de estos elementos es diferenciado de acuerdo a cada estudiante que participa. En líneas siguientes se explica las adecuaciones curriculares enmarcadas en la planeación a la que se tuvo acceso.

Entre las necesidades educativas que presentan los estudiantes a los que se aplica esta planeación se encuentra: autismo, síndrome de Down y retraso cognitivo, rescatando que a cada uno de acuerdo a sus necesidades es como se les destinó las actividades a través de las cuales se trabajaban las temáticas correspondientes.

Para el primer grupo que corresponde a dos de las estudiantes con retraso cognitivo se les asignó el tema de la aplicación de la resta y la suma en diferentes contextos, así como el reconocimiento de las unidades de millar, centenas, decenas y unidades, algo de lo que se pudo analizar fue que no se les da una explicación previa, sino que es un trabajo autónomo, teniendo la ventaja de que tienen lenguaje, habilidades de lectura y de escritura, entonces el tiempo de trabajo con ellos no es tan personalizado, permitiendo invertir el tiempo en otros estudiante que requieran una asistencia individual. Además, lo que corresponde a los posibles recursos que se utilizaron en la enseñanza de estos estudiantes no exigía grandes cambios, se pudo observar que los problemas que se les planteó fueron dados en un anexo por parte de la docente titular, tomando como ventaja sus habilidades y conocimientos previos de los estudiantes.

Por otro lado, se encuentra una estructuración de actividades para dos estudiantes más, ambos con autismo, a los cuales el tema bajo el que trabajarían corresponde a las multiplicaciones, en un primer vistazo se logró determinar gran diferencia entre el primer grupo de estudiante con retraso cognitivo, cuyo tema era de menor dificultad a comparación del de este grupo. Algo muy importante a señalar es que uno de estos estudiantes no tiene lenguaje, entonces lograr explicarle o que entienda bajo lo que se va a trabajar es un reto, para ello, la docente lo plantea de esta manera: la explicación y con ello la comunicación hacía con este estudiante se da bajo recursos visuales, específicamente lo que se llama pictogramas, haciendo de estos el medio por el que el estudiante presta atención y que además comprende las indicaciones. En cuanto al otro estudiante, se tiene mayor adelanto, éste tiene lenguaje y habilidades matemáticas altamente desarrolladas por lo que la realización de las actividades resultan muy cómodas y sencillas para él.

Finalmente, se encuentra el trabajo de enseñanza y aprendizaje con un tercer grupo de estudiantes, en donde se encuentra un alumno con síndrome de Down y otro con retraso cognitivo, como primer eje de análisis, se pudo dar cuenta que el estudiante de este grupo con retraso cognitivo no es integrado en un primer grupo con compañeras afines a la misma situación,

posiblemente porque su alcance educativo no está en un mismo nivel a ellas, por lo tanto, la docente decide ponerlo en un tercer grupo en el que considera que hay más habilidades y conocimientos similares. Así, la temática que trabaja este último grupo es el aprendizaje de los primeros 10 números, claramente se ve un aprendizaje matemático inicial, con un grado de dificultad muy bajo, y cuyos recursos a utilizar suelen ser más dinámicos, llamativos, en otras palabras, su aprendizaje se basa más en lo lúdico que en el teórico.

Es así como se da cuenta que en la planeación si hay el cambio en los contenidos, como elemento básico del currículo, y con ello en las actividades, métodos, recursos, porque como ya se mencionaba, en la planeación se rescatan temas diferentes para cada estudiante dependiendo de sus habilidades y necesidades, reflejando así, que todos los estudiantes aprenden de las matemáticas, pero cada uno desde sus necesidades y particularidades, respetando sus avances y retrocesos.

A manera de cierre de este apartado, se ha organizado en la siguiente tabla 7 algunos ejemplos o sugerencias de adaptaciones curriculares utilizables por los docentes que se encuentren en sus aulas a estudiantes con Autismo, síndrome de Down y retraso cognitivo. Presentando flexibilidad en los elementos del currículo como son los recursos, metodologías y tiempo.

Tabla 7

Ejemplos de adaptaciones curriculares posibles a utilizar con estudiantes con NEE.

| NEE | Ejemplo de adecuación | |
|--------------------------------|-----------------------|---|
| Estudiantes con Autismo | Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Uso de pictogramas o tarjetas visuales. (Delgado, 2021) • Mantener cuidado con la presentación de materiales sensoriales. (Delgado, 2021) • Los recursos pueden diseñarse a partir de los intereses del estudiante. (Delgado, 2021) |
| | Metodología | <ul style="list-style-type: none"> • Comenzar las sesiones por tareas dominadas por el estudiante y después aumentar el nivel. (Delgado, 2021) • Partir de los conocimientos que ya tiene el estudiante. (Delgado, 2021) |

| | | |
|--------------------------|-------------|---|
| | Tiempo | <ul style="list-style-type: none"> • Darles su tiempo en la solución a las actividades. (Delgado, 2021) • Establecer rutinas con límites de tiempo. (Delgado, 2021) |
| Síndrome de Down | Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizarlos como un lenguaje visual. (Universidad Internacional de la Rioja UNIR, 2020) • Son buenos observadores, presente la información con pictogramas, dibujos o videos. (UNIR, 2020) • Utilizar recursos que requiera movimientos motrices. (UNIR, 2020) |
| | Metodología | <ul style="list-style-type: none"> • Garantizar el aprendizaje de una temática para poder pasar a otra. (UNIR, 2020) • Darle tiempo a su comprensión y memoria en cuanto a temáticas se trabajen. (UNIR, 2020) • Presentar la información en niveles intermedios y grados de dificultad. (UNIR, 2020) • Presentar actividades breves y variadas, por la pérdida de atención del estudiante tras los primeros minutos de trabajo. (UNIR, 2020) |
| | Tiempo | <ul style="list-style-type: none"> • Darle mayor tiempo en la realización de las actividades. (UNIR, 2020) • Evitar presiones de tiempo, dándole gran carga de trabajo en un mismo momento. (UNIR, 2020) |
| Retraso cognitivo | Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionarles recursos como andamiajes para la solución de sus dificultades. (Rincón y Linares, 2017) • Presentar materiales llamativos, motivarlos a explorar, porque su curiosidad es corta. (Rincón y Linares, 2017) • Implementar el uso de auxiliares como el ábaco, la calculadora, el alfabeto móvil, el computador, procesador de palabras. (Rincón y Linares, 2017) |

| | |
|-------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar el juego como estrategia de aprendizaje. (Rincón y Linares, 2017) |
| Metodología | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar preguntas constantes durante el tiempo de enseñanza y aprendizaje. • Emplear ayuda directa y demostraciones o modelado en lugar de largas explicaciones. (Rincón y Linares, 2017) • Actuar con flexibilidad, cambiar la metodología de acuerdo a su desempeño personal incluso en el momento. (Rincón y Linares, 2017) • Repetirle o recordarle lo que han hecho o conocido, ya que tienden a olvidarlo fácilmente. (Rincón y Linares, 2017) • Distribuir las tareas en subpasos secuenciales con incremento gradual de dificultad. (Rincón y Linares, 2017) • Proporcionarles momentos de agentes principales, debido a que cuando participan activamente en una tarea tienden a aprender más y olvidar menos. (Rincón y Linares, 2017). |
| Tiempo | <ul style="list-style-type: none"> • Aprenden más lento, por lo que se les debe dar mayor tiempo y número de estrategias a trabajar. (Rincón y Linares, 2017) • Trabajar por tiempos cortos, porque se fatiga rápidamente y su atención no se mantiene. (Rincón y Linares, 2017) • Darle el tiempo necesario para que responda a un cuestionamiento. Requieren de tiempo para dar su respuesta. (Rincón y Linares, 2017) |

Elaboración propia a partir de los referentes teóricos consultados

Capítulo 6: Conclusiones y Aportaciones

El trabajo investigativo realizado para la construcción de la presente tesis, permitió determinar el cumplimiento o no de los objetivos que la rigieron, a través del análisis minucioso de los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos, mismo que vislumbraron los datos que se esperaban recabar.

El planteamiento de los objetivos específicos de esta tesis, impulsaron y colaboraron a la gestión del objetivo último, es decir, el objetivo general, que desde los planteamientos particulares, es como se nutrió este último objetivo, haciendo énfasis de los tipos y niveles de apoyo que se les brinda a los estudiantes con NEE como medio a la inclusión educativa en la institución Milka Amor Constante”. En el presente apartado se encuentra una descripción reflexiva a cerca de los mismos.

El conocimiento de las características de los estudiantes con NEE, matriculados en la Institución “Milka Amor Constante” es un aspecto fundamental a tomar en cuenta para poder iniciar un trabajo efectivo con estos estudiantes, porque es importante, como ya se mencionaba, determinar primeramente las dificultades u obstáculos que tiene, ya que será a partir de ellos que se les asigne la ayuda que mejor convenga para dar buenos resultados en su aprendizaje.

Pese que, en los inicios de su vida, fueron infantes criados por padres inexpertos en su discapacidad o necesidad particular, al día de hoy y gracias a todo el esfuerzo de sus padres por darles la vida que merecen en referencia a la satisfacción de sus necesidades, son estudiantes exitosos, atendidos en un ambiente educativo que les corresponde, pero bajo las atenciones particulares que merecen, permitiéndoles gozar de un mismo derecho, sin intenciones de exclusión, fomentando el criterio de convivencia y socialización como otro medio de formación social y personal del estudiante.

Bajo esta misma idea, es que se pretende totalmente que no solo en un micro espacio, se genera la inclusión, sino que la vida de los estudiantes con NEE sea en condiciones iguales a las de sus pares, que se aprenda de ellos bajo sus habilidades y que a su vez, ellos aprendan de lo que otros puedan aportarle, siempre en beneficio de la persona más vulnerable, contribuyendo a las partiduras de la sociedad como normales y anormales; simplemente todos son diferentes bajo sus posibilidades, habilidades y características.

Una vez se tiene en cuenta que la población en el planeta es diversa, y que a consecuencia de ello, en pequeños grupos puede haber grandes diferencias, demostrando que cada persona puede estar necesitando la satisfacción de aspectos distintos, es como se da paso al reconocimiento de la diversidad educativa, hecho que involucra en primer momento al docente, como profesional de inmediato contacto con los estudiantes, que a consecuencia le compete identificar y determinar las posibles causas que están generando darle una atención particular y diferenciada a una persona, esto en un ambiente meramente educativo. Idea que se respalda, con lo que en un inicio se describía, el reconocimiento de las características de los estudiantes con NEE, para que sea a partir de ello el trabajo que se les ha de ofrecer.

En referencia a esta misma idea, en esta tesis se destina este apartado, a partir del cual se puede inferir que tanto la directora como los docentes, como principales actores educativos, conocen a la población que constituye su cuerpo estudiantil. Determinando la posibilidad de identificar anomalías en sus estudiantes antes que los padres de familia. Por tanto, tal y como se mencionaba en un apartado de la entrevista, la institución “Milka Amor Constante” busca un enlace de comunicación estable eficaz con los padres de familia para lograr guiar el aprendizaje y éxito en la educación de los estudiantes, porque se trata de dos de las instituciones más importantes en la formación y educación de las personas, y pasar por alto el trabajo de uno podría desequilibrar al estudiante, según sea el caso.

Sobre todo, porque esta institución hasta ahora no se ha limitado en aceptación de estudiantes con NEE, por llamarlo así, comunes o que posiblemente sea fácil de superar, sino que dentro de los estudiantes que tienen, hay con autismo, síndrome de Down, retraso cognitivo, incluso el síndrome de Coffin, que no suele ser muy conocido o atendido en cualquier institución educativa, ya que sus dificultades se desglosan en problemas de lenguaje, de movilidad y posiblemente hasta auditivas, lo que hace constar que la institución por supuesto conoce a cada uno de los estudiantes a los que les ofrece su educación y con ello su institución. Y es bajo este reconocimiento que se hace posible el trabajar con los estudiantes con NEE.

Entonces, una vez se tengan identificadas las necesidades inmediatas a cubrir en los estudiantes con NEE, se recobra las habilidades de los docentes, específicamente de la institución la cual formó parte de la muestra de esta investigación, “Milka Amor Constante”, como agentes

expertos o con experiencia para diseñar e implementar adecuaciones curriculares como medio de atención diferenciada y de inclusión educativa hacia para los estudiantes con NEE.

Determinar las experiencias que tienen los docentes de esta institución en el diseño de adaptaciones curriculares como estrategia de inclusión educativa, resultó muy relevante, sin embargo, tras la aplicación de los instrumentos se encontraron respuestas preocupantes, porque bajo los testimonios de uno de los entrevistados, quien mencionó sin pena que no conocía exactamente de las adaptaciones curriculares, pero conforme se iba avanzando en la entrevista, daba ejemplos que justamente referían a realizar estos cambios, lo que si deja un poco de confusión y preocupación, considerando que se trataba de una docente frente a grupo, y que sobre todo en su grupo había población con NEE, aunque sería ideal que todos los docentes conocieran sobre las NEE, pero no es así, es una realidad y no es malo, faltan apoyos de parte de la institución, incluso para apoyar a los docentes.

Sin embargo, ese fue solo un pequeño caso, que no se quiso pasar por alto, haciendo referencia a la importancia de conocer por lo menos lo elemental para poder trabajar con estudiantes con NEE que así lo requieran. En respuesta a esta aseveración, bajo las respuestas del resto de los entrevistados, se hacen notorias las habilidades de generar estrategias como medios para diseñar flexibilidad en el currículo general, por ejemplo, se mencionaron hacer cambios en los aprendizajes esperados, especificados en los planes y programas de la SEP, que son justamente a través de los cuales la presente institución se rige, o bien, desde lo que es esencial que aprenda el estudiante desde sus posibilidades.

Bajo otra perspectiva, como también lo mencionaban los entrevistados, las adecuaciones curriculares que suelen hacer en la institución se diseñan desde las necesidades de los padres de familia, por ejemplo, un docente rescataba que son los padres quienes llegan a “Milka Amor Constante” con aspectos que ellos consideran deberían ser satisfechas en su hijo, y no tanto desde lo que el estudiante realmente requiere. Por ejemplo, muchas otras veces, suele pasar que tras una experiencia negativa de que otras escuelas no aceptan a su hijo, y de pronto encuentran una institución en donde lo acepta, se suelen sentir aliviados por la aceptación de su hijo en la institución, pensando que se trata de una guardería, como si el tiempo que estuviera no es grato o significativa para el estudiante, sino que a los padres les basta solo con que los acepten, ello refiere

un obstáculo en lo que consta en la inclusión educativa y la atención especializada que puede darse al estudiante.

Entonces, identificar las necesidades de los estudiantes, los docentes se apoyan de instrumentos, como lo es el guion de Garrido, el cual, es una lista de cotejo en la que se puede ir señalando lo que puede y no hacer el estudiante, para entonces sí, comenzar a generar los cambios en el currículo de acuerdo a las áreas de oportunidad del estudiante. Lo anterior podría constatarse como una evaluación o un análisis del caso que se presenta, como lo refiere una docente, para determinar a partir de ello sobre lo que se debe trabajar con el estudiante.

Así mismo, los docentes refirieron que realizar adecuaciones curriculares no solo basta con ser aplicables en un horario escolar, sino que también se hace necesaria la participación de los padres de familia, pues si no hay apoyo de estos no pueden verse de inmediato y de forma significativa los avances que pudieran haber en el estudiante, sino de forma contraria, no podría avanzarse o habría más retrocesos que avances, lo que hace evidente que intervenir en el aprendizaje de los estudiantes con NEE es día con día, sin quitar el dedo del renglón, con una buena comunicación entre todos los actores participantes en su educación, unificando esfuerzos y dándole al estudiante la calidad educativa que le corresponde por ser un persona existente en el territorio mexicano.

La inclusión educativa no cierra sus puertas a únicamente aceptar a estudiantes con NEE en una institución cual sea, sino que recobra mayor auge cuando se realizan las adecuaciones curriculares correspondientes para atender a las necesidades específicas de los estudiantes, es por ello, que una vez se tenga la noción de realizar un cambio en el currículo general, se establezca también, bajo qué criterios o aspectos se generaran.

Entre los tipos de apoyos que se ven reflejados en las adecuaciones curriculares, primeramente se ve el cambio de la manera de trabajar con los estudiantes con NEE, como se veía en la planeación que se analizaba, los conocimientos de la asignatura de pensamiento lógico matemático, no eran los mismos dirigidos a todos, sino que cada uno de acuerdo a sus habilidades, trabaja de ser posible con un compañero, o bien, individualmente un tema del área de las matemáticas que les correspondiera, pero bajo las diferencias señaladas, por ejemplo, en el caso de los estudiantes si lenguaje, la apropiación de los conocimientos era más significativa mediante

la presentación de los mismos por pictogramas, o explicaciones de la docente utilizando objetos físicos que captaran la atención de los estudiantes.

Así mismo, se crean zonas de desarrollo próximo que son completadas mediante los andamiajes que los docentes les proponen, o les brindan a los estudiantes para resolver la dificultad de la tarea, ello, bajo la idea de que cada una de los apoyos que se les da a los estudiantes, en el momento en que puedan hacer la tarea por si solos, estas herramienta irán desapareciendo, por ejemplo, si el estudiante ya puede trabajar autónomamente, la o el docente ya no tendrá que estar junto a él garantizando que está trabajando. Es así, como se estaría presentando otro tipo de ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con NEE, proporcionado por los docentes de la Institución “Milka Amor Constante”.

Por otro lado, también se encuentra la oportunidad de implementar los ambientes lúdicos, como estrategia para el trabajo con los estudiantes con NEE, mostrándoles el conocimiento de una manera divertida, que les permita aprender mediante emociones positivas, porque como es bien sabido, los estudiantes pueden aprender significativamente bajo ambientes emocionales positivos, evitando a toda costa lo que el siguiente dicho refiere “la letra con sangre entra”, sobre todo con este tipo de población, con más posibilidad de recaer o sentirse excluido, o diferente en un ambiente regular, y en diversas ocasiones pueden sentirse vulnerables por sus diferencias. Sin embargo, hacer aplicable lo lúdico en las adecuaciones curriculares, resulta ser un tipo de ayuda en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con NEE muy significativa.

Agregado a los tipos de apoyos descritos anteriormente, se agrega, el de destinar horas extraescolares para trabajar con estudiantes con NEE, tal y como lo refería en su momento una de las docentes, a veces es necesario darles un poquito más de tiempo a los estudiantes que muestran dificultades significativas en su proceso de enseñanza y aprendizaje, como muestra de apoyo y entendimiento a sus obstáculos, ayudándolo a superarlos y avanzar en su educación, evitando a toda costa un rezago educativo.

Por otro lado, también se logró identificar, que además de la inclusión en un ambiente áulico, la institución educativa proponía otras estrategias para atender a la población estudiantil con NEE, evitando ante toda circunstancia hacerlos sentir diferentes o anormales, como lo refería una docente en la entrevista; sino todo lo contrario, hacerlos sentir cómodos, con confianza, pero sobre todo, con respuestas de calidad a sus necesidades particulares, a ello, se le suma el trabajo

de tener la capacidad por parte de los docentes de identificar cuando un estudiante demuestra actitudes diferentes a las de sus pares, es decir, rabietas, las cuales no podían ser atendidas en el mismo espacio de aprendizaje al de sus compañeros, sino tenían la posibilidad de contar con un maestro asistente que en cuanto se presentara la situación, este se hacía cargo del grupo, mientras que la maestra titular trabaja de forma particular con el estudiante que estuviera pasando por una situación diferente, cuidando en primer momento, la integridad de todos y cada uno de los estudiantes del grupo, pero sobre todo, respondiendo de forma particular a las necesidades del estudiante. Siendo esto, otra posibilidad de atención y ayuda que se les brinda a los estudiantes con NEE en la institución “Milka Amor Constante” una vez se matriculen en esta institución, según que habrá ambientes de aprendizajes inclusivos.

Es así, que bajo la reflexión de los objetivos específicos de esta presente investigación, se llega al cumplimiento y descripción de los alcances logrados por el objetivo general de esta tesis, determinando los tipos y niveles de apoyos que se les proporcionaba a los estudiantes con NEE como sustento a la inclusión educativa, a partir del diseño y aplicación de adecuaciones curriculares para optimizar sus aprendizajes en la institución “Milka Amor Constante”.

Se llega a la conclusión de que efectivamente en dicha institución se hace el esfuerzo por aceptar a población con necesidades particulares, y con ello, se enriquece el conocimiento acerca de lo que significa la inclusión educativa, considerando que la aceptación de la matriculación de estos estudiantes en la escuela, no se quedaba únicamente en la aprobación en las instalaciones, sino que se generan estrategias que permiten el trabajo individualizado y particular para los estudiantes que lo requerían, ofreciendo así un trabajo particular, pero que a la vez buscaba el cumplimiento de los objetivos bajo las habilidades de trabajo de cada estudiante que lo requiriera, es decir, se diseñan planeaciones de clases con adecuaciones curriculares según sea el caso del estudiante, desde cambios en los elementos de acceso al currículo, hasta planeaciones totalmente con cambios significativos, es decir, una secuencia didáctica especial para cada estudiante si así se requiere.

Es así como se refiere a lo que este objetivo general dice, y guiándose desde lo que la cascada de Deno, propuesta por Lériida (2003) refiere. La institución “Milka Amor Constante” ofrece la posibilidad de generar cambios mínimos o significativos en el currículo general, dando la oportunidad de ser aplicables en ambientes regulares o bien en espacios individualizados, que

corresponde justamente al tipo de ayuda que estipula la casaca de Deno como: brindar clases especiales en escuelas regulares, ello se ve reflejado una vez el estudiante de dicha institución demande un currículo adaptado a sus necesidades, apartándolo de la aplicación de un currículo general compartido con sus compañeros regulares.

Así mismo, retomando el modelo de COPES también estipulado por Lérica (2003), entre los niveles de ayuda que brinda la institución “Milka Amor Constante”, se posicionan en un nivel 4 y 5, que indican, una clase regular con participación del estudiante en una clase de apoyo, y clases especiales en la escuela regular con la participación en las actividades generales de la escuela, respectivamente. Por ejemplo, para este primer nivel descrito, corresponde a la situación de apoyo extraescolar que los docentes suelen dar a los estudiantes que lo requieran, para el segundo nivel en el que se encuentra la institución, corresponde la realización de adecuaciones curriculares adaptables a las necesidades de los estudiantes, haciendo así una clase particular y especial para dicho estudiante, considerando que sus necesidades no son posible de cubrir con la aplicación de un currículo general.

Finalmente para concluir, se espera que esta investigación funcione como antecedente para la realización de muchas otras con los mismos enfoques, profesionales o investigadores que se interesen en el tema de la inclusión educativa, dando pautas de inicio para determinar el trabajo hacía para los estudiantes con NEE mediante la flexibilidad del currículo, haciendo posible la adaptación del mismo en la medida en que se requiere, pero que sobre todo, la presente tesis sirva como acervo teórico en la rama de la atención de las NEE de los estudiantes, dado que, el porcentaje de esta población va en aumento, y en un futuro, dejara de ser minoría para convertir en mayoría, lo que su atención y la oferta educativa debe ser de calidad para garantizarle éxito en todos los aspectos de su vida, tomando en cuenta que si se empieza por la parte de la escuela que es la institución de mayor socialización, seguramente se estará haciendo un buen trabajo para esta población con necesidades educativas especiales.

Referencias

- Abreu. (2012). Hipótesis, Método & Diseño de Investigación. . *Daena: International Journal of Good Conscience* , 187-197.
- Aburto, B. A., Arriagada Puschel , I. A., Osse Bustingorry , S., & Burgos Videla, C. G. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista electrónica Educare*, 1-18.
- Aguilar, M. A. (2013). *Guía de trabajo. Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. Ecuador: Ministerio de educación.
- 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*. Obtenido de <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2018/02/Campa-A.-Tesis-Doctorado.pdf>
- Andrade, F. J., Vargas Ríos, A. M., & Montijo Pérez, B. C. (2019). *Adecuaciones curriculares para la atención de barreras para el aprendizaje. Estudio de dos casos en una escuela secundaria*. Obtenido de <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P802.pdf>
- Arista, A. A. (2018). *Análisis de trayectorias escolares en la inclusión de estudiantes que presentan barreras de aprendizaje asociadas a la discapacidad*. Obtenido de <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2351/An%C3%A1lisis%20de%20trayectorias%20escolares%20en%20la%20inclusi%C3%B3n%20de%20estudiantes%20que%20presentan%20barreras%20para%20el%20aprendizaje.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Arista, A. A. (2018). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. *Revista de cooperación* , 79-22.
- Barraza, A. M. (2002). Metodología pedagógica para la atención de niños con necesidades educativas especiales. *Revista: Psicología científica.com*, 28-33.
- Batanero, J. M. (2008). La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas del futuro. *Perfiles Educativos*, 7-32.
- Bautista Martínez, A. L., Cruz González, D. M., Martínez Gutiérrez , D., & Santiago Patricio, M. (s.f.). *Constructivismo: una perspectiva innovadora*. Obtenido de <https://sites.google.com/site/constructivismo240315/home>
- Bautista, R. (2003). *Necesidades educativas especiales* . Málaga: ALJIBE .
- Bermeo, R. M. (2011). *Adaptaciones curriculares en el aula para la atención a niños y niñas con dificultades de aprendizaje de la lectoescritura*. Obtenido de <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2238/1/tps741.pdf>
- Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 358-366.
- Calderón, R. S. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-16.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Revista de educación*, 1-22.
- Chávez, C. (Marzo de 2016). *Análisis de la gestión para la inclusión educativa en escuelas públicas de educación básica. Estudios de caso en el Distrito Federal y Puebla*. Obtenido

de

<http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/232/1/Consuelo%20Marzo%202016.%20docx.pdf>

Decreto N°170 de educación especial. (2009). Obtenido de <https://registrocertificacionate.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/94/2018/03/Implementaci%C3%B3n-del-Decreto-N%C2%BA-170-de-Educaci%C3%B3n-Especial.pdf>

Delgado, P. (18 de Junio de 2021). Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación. *Observatorio.*

Díaz, E. S., Díaz, N., & Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Revista Educación*, 531-556.

Espinoza, E. M. (marzo de 2019). *Adecuaciones curriculares que realiza la maestra para promover el aprendizaje de la niña con Síndrome de Down dentro del aula de clases del kínder Rinconcito de Guadalupe, Barrio Los Vanegas ubicado en el km. 12 carretera a Masaya.* Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/12187/1/100539.pdf#page=20&zoom=100,109,94>

Franco, A. J., Garrido Aldana, E., Ayala Bonilla, M., & Torres Ignacio, L. (4 de febrero de 2020). La adecuación curricular y el trabajo docente. *Educación futura. Periodismo de interés público.*

García, C. (2017). Los mayores obstáculos para la educación inclusiva. *Revista educación virtual.*

Goana, A. I. (2018). *La formación docente ante la problemática de la inclusión educativa en primaria, como principio de equidad y justicia social*. Obtenido de <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2213/La%20formaci%C3%B3n%20docente%20ante%20la%20problem%C3%A1tica%20de%20la%20inclusi%C3%B3n%20educativa%20en%20primaria%2C%20como%20principio%20de%20equidad%20y%20justicia%20social..>

González, M. L. (2015). La formación del maestro y la atención a las necesidades educativas especiales en una escuela para todos. *Tendencias pedagógicas*, 85-98.

Guatemala, M. d. (2009). *Guía de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales*. Obtenido de https://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares.pdf

Guijarro, R. B. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, 14-35.

Hegarty, S. (2008). Investigación sobre educación especial en Europa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 191-199.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: Mc Graw Hill.

INEGI. (2012). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares* . Obtenido de <http://contralinea.info/archivorevista/index.php/2010/02/28/educacion-en-mexicocadavez-mas-pobre-y-desigual/>

- INEGI. (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf
- INEGI. (2020). *Número de habitantes*. Obtenido de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/hgo/poblacion/>
- Jiménez, E. P. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 325-345.
- Larraguibel, E. (s.f.). *Adaptaciones curriculares para los niños con necesidades educativas especiales*. Obtenido de http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/adaptaciones_curriculares.pdf
- Lérida, S. L. (2003). La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: algo más que un desafío pedagógico. *Revista psicopedagógica*, 143-153.
- Martín, M. B. (2007). *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados*. Obtenido de <https://altascapacidades.es/portalesEducacion/contenidos/tesis/Tesis-doctoral-superdotados.pdf>
- Odón, F. G. (2012). *Proyecto de investigación: introducción a la metodología*. Caracas: Episteme
- Olmedo, C. V. (2014). *Análisis del dispositivo de integración educativa como generador de subjetividades en los estudiantes con discapacidad. El caso de Escuela Secundaria General No.1 de Pachuca Hgo.*

- Onrubia, J. (1998). *Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*. Barcelona: España: GRAÓ.
- Paniagua, C. (2005). Las adaptaciones curriculares. Concepto y alcance en el marco de la integración escolar. *Revista de educación* , 1-5. Obtenido de file:///C:/Users/Yare/Downloads/Dialnet-LasAdaptacionesCurriculares-2057954%20(1).pdf
- Papis, G. M. (2008). Educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 5-12.
- Parra, D. J., Rodríguez Infante, G., & Luque Rojas, M. J. (2014). Adecuación del currículum al alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 101-116.
- Rafael. (2020). *Concepto de educación: Andamiaje*. Obtenido de <https://psiqueviva.com/andamiaje/>
- Rangel, M. E. (mayo de 2002). *Las adaptaciones curriculares como estrategia en la planeación didáctica del docente de educación primaria, para lograr los aprendizajes en los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales*. Obtenido de <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/632162/EGE00000007039.pdf?sequence=1>
- Rincón, M., & Linares, M. (2017). Características de aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual y estrategias pedagógicas que responden a dichas características. 1-11.

- Rioja, U. I. (18 de marzo de 2022). *Síndrome de Down en el aula: consejos, actividades y estrategias didácticas* . Obtenido de <https://www.unir.net/educacion/revista/sindrome-down-en-el-aula/#:~:text=Los%20ni%C3%B1os%20con%20s%C3%ADndrome%20de,refuerzo%20individual%20con%20el%20especialista.>
- Rodríguez, E. M., Bringas Hidalgo, M., & Cossío Vázquez, N. (2018). *Formación docente para la inclusión educativa*. Obtenido de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P717.pdf>
- Rodríguez, L. M. (2017). Educación Inclusiva. Conceptualización y aproximación al sistema educativo de Sinaloa. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-10.
- Rojas, Y. G., & Triana Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942018000200200&lng=en&nrm=iso
- Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky . *Revista Educación* , 59-65.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill .
- Sánchez, P. A. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos* . Obtenido de <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>

- Sánchez, P. A. (2020). *Curriculum y atención a la diversidad*. Obtenido de <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>
- Santacruz, S. E. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista publicando*, 459-483.
- Santo, D. E., Martín Pavón, M., & Jenaro Río, C. (2018). *Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales*. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>
- Sarmiento, O. G. (junio de 2013). *Actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares*. Obtenido de <http://132.248.9.195/ptd2013/agosto/0698111/0698111.pdf>
- SEP. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP.
- SEP. (2010). *Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. Obtenido de <https://docplayer.es/10191006-Memorias-y-actualidad-en-la-educacion-especial-de-mexico-una-vision-historica-de-sus-modelos-de-atencion.html>
- SEP. (2012). *Glosario de términos sobre discapacidad*. Obtenido de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobre_Discapacidad.pdf

- SEP. (2013). *Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Obtenido de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata. Obtenido de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Sutton, A. H., & Varela Ruiz, M. (2013). Metodología de investigación en educación media. La técnica de grupos focales. *Elsevier*, 55-60.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Obtenido de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- UNESCO. (1997). Declaración en el día mundial de la discapacidad.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000259592&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_4a9a67ea-c91b-4f1f-b37c-e9ef7360510b%3F_%3D259592spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/p

Vargas, O. L., & Hederich Martínez, C. (2010). Efecto de una andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambiente hipermedia . *Revista Colombiana de Educación* , 14-39.

Warnock, M. (1978). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, 45-73.

Anexos

Anexo 1 Matriz de referencia teórico-metodológica para la construcción de instrumentos

| Objetivos | Categoría/Dimensión | Indicadores | Ítems de la entrevista estructurada | Ítems del grupo focal | Sustento teórico |
|---|--|---|---|-----------------------|---|
| <p>Identificar las características que tienen los estudiantes con NEE.</p> | <p>Características de los estudiantes con NEE.</p> | <p>Percepciones individuales, conocimiento, nociones, pensamientos, sentimientos.</p> | <p>¿A qué edad tuvieron a su hijo con alguna discapacidad?</p> | | <p>✚ Como contextualización al término Inclusión Educativa, se recupera la conceptualización propuesta por la UNESCO (2017).</p> <p>✚ Se retoma la clasificación de las NEE propuesta por Bautista (2002).</p> <p>✚ La teoría sociocultural como explicación a los comportamientos de los estudiantes con NEE. (Bautista, s.f.) y (Chávez, 2001).</p> |
| | | | <p>¿Cómo recibieron el diagnóstico?</p> | | |
| | | | <p>¿Cómo fue su experiencia en cuanto al cuidado de su hijo una vez tuvieron el diagnóstico?</p> | | |
| | | | <p>¿Cómo se comportaba antes de saberlo? ¿Ya notaban comportamientos o acciones extrañas?</p> | | |
| | | | <p>¿Tenían conocimiento o formación acerca de la discapacidad de su hijo? ¿Cuál ha sido el mayor reto en su vida la crianza de su hijo?</p> | | |
| | | | <p>Al conocer el diagnóstico, ¿acudieron a alguna asociación, institución, o fundación en donde pudieran tender a su hijo?</p> | | |

| | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|
| | | | <p>En cuanto a su experiencia en la inclusión de su hijo a escuelas regulares, ¿cómo lo describiría?</p> <p>Desde su experiencia, ¿a su hijo le gusta asistir a su escuela?</p> <p>¿Cómo describiría el desarrollo de su hijo en el ambiente familiar?</p> <p>¿De qué manera motivan y contribuyen en el proceso de desarrollo y crecimiento de su hijo?</p> | | |
| <p>Describir las experiencias que tienen los docentes en el diseño de adaptaciones curriculares como estrategia de inclusión educativa.</p> | <p>Experiencias docentes en las adaptaciones curriculares</p> | <p>Conocimientos, concepción, nociones, significados individuales</p> | <p>¿Cuál es su formación profesional?</p> | <p>¿Cómo podría describir su experiencia como docente en la atención a las NEE de los estudiantes de la institución?</p> | <p>✚ La zona de desarrollo próximo trabajada por Chávez (2001). Con ello, elementos clave a tomar en cuenta para crear ZDP.</p> <p>✚ Posibilidades de la puesta en práctica de habilidades que inciten al uso de andamiajes en el aprendizaje de los estudiantes con NEE. Autores como López y Hederich (2010) y Martínez et al., (2011) con las características para la utilización de andamiajes.</p> |
| | | | <p>¿Cuántos años de experiencia tiene como docente frente a grupo?</p> | | |
| | | | <p>¿Qué conoce acerca de las adecuaciones curriculares?</p> | <p>Trabajar y atender a estudiantes con NEE ¿qué retos trajo profesionalmente para usted?</p> | |
| | | | <p>¿Qué tipo de adecuaciones curriculares aplica en su planeación de clase?</p> | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | <p>¿Cuáles son las diferencias más notables entre una planificación regular y una con una adecuación curricular?</p> | <p>¿El conocimiento que tiene referente a las adecuaciones curriculares posibles a aplicar en los estudiantes con NEE, lo adquirió por sus medios o tiene alguna formación o curso referente a ello?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✚ El papel docente como pieza clave para el mantenimiento de la puesta en marcha de zonas de desarrollo próximo al alumno (Onrubia, 1998). ✚ Autores como Dabdub y Pineda (2015) con sus contribuciones que refieren a la labor docente en la atención particular de las NEE de los estudiantes, explicando la idea de la labor docente desde esta perspectiva. ✚ González contribuye con aportaciones tales como las características a tomar en cuenta para sofisticar la labor docente. ✚ Referente a la formación profesional de los docentes que se mantienen frente a grupo con |
| | | | <p>¿Qué estrategias diseña e implementa para trabajar con los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?</p> | | |
| | | | <p>¿Cuántos años de experiencia tiene como docente frente a grupo?</p> | <p>Al implementar las adecuaciones curriculares, ¿cómo considera que es el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con NEE? ¿Se notan los</p> | |
| | | | <p>¿Qué conoce acerca de las adecuaciones curriculares?</p> | | |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| | | | <p>¿Qué tipo de adecuaciones curriculares aplica en su planeación de clase?</p> | <p>avances o incluso la dificultades y con ello el retroceso de los estudiantes?</p> | <p>estudiantes con NEE, Calvo (2013) rescata que se trata de un tema prioritario dado que la población con NEE va cada vez más en aumento; además de determinar 4 ejes de análisis de los que parte la formación docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ En relación a las adecuaciones curriculares, se rescatan autores como Gortazar (1995) quien Larraguibel menciona distintas opciones de modalidad del Curriculum aplicables a los estudiantes con NEE. ✚ Arguello (2013) rescata los dos tipos de adecuaciones curriculares aplicables a los estudiantes con NEE. ✚ Se retoman los principios de las adaptaciones curriculares, propuestos por Arguello (2013), como aspectos a cumplir para |
|--|--|--|---|--|---|

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|
| | | | | | poder desarrollar una buena adaptación curricular. |
| <p>Analizar los diferentes tipos y niveles de apoyos que se les proporciona a los estudiantes con NEE.</p> | <p>Tipos y niveles de ayuda hacia para los estudiantes con NEE.</p> | <p>Canalización, perspectivas, conocimiento, concepción.</p> | <p>Hasta ahora, en la institución educativa que actualmente dirige, ¿Cuántos de su población estudiantil presentan NEE? ¿De qué tipo?</p> | <p>¿Qué tipos de apoyos se les dan a los estudiantes con NEE para fortalecer su proceso de enseñanza y aprendizaje?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✚ “Cascada de Deno” muestra las alternativas en las que pueden ser atendidos los educandos con NEE. (De Lérica, 2003). ✚ “Modelo de COPEs” por Lérica (2003) en donde se describen los ocho niveles de ayuda a través de los cuales se traslada a los estudiantes con NEE. ✚ El papel del docente como el actor educativo con mayor cercanía a los estudiantes con NEE, con ello, Jiménez (2008) destaca la importancia de la labor docente en estos contextos. |
| | | | <p>¿Cuántos son los años que tiene de experiencia en la gestión y dirección de una institución educativa?</p> | | |
| | | | <p>¿De qué manera se atienden las</p> | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| | | | necesidades educativas de los estudiantes? | |  Clasificaciones de las NEE propuesta por Bautista (2002). |
| | | | ¿Qué actividades se realizan e implementan para adecuar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los estudiantes? | En la institución ¿hay áreas determinadas para trabajar particularmente con los estudiantes que lo necesitan? ¿Quién o quienes se encargan de ellos? Y ¿Cómo se trabaja? | |
| | | | ¿Qué tipo de canalización se hacen para trabajar con los estudiantes que requieren mayor atención? ¿En qué área trabajan? | | |
| | | | Desde su perspectiva, ¿Cuáles son las principales dificultades que se | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>¿Tienen para trabajar con estudiantes con NEE?</p> | |
| | | | <p>¿Se realiza un seguimiento con los padres acerca de los avances o dificultades de los estudiantes con NEE?</p> | |
| | | | <p>¿Tiene o ha atendido a población estudiantil con Necesidades Educativas Especiales? ¿Cuáles o de que tipo?</p> | |
| | | | <p>¿Cuáles son los tipos de ayuda/andamiaje que les proporciona a los estudiantes con NEE para resolver sus dificultades ante la tarea a realizar?</p> | |

Anexo 2 Guía de Entrevista a los padres de familia



**Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Ciencias de la Educación**



Guía de Entrevista a los padres de familia de la institución “Milka Amor Constante”

Parte Introductoria:

La presente entrevista tiene como fin, recabar información acerca del conocimiento que se tiene referente a las características del estudiante con NEE así como conocer el ambiente familiar en el que se desenvuelve.

Esperando pueda colaborar con respuestas significativas. No sin antes mencionarle, que su colaboración es imprescindible para llevar con éxito el presente trabajo de investigación, por lo que sus respuestas serán analizadas únicamente para fines educativos. Agradezco totalmente su tiempo y apoyo a la realización de esta entrevista.

Datos generales

Fecha en que se realiza la entrevista: _____ **Hora:** _____
Nombre de la entrevistadora: _____
Nombre del o los padres entrevistados: _____
Oficio: _____ **No. de hijos:** _____

Momento de aplicación

1. ¿A qué edad tuvieron a su hijo con alguna discapacidad?
2. ¿Cómo recibieron el diagnóstico?

3. ¿Cómo fue su experiencia en cuanto al cuidado de su hijo una vez tuvieron el diagnóstico?
4. ¿Cómo se comportaba antes de saberlo? ¿Ya notaban comportamientos o acciones extrañas?
5. ¿Tenían conocimiento o formación acerca de la discapacidad de su hijo? ¿Cuál ha sido el mayor reto en su vida con la crianza de su hijo?
6. Al conocer el diagnóstico, ¿acudieron a alguna asociación, institución, o fundación en donde pudieran atender a su hijo?
7. En cuanto a su experiencia en la inclusión de su hijo a escuelas regulares, ¿cómo lo describiría?
8. Desde su experiencia, ¿a su hijo le gusta asistir a su escuela?
9. ¿Cómo describiría el desarrollo de su hijo en el ambiente familiar?
10. ¿De qué manera motivan y contribuyen en el proceso de desarrollo y crecimiento de su hijo?

Anexo 3 Guía de entrevista a los docentes



**Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Ciencias de la Educación**



Guía de Entrevista al docente de la institución “Milka Amor Constante”

Parte Introductoria:

La presente entrevista tiene como fin, recabar información acerca del conocimiento que tienen los docentes de la institución “Milka Amor Constante” acerca de las adecuaciones curriculares como estrategia de inclusión educativa, así mismos retomando los niveles y tipos de ayuda que se le brindan a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Esperando pueda colaborar con respuestas significativas a partir de su gran experiencia en relación a su quehacer docente. No sin antes mencionarle, que su colaboración es imprescindible para llevar con éxito el presente trabajo de investigación, por lo que sus respuestas serán analizadas únicamente para fines educativos. Agradezco totalmente su tiempo y apoyo a la realización de esta entrevista.

Datos generales

Fecha en que se realiza la entrevista: _____ **Hora:** _____

Nombre de la entrevistadora: _____

Nombre del docente entrevistado: _____

Nombre de la Institución: _____

Momento de aplicación

1. ¿Cuál es su formación profesional?
2. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente frente a grupo?
3. ¿En qué niveles académicos en los últimos meses ha trabajado?

4. ¿Tiene o ha atendido a población estudiantil con Necesidades Educativas Especiales?
¿Cuáles o de qué tipo?
5. ¿Qué conoce acerca de las adecuaciones curriculares?
6. ¿Qué tipo de adecuaciones curriculares aplica en su planeación de clase?
7. ¿Cuáles son las diferencias más notables entre una planificación regular y una con una adecuación curricular?
8. ¿Qué estrategias diseña e implementa para trabajar con los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?
9. ¿Cuáles son los tipos de ayuda/andamiajes que les proporciona a los estudiantes con NEE para resolver sus dificultades ante las tareas a realizar?

Anexo 4 Guía de entrevista a la directora de la institución



**Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Ciencias de la Educación**



Guía de Entrevista al director de la institución “Milka Amor Constante”

Parte Introductoria:

La presente entrevista tiene como fin, recabar información acerca del conocimiento que se tiene referente a las características que tienen los estudiantes con NEE matriculados en la institución “Milka Amor Constante”.

Esperando pueda colaborar con respuestas significativas a partir de su gran experiencia en relación a la dirección de dicha institución. No sin antes mencionarle, que su colaboración es imprescindible para llevar con éxito el presente trabajo de investigación, por lo que sus respuestas serán analizadas únicamente para fines educativos. Agradezco totalmente su tiempo y apoyo a la realización de esta entrevista.

Datos generales

Fecha en que se realiza la entrevista: _____ **Hora:** _____

Nombre de la entrevistadora: _____

Nombre del director entrevistado: _____

Nombre de la Institución: _____

Momento de aplicación

1. ¿Cuántos son los años que tiene de experiencia en la gestión y dirección de una institución educativa?
2. Hasta ahora, en la institución educativa que actualmente dirige, ¿Cuántos de su población estudiantil presentan NEE? ¿De qué tipo?
3. ¿Participa activamente en la formación de alguno de los estudiantes con NEE?

4. ¿De qué manera se atienden las necesidades educativas de los estudiantes?
5. ¿Qué actividades se realizan e implementan para adecuar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los estudiantes?
6. ¿Qué tipo de canalización se hacen para trabajar con los estudiantes que requieren mayor atención? ¿En qué área trabajan?
7. Desde su perspectiva, ¿Cuáles son las principales dificultades que se tienen para trabajar con estudiantes con NEE?
8. Al implementar las adecuaciones curriculares, ¿Cómo considera que es el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con NEE?
9. ¿Cuál es el comportamiento de los estudiantes con NEE al trabajar de una forma distinta a la de sus pares?
10. ¿Se realiza un seguimiento con los padres acerca de los avances o dificultades de los estudiantes con NEE? Podría describirlo por favor.

Anexo 5 Guía de entrevista para grupo focal



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Ciencias de la Educación



Guía de Entrevista para grupo focal

Parte Introductoria:

La presente entrevista tiene como fin, recabar información acerca del conocimiento de los tipos y niveles de ayuda, así como la experiencia que se tiene en el trabajo y aplicación de las adecuaciones curriculares para los estudiantes con NEE en la Institución “Milka Amor Constante” como medio de inclusión para estos estudiantes.

Esperando pueda colaborar con respuestas significativas. No sin antes mencionarle, que su colaboración es imprescindible para llevar con éxito el presente trabajo de investigación, por lo que sus respuestas serán analizadas únicamente para fines educativos. Agradezco totalmente su tiempo y apoyo a la realización de esta entrevista.

Datos generales

Fecha en que se realiza la entrevista: _____ Hora: _____

Nombre de la entrevistadora: _____

Nombre del o los padres entrevistados: _____

Oficio: _____ No. de hijos: _____

Momento de aplicación

1. ¿Cómo podría describir su experiencia como docente en la atención a las NEE de los estudiantes de la institución?
2. Trabajar y atender a estudiantes con NEE, ¿qué retos trajo profesionalmente para usted?

3. ¿El conocimiento que tiene referente a las adecuaciones curriculares posibles a aplicar en los estudiantes con NEE lo adquirió por sus medios, o tiene alguna formación o curso referente a ello?
4. Al implementar las adecuaciones curriculares, ¿Cómo considera que es el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con NEE? ¿Se notan los avances o incluso las dificultades y con ello el retroceso en los estudiantes?
5. ¿Bajo qué consideraciones se ve necesario hacer cambios en el currículo?
6. Aunando en el tema de las adecuaciones curriculares, ¿qué tipos de apoyos se le dan a los estudiantes con NEE para fortalecer su proceso de enseñanza y aprendizaje?
7. En la institución ¿hay áreas determinadas para trabajar particularmente con los estudiantes que lo necesitan?
8. ¿Quién o quiénes se encargan de ellos?
9. Una vez estando ahí, ¿cómo se trabaja con ellos?

Agradezco mucho su participación, si alguien tiene algún comentario adicional, puede externarlo, o bien, si desean conocer más sobre la presente investigación, estoy a sus órdenes.

Anexo 6 Documento de producción personal del docente

| Milka Amor Constante | |  | |
|--|-------------------------------------|--|---|
| Titular de la asignatura: ----- -- | | Asignatura: Pensamiento Lógico Matemático | Grupo: 3° |
| Tiempo: Una hora y media | | Fecha: 28 de marzo del 2022 | |
| <p>Objetivo General: Los estudiantes lograrán concebir a las matemáticas como campo disciplinar útil en su día a día, como medio para la solución a diversas situaciones de su vida.</p> | | | |
| <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante adquirirá actitudes positivas y críticas hacia las matemáticas mediante la confianza de sus propias capacidades y perseverancia en la afrontación de problemáticas matemáticas. • Se desarrollará en el alumnado habilidades que le permitan atender visualmente y cognitivamente los retos matemáticos de su vida diaria. | | | |
| Día/Hora | Materia: | Actividad | Materiales: |
| 28 de marzo 2022 10:30 – 12:00 | Pensamiento Lógico Matemático | <ul style="list-style-type: none"> ✓ El ingreso al aula es mediante la organización del grupo para elegir un saludo del tablero y efectuarlo con la docente, una vez realizado deberán tomar su lugar correspondiente. ✓ El trabajo con el grupo 1 (Yessica y Linda) en este día consiste en el aprendizaje y aplicación de la resta y suma en diferentes contextos. Para ello, deberá resolver mediante la aplicación de la resta una serie de problemas matemáticos. resaltando de cada uno de los resultados | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Anexo 1 “resolviendo restas” ✓ Anexo 2 “multiplicando” |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|-------|--|-------|-------|-------|------|------|------|------|--|--|--|--|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|--|--|--|--|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--|--|--|--|--|---|
| | | <p>las centenas, decenas y unidades que lo componen. Anexo 1 “resuelvo problemas”</p> <p>-Julio tiene 29 cajas de zapatos y Marcos tiene 48 ¿Cuántas cajas de zapatos más tiene Marcos que Julio?</p> <p>-El tío de Laura tiene 35 años y su tía 62. ¿Por Cuántos años le lleva su tía?</p> <p>-Lucas tiene 87 sellos en su colección y Sara tiene en la suya 32 menos que Lucas. Entonces ¿Cuántos sellos tiene entonces Sara?</p> <p>-Lurdes lee un libro en 67 días, Paco tarda 19 días menos, ¿en cuántos días entonces lee un libro Paco?</p> <p>✓ Por otro lado, con otro estudiante (Pepe e Iván) se estará trabajando, las multiplicaciones. En primer momento se le presentarán alrededor de 10 operaciones. Mediante el apoyo de recursos visuales para la explicación del procedimiento a utilizar. Anexo 2 “multiplicando”</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>235</td> <td>679</td> <td>259</td> <td>3478</td> <td>5286</td> <td>9146</td> </tr> <tr> <td>6782</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>x 8</td> <td>x 4</td> <td>x 7</td> <td>x 5</td> <td>x 2</td> <td>x 3</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>-----</td> <td>-----</td> <td>-----</td> <td>-----</td> <td>-----</td> <td>-----</td> </tr> <tr> <td>-----</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Posteriormente deberá de practicarlo con la aplicación y solución a problemas matemáticos con multiplicación. Anexo 3 “soluciono problemas”</p> <p>-Cada león de un zoológico come al día 18 kilogramos de carne, ¿cuántos kilogramos de carne comerán 7 leones durante 32 días?</p> <p>-Una gallina pone 3 huevos cada semana. ¿Cuántos huevos pondrán 16 gallinas en 9 semanas?</p> <p>-En un campamento de verano hay 817 niños, cada uno trajo consigo 6 pares de calcetines. ¿Cuántos calcetines habrá entre todos?</p> <p>✓ En cuanto al trabajo con otros estudiantes del grupo 2 (Rocío), se estará revisando la solución a sumas simples. Para lo que al inicio de</p> | 235 | 679 | 259 | 3478 | 5286 | 9146 | 6782 | | | | | | x 8 | x 4 | x 7 | x 5 | x 2 | x 3 | 6 | | | | | | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | | | | | | <p>✓ Anexo 3 “soluciono problemas”</p> <p>✓ Anexo 4 “cuento y sumo”</p> <p>✓ Anexo 5 “las frutas”</p> <p>✓ Libreta del alumno</p> <p>✓ Pegamento</p> <p>✓ Lápices de colores</p> <p>✓ Lápiz</p> |
| 235 | 679 | 259 | 3478 | 5286 | 9146 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6782 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| x 8 | x 4 | x 7 | x 5 | x 2 | x 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ----- | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

