



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

“LA ATENCIÓN A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
EN EL NIVEL BÁSICO DE EDUCACIÓN REGULAR”

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
**MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**

PRESENTA:

OLIVIA SALAZAR SUÁREZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA

CUERNAVACA MORELOS, JUNIO DE 2019.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

“LA ATENCIÓN A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
EN EL NIVEL BÁSICO DE EDUCACIÓN REGULAR”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
**MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**

PRESENTA:

OLIVIA SALAZAR SUÁREZ

COMITÉ REVISOR:

DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA

DRA. GABRIELA LÓPEZ AYMES

DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRÁN

DR. LEONARDO MANRIQUEZ LÓPEZ

DRA. SILVIA LAURA DE LOS ÁNGELES VARGAS LÓPEZ

CUERNAVACA MORELOS, JUNIO DE 2019.

*Para Balbina,
por ser maestra de primeras letras,
madre y cómplice en esta aventura.*

*Para Gustavo,
hermano ideal,
el primero en señalar obstáculos
y a pesar de todo, el primero en ayudarme a superarlos.*

Agradecimientos

La oportunidad de estudiar la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva y la realización de este documento, no hubiesen sido posibles sin el valioso apoyo institucional de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México *SEIEM*, por lo que agradezco todas las facilidades otorgadas al permitirme ser becaria de este órgano.

En el mismo, sentido, agradezco a las personas de las distintas escuelas que altruistamente participaron, mostrando su interés por el tema, disposición de tiempo para contestar cuestionarios y compartir generosamente sus experiencias docentes. También he de reconocer a los distintos compañeros que sin ser partícipes directos, facilitaron este proceso.

Indudablemente, al personal académico y administrativo de la Facultad de Comunicación Humana de esta universidad porque sin ustedes esto no sería posible, mi director de tesis, el Dr. Eduardo Hernández Padilla por sus distintas aportaciones. A la Dra. Gabriela López Aymes por su paciencia y generosidad a la hora de señalar tanto aciertos como errores. Al Dr. Alberto Jorge Falcón Albarrán, por sus interrogantes encaminadas a ir más allá de lo evidente. Al Dr. Leonardo Manríquez López porque desde antes de iniciar la maestría y hasta después de ella me aportó significativas enseñanzas. Y por supuesto a la Dra. Silvia Laura de los Ángeles Vargas López quien con su entusiasmo y accesibilidad me otorgó su apoyo. Doctores, gracias, porque lo aprendido trasciende de lo académico; con su trabajo pero también con su personalidad me han regalado elementos para desarrollar una nueva visión de la vida.

A los compañeros de generación, porque al mismo tiempo de compartir conmigo su tiempo y conocimientos, incluso me regalaron su amistad. Alma, mil gracias por acompañarme desde el inicio hasta este punto.

Finalmente, a mi familia, que mostraron su paciencia durante todo este proceso y me proporcionaron orientación cuando así lo requería. Los amo.

Contenido

Introducción	1
CAPÍTULO I	5
Problema de investigación, objetivos y justificación	5
1.1 Naturaleza del Problema de Investigación.....	5
1.2 Formulación del Problema de Investigación	6
1.2 Justificación del Problema de Investigación	6
1.3 Objetivos de la investigación.....	7
1.3.1. Objetivo General	7
1.3.2. Objetivos Específicos.....	8
CAPÍTULO II	9
Discapacidad intelectual	9
2.1 Noción de Discapacidad Intelectual (DI)	9
2.2 Características y Clasificación de la Discapacidad Intelectual (DI).....	17
2.3 Modelos de Discapacidad Intelectual, Antecedentes Históricos y su conexión con el Contexto.....	19
2.4 Atención de la Discapacidad Intelectual en México y en América Latina. Una Mirada Estadística.....	28
2.5 Los estudiantes con Discapacidad Intelectual. Expectativas y Realidades en la Educación Primaria y Secundaria.....	32
CAPÍTULO III	39
La educación inclusiva.....	39
3.1 Definición de Educación Inclusiva	39
3. 2. Antecedentes de la inclusión	43
3.3 Recursos y Estrategias Implementadas para la Educación Inclusiva.....	44
3.4 Dificultades asociadas al proceso de inclusión educativa.....	45
CAPÍTULO IV	54
Proyectos formativos como estrategia para impactar en la calidad de vida de estudiantes con DI	54
3.1 Definición de los Proyectos Formativos	54
3.2 Antecedentes de los Proyectos Formativos.....	55
3.3 Características de los Proyectos Formativos.....	57
3.4 Enfoque Metodológico de los Proyectos Formativos Enfocados a la Inclusión de Estudiantes con DI	60

3.5 Dificultades que afectan la Implementación de Proyectos Formativos para los Estudiantes con DI	60
CAPÍTULO V	63
Método.....	63
5.1 Tipo de estudio.....	63
5.2 Muestra	64
5.3 Plan de recolección de datos	65
5.4 Aspectos éticos.....	74
5. 5 Resultados	74
Discusión	85
Conclusiones	89
Referencias.....	91
Anexos.....	101

Introducción

En la presente tesis se analizaron las actividades que implementan los docentes para trabajar con estudiantes mexicanos que presentan discapacidad intelectual (DI) en el nivel de básico de educación regular, específicamente primaria y secundaria. Así como también, la capacitación y mejoras que ofrecen los directivos y capacitadores a los profesores para garantizar la educación inclusiva, es decir no solo que permanezcan en las aulas, sino que las actividades sean encaminadas a mejorar el rendimiento académico y la calidad de vida de alumnos que presentan discapacidad intelectual.

El tema de la discapacidad intelectual (DI) se torna relevante cuando el diagnóstico se asocia a los efectos en la calidad de vida de las personas porque se “les dificulta implementar habilidades más complejas (...) conductas prosociales, de empatía o de autoconocimiento” (Falla, 2015, p. 18). Así también, cabe destacar que la discapacidad intelectual no es sólo objeto de estudio de México, por ejemplo, “la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Unión Europea instan a las universidades a poner en marcha, acciones orientadas a incluir a los estudiantes con discapacidad” (Galán-Mañas, 2014, p. 83).

Lo cierto, es que la discapacidad intelectual ha despertado el interés por parte de los estudiosos de la psicología, la sociología, la pedagogía, e incluso se ha tornado relevante al vincularle con la teoría de los Marcos Relacionales (Falla, 2015). La teoría de los marcos relacionales de Steven C. Hayes es un intento de ofrecer una explicación al porqué se es capaz de realizar las diferentes asociaciones entre lenguaje y realidad, afectando a procesos tanto comunicacionales como cognitivos (Pérez-Álvarez, 2018).

Así mismo, las autoridades educativas reconocen que algunos estudiantes presentan discapacidad intelectual e instan a los docentes a enfocarse en las estrategias que fuesen pertinentes para solucionar el problema (SEP, 2017a), no solo por los beneficios para mejorar el rendimiento académico, sino por el impacto en la calidad de vida de las personas con DI (SEP, 2017b; Paredes, 2008).

En décadas pasadas las investigaciones de la discapacidad intelectual se enfocaron en perfeccionar la definición que describiese mejor a la condición, o en acentuar un listado de características para tenerlas presentes, o en determinar la tasa de prevalencia de discapacidad intelectual que presentan las personas de una zona o país y en las limitaciones que tienen (Cobas et al., 2011). Al margen de estos estudios, la realidad es, que siempre han existido personas con discapacidad intelectual; fueron los momentos históricos y las creencias de la sociedad los que determinaban el trato que recibían. En este sentido, Falla (2015) expresa que las personas con DI “en la época griega y romana eran rechazados e incluso abandonados y asesinados, en la edad media eran únicamente asistidos desde la caridad” (p. 25).

También es verdad que en la actualidad, se busca resolver la dificultad del entorno y superar la linealidad de cuantificar y reconocer las características de un problema (Tobón, 2013, 2017). En este sentido, en materia de educación se considera relevante precisar las estrategias que implementan los profesores para mejorar el rendimiento académico de los alumnos que presentan discapacidad intelectual y las acciones que implementan para la inclusión (SEP, 2017), para que en su caso se puedan hacer los ajustes.

Si bien es cierto, las políticas educativas inclusivas han sido aprobadas y cobijadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), instancia que regula la educación en México, y por organismos internacionales como es la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económico (OCDE). Pero pese a las buenas intenciones, se reconoce que “son diversos los problemas que enfrenta México para garantizar oportunidades educativas de calidad para todos (...) afectando de manera marcada a la población excluida (...) o en situación de vulnerabilidad” (SEP, 2017a, p. 147).

Desafortunadamente, en la práctica no se logra cumplir con las metas de la educación inclusiva, entre las causas se encuentran: “la carencia de formación y motivación de los profesores para trabajar con estudiantes con DI, la falta de facilidades o recursos para que los alumnos prosigan con sus estudios, los criterios de admisión para los estudiantes, (...) ejes clave en la desigualdad” (SEP, 2017a, p. 149). Ahora bien, la Secretaría de Educación Pública (2016), aspira a que todos los estudiantes inscritos en el sistema educativo mexicano reciban una preparación que impacte en su calidad de vida. El reto conlleva un compromiso para los directivos, los docentes y el personal administrativo que labora en las Instituciones educativas.

Cabe subrayar que la presente tesis se centró en estudiantes mexicanos que presentan discapacidad intelectual de primaria y secundaria y en analizar si las estrategias que implementan los docentes se relacionan para la permanencia de los educandos en los planteles educativos. Así como examinar la asesoría que reciben los docentes de nivel primaria y secundaria por parte de directivos y capacitadores para trabajar con estudiantes que presentan DI, precisando en aspectos relativos a la permanencia, a la inclusión y a la mejora del rendimiento académico (SEP, 2017a).

El presente trabajo de investigación se estructuró de la siguiente manera:

El Capítulo I, titulado: Planteamiento del Problema, Justificación y Objetivos. En este se manifestaron las dificultades de los estudiantes con DI en relación con el ámbito escolar. También se presentaron algunas preguntas y se reconoció la necesidad de justificar

con motivos válidos la selección del problema y a la conveniencia del estudio, ¿a quién afecta?, ¿qué alcance puede tener la resolución del mismo? y ofreció los análisis para hacer las reflexiones de las soluciones que se pueden brindar a un problema social y de una profesión.

El Capítulo II, titulado: Discapacidad intelectual. Ofreció concepciones del término DI, características del trastorno, tratamientos y se explicaron algunos modelos. A su vez, el contenido pretendió reflejar los esfuerzos del movimiento de las propias personas con discapacidad, o de las personas que se plantean las estrategias para ellos y evitar la opresión social. La intención fue evaluar la evolución y hacer los análisis para mejorar la calidad de vida para ellos.

El Capítulo III, titulado: Educación inclusiva. En el caso de la presente investigación, resultó esencial realizar un marco referencial que esbozara el contexto en el que se realizaría el trabajo, pues se aportaron los elementos que sustentan desde y hacia donde se dirigen los objetivos de la educación inclusiva y su relación con la educación.

El Capítulo IV, titulado: Proyectos formativos como estrategia para impactar en la calidad de vida de estudiantes con discapacidad intelectual (DI). Se ofrecieron concepciones de los proyectos formativos, los enfoques con que se aplican, las características de los proyectos, se explicaron algunos modelos y los beneficios de la estrategia para impactar en la calidad de vida de los estudiantes con DI, la permanencia y la inclusión en el aula regular, a su vez, el contenido pretendió reflejar los esfuerzos en el área.

El Capítulo V, titulado: Método. En el capítulo se expusieron los procedimientos estadísticos y los pasos de manera ordenada y sistemática para la realización del estudio.

Y como apartados finales se hicieron la discusión y conclusiones.

CAPÍTULO I

Problema de investigación, objetivos y justificación

1.1 Naturaleza del Problema de Investigación

El presente apartado señala algunas de las dificultades que se presentan para los alumnos con discapacidad intelectual (DI), por ejemplo: que las circunstancias sociales y personales no sean un obstáculo para las expectativas de metas logradas que depositan los estudiantes diagnosticados con DI y que sus familias en materia de rendimiento académico e inclusión les faciliten la promoción para una mejor calidad de vida (SEP, 2017a, 2017b; Verdugo y Rodríguez, 2012; Paredes, 2008).

Es también conveniente revisar los estados emocionales de los progenitores ante la cantidad de las intervenciones de los profesionales de la educación, las sugerencias y demandas de los profesores (Suria, 2012; Verdugo y Schalock, 2010). Y no menos significativo, es analizar la capacitación que reciben los docentes en torno a las estrategias que favorezcan a desarrollar el talento de los estudiantes con DI, el rendimiento académico y la inclusión ante el impacto en la calidad de vida (SEP, 2016a, 2016b).

Otra dificultad para la atención de estos alumnos, es la ansiedad que experimentan los docentes al saberse evaluados por las acciones implementadas en torno a mejorar el rendimiento académico de estudiantes mexicanos con un cuadro de DI (INEE, 2017). Es así que reconocer las características del DI en los estudiantes que lo presentan, no es suficiente, por ello Valenzuela, Guillén, y Campa (2014) mencionan la necesidad de que los profesores reciban una preparación continua y escalonada, que no consista en cursos de poca duración e involucrar a agentes de la comunidad educativa como directivos, administrativos y padres de familia.

1.2 Formulación del Problema de Investigación

¿Cuál y de qué tipo es la formación que brindan los directivos o los asesores externos, a los docentes en torno a las estrategias que les sugieren implementar para mejorar la calidad de vida, el rendimiento académico y la inclusión de los estudiantes que presentan discapacidad intelectual (DI)?

¿Cuál(es) son la(s) estrategia(s) que implementan los docentes para trabajar la inclusión y el rendimiento académico y les dan éxito con los estudiantes que presentan un cuadro de discapacidad intelectual (DI)?

¿Cuáles y qué características poseen las evidencias que más impacto tienen para los estudiantes con DI, para evaluarlos con impacto en la inclusión y a la mejora del rendimiento escolar?

1.2 Justificación del Problema de Investigación

En el presente trabajo se considera de relevancia mostrar las detecciones para reconocer la proximidad o lejanía de las prácticas inclusivas con la población con discapacidad intelectual, o las acciones de éxito o que requieren mejoras para lograr cumplir con las metas prometidas en torno al rendimiento académico por la calidad de la educación y la calidad de vida (GOB, 2013).

Cabe reconocer que se tienen avances en materia de inclusión, de calidad de vida (SEP, 2017a; GOB, 2013) y existen algunos autores como Barriga (2005) que proponen los proyectos situados con un enfoque constructivista, otros como Tobón (2013, 2014, 2017) o Gómez-González y Tobón (2018) que proponen los proyectos socioformativos con un enfoque de resolución de problemas de contexto. Es así que existen propuestas enfocadas a la inclusión y a la mejora del rendimiento académico de estudiantes para que los estudiantes

que presentan DI y se encuentran matriculados dentro del sistema educativo mexicano se sientan acogidos, no abandonen, por la tensión o por la sensación o experiencia de no pertenecer a la comunidad educativa (SEP, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b; GOB, 2013).

Ahora bien, cabe destacar que tanto para los profesionales de la educación del sistema educativo mexicano, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, planear las actividades para trabajar con los alumnos con discapacidad intelectual sigue siendo un desafío. El éxito de lo anterior, podría disminuir la ansiedad de los profesores, a reconstruir la confianza que se ofrecen las personas que laboran en el servicio educativo y mejorar la rendición de cuentas.

Por ello, es trascendental tener presente las acciones docentes, administrativas y directivas que se prestan en las escuelas enfocadas a mejorar la calidad de vida, y la mejora del rendimiento escolar en estudiantes con presencia de discapacidad intelectual (DI), para que partiendo de ello, se puedan considerar los ajustes pertinentes, porque lo cierto es que todavía faltan metas por lograr en materia de inclusión (SEP, 2017a).

Los datos obtenidos por la investigación pueden servir para implementar las orientaciones de un instrumento que favorezcan el trabajo para el bienestar de los alumnos con DI, ya que para las escuelas mexicanas de nivel primaria y secundaria representa un desafío considerable atender a los alumnos con esta condición

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo General. Determinar si las acciones que implementan los docentes y directivos para la inclusión, el rendimiento académico y la calidad de vida de los estudiantes con DI son pertinentes o se requieren hacer ajustes.

1.3.2. Objetivos Específicos. Identificar las estrategias que más implementan los docentes para trabajar en la calidad de vida, la inclusión y la mejora en el rendimiento académico para los estudiantes con DI.

Precisar la utilidad que da el profesorado a los diagnósticos para la intervención con los estudiantes con DI, medidas de apoyo y estrategias que se implementan para la inclusión y mejora del rendimiento escolar de las personas con discapacidad intelectual que se matriculan en una escuela regular de nivel primaria o secundaria.

CAPÍTULO II

Discapacidad intelectual

2.1 Noción de Discapacidad Intelectual (DI)

La discapacidad intelectual es:

Cuando un individuo no alcanza su desarrollo esperado, se caracteriza por un déficit de las capacidades mentales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico, y el aprendizaje de la experiencia. A su vez, esto produce deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico (APA, 2014, p. 31).

La discapacidad intelectual es objeto de estudio por profesionales de la salud, “un síndrome que se clasifica en 4 subtipos: leve, moderado, grave y profundo” (APA, 2014, p. 40). La Asociación Americana de Psiquiatría (APA), dentro del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM 5), la clasifica dentro del grupo de trastornos del neurodesarrollo, la denomina como parte de los trastornos mentales, trastorno del desarrollo intelectual (APA, 2014).

Los trastornos del neurodesarrollo “se manifiestan con regularidad en edades tempranas, a menudo se identifican al ingreso a la escuela primaria, y se caracterizan por un déficit en el desarrollo, que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional” (APA, 2014, p. 33). Así también, otro organismo de la salud, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), coincide

con la APA en torno a que la discapacidad intelectual, se presenta antes de los 18 años, que la capacidad intelectual (CI) es significativamente inferior al promedio y que en la conducta adaptativa se presentan limitaciones (AAIDD, 2015).

Es relevante analizar la evolución de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). Al respecto, Falla (2015), señala:

En 1876 se fundó la Asociación de Oficiales Médicos de Instituciones Americanas para Personas Débiles Mentales e Idiotas. En 1906 evoluciona a denominarse Asociación Americana para el estudio de los Débiles Mentales y en 1987 cambiaría de denominación por Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR, 1992). En la actualidad, se le conoce como Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2010). (p. 43)

A continuación se presentan los tres criterios para determinar la presencia de discapacidad intelectual (DI) (véase tabla 1).

Tabla 1.

Tres criterios que presenta la discapacidad intelectual

Deficiencias de las funciones intelectuales	Deficiencias de comportamiento adaptativo	Diferentes niveles de gravedad
“Como es el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas” (APA, 2014, p. 33).	Que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las eficiencias adaptativas limitan el funcionamiento de una o más actividades en la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos, tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad. (APA, 2014, p. 33)	En las deficiencias intelectuales y adaptativa durante el período de desarrollo “Leve Moderado Grave Profundo Los diversos niveles de gravedad se definen según el funcionamiento adaptativo, y no según las puntuaciones de cociente intelectual (CI) porque es el funcionamiento adaptativo el que determina el nivel de apoyo requerido” (APA, 2014, p. 33).

Fuente (APA, 2014, p. 33)

La discapacidad intelectual, además, es clasificada según el DSM 5 en 4 tipos: leve, moderada, profunda y grave. En cada nivel se tiene un dominio conceptual (cognitivo), dominio social (interacción) y práctico (conducta adaptativa) tan diferentes entre sí que les demandará diferentes tipos de apoyo.

Discapacidad leve. Se presentarán dificultades en las actividades académicas. Existirá inmadurez debido a problemas para interpretar las cuestiones sociales y los riesgos. Por esta razón pueden ser vulnerables. De adultos generalmente necesitan ayuda para tomar decisiones sobre el cuidado de la salud y sobre temas legales así como para aprender a realizar de manera competente una ocupación que requiera habilidad.

Discapacidad moderada. Durante todo el desarrollo, las habilidades conceptuales de los individuos están notoriamente retrasadas en comparación con sus iguales. El individuo presenta considerables diferencias respecto a sus iguales en cuanto al comportamiento social y comunicativo a lo largo del desarrollo. El individuo puede responsabilizarse de sus necesidades personales, como comer y vestirse, y de las funciones secretoras y la higiene como un adulto, aunque se necesita un período largo de aprendizaje y tiempo para que él sea autónomo en estos campos, y podría necesitar personas que le recuerden lo que tiene que hacer.

Discapacidad grave. Existirá poca comprensión del lenguaje escrito, de los conceptos que implican números, cantidades, tiempo y dinero. Los cuidadores proporcionan un grado notable de ayuda para la resolución de los problemas durante toda la vida. El lenguaje hablado está bastante limitado en cuanto a vocabulario y gramática. El habla puede consistir en palabras o frases sueltas y se puede complementar con medios potenciadores. Necesita supervisión constante; no puede tomar decisiones responsables sobre bienestar propio o de otras personas. En la vida adulta, la participación en tareas domésticas, de ocio y de trabajo requiere de apoyo y ayuda constante.

Discapacidad profunda. Las habilidades conceptuales se refieren generalmente al mundo físico más que a procesos simbólicos. El individuo puede utilizar objetos específicos para el cuidado de sí mismo, el trabajo y el ocio. Se pueden haber adquirido algunas habilidades visoespaciales, como la concordancia y la clasificación basadas en características físicas. (APA, 2014, p. 36) El individuo tiene una comprensión muy limitada de la comunicación simbólica en el aula y la gestualidad. El individuo depende de otros para todos los aspectos del cuidado físico diario, la salud y la seguridad, aunque también puede participar en algunas de estas actividades.

En Latinoamérica la prevalencia de DI puede ser cuatro veces mayor que en países desarrollados, porque se asocia a factores como la desnutrición, las complicaciones obstétricas y perinatales, la prematurez, la intoxicación por plomo, las infecciones del Sistema Nervioso Central (SNC) y la pobreza. (Márquez-Caraveo et al., 2011, p. 444)

Desafortunadamente “Los individuos con discapacidad intelectual y trastornos mentales profundos tienden al suicidio (...) Debido a la falta de conciencia del riesgo y el peligro e incurrir en lesiones frecuentes” (APA, 2014, p. 38).

De forma habitual se mide con pruebas de inteligencia individuales (...) Los individuos con DI tiene puntuaciones aproximadamente de dos desviaciones estándar o más por debajo de la media poblacional, incluido un margen para errores en la medición (generalmente, ± 5 puntos). En las pruebas con una desviación estándar de 15 y una media de 100 esto supone una puntuación de 65 - 70 (70 ± 5). (...) Los perfiles cognoscitivos individuales que se basan en pruebas neuropsicológicas (...) el CI es una prueba que no puede identificar las áreas de fortaleza y debilidad. (APA, 2014, p. 40)

Acerca de lo anterior, es relevante añadir que en sus inicios, la presencia de la discapacidad intelectual se determinaba con pruebas tales, como “la primera escala de inteligencia (...) de Alfred Binet (1857-1911) y Theodore Simon (1873-1962), basada en la comparación de la edad mental del paciente (...) con individuos de distintos grupos de edad” (Falla, 2015, p. 33). Unos años después aparecen otras pruebas, por ejemplo: “Doll (1935) (...) quien desarrolla una escala para medir las conductas adaptativas” (Falla, 2015, p. 33).

En términos médicos se dice que las personas con DI (algunos tipos) se caracterizan por presentar dismorfia típica, hiperlaxitud articular e hipotonía muscular (Morales, Lavaut, & Lam, 2009). En México la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, menciona en su Artículo 7 lo siguiente:

La Secretaría de Salud promoverá el derecho de las personas con discapacidad a gozar del más alto nivel posible de salud, rehabilitación y habilitación sin discriminación por motivos de discapacidad, mediante programas y servicios que serán diseñados y proporcionados, considerando criterios de calidad, especialización, género, gratuidad o precio asequible. (Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, 2011, p. 6)

En suma, es claro que la discapacidad intelectual es un trastorno abordado por el campo de la salud, pero también es indudable que no solo es tema y foco de profesionales de la salud, sino también de investigadores del área social, tales como Schalock, (2009), Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig, Reeve, Schalock, Snell, Spitalnik, Spreat, & Tassé, (2002) y Booth y Ainscow (2000), entre otros quienes afirman que la discapacidad intelectual limita a la persona para el logro de un buen funcionamiento individual dentro de un contexto social y afecta a las funciones y estructuras corporales, que limitan la capacidad de llevar a cabo actividades.

Y ante tales circunstancias, se suma el campo de la educación al logro de metas, esto se corrobora porque durante

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (...) aseguran que las personas con discapacidad no quedarán excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y

obligatoria, ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad. (Casas, 2016, p. 27)

Es así que en materia de educación surgen como compromiso el buscar rutas y estrategias que impacten en la formación de la población con DI en pro de mejorar la calidad de vida (SEP 2016a, 2016b, 2017a). Cabe añadir que la discapacidad intelectual también es tema del ámbito jurídico:

Las personas con DI presentan dificultades para el juicio social, para la evaluación de riesgos, la autogestión del comportamiento, las emociones y relaciones interpersonales, o la motivación en los entornos de la escuela o el trabajo (...) situación que hace vulnerables a las personas y son posibles víctimas de terceros con maltrato físico y sexual, los involucran en fraudes, en delitos, en confesiones falsas. (APA, 2014, p. 38)

Lo dicho hasta aquí supone que en las audiencias judiciales es necesario esclarecer lo anterior, porque en su caso es necesario exonerar a las personas con DI de la sanción (APA, 2014). Por ello la relevancia de los derechos de las personas con discapacidad. Al respecto, la ONU (2007), en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad señala: “La discapacidad es un concepto que evoluciona (...) la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno, evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 1).

En definitiva, es notorio que la discapacidad intelectual (por sus siglas DI), es objeto de estudio por parte de los investigadores de varias disciplinas y también, se han designado diferentes términos para referirse a ella, tales como subnormalidad o minusvalía mental, e incluso se le llegó a nombrar, deficiencia o retraso mental (Verdugo & Schalock, 2010). La

Organización Mundial de la Salud (OMS) no fue ajena al problema terminológico “los términos que surgían del campo de la ciencia acababan teniendo un mal uso, quedando degradados y utilizados como insultos” (Egea y Sarabia, 2004, p. 33).

También señala Casas (2016) que los términos “retraso mental y discapacidad intelectual son a menudo utilizados como sinónimos” (p. 18). En la publicación “DSM-5 de la Asociación Americana de Psicología (APA) se sustituye el término de ‘retraso mental’ que aparece en el DSM-IV y DSM-IV-TR, por el de Trastorno del Desarrollo Intelectual (TDI)” (Falla, 2015, p. 39). Por su parte, Verdugo y Schalock (2010) sugieren utilizar el término discapacidad intelectual por los siguientes motivos:

Se evidencia el constructo socio-ecológico de discapacidad; se alinean mejor con las prácticas profesionales actuales que se centran en conductas funcionales y factores contextuales; proporciona una base lógica para proporcionar apoyos individualizados debido a que se basa en un marco de referencia ecológico-social; Es menos ofensivo para las personas con esa discapacidad; es más consistente con la terminología internacional, incluyendo los títulos de revistas científicas, investigación publicada y nombres de las organizaciones. (p. 9)

Lo cierto, es que las expresiones para referirse a la presencia de la discapacidad han evolucionado lo largo del tiempo y actualmente se cuestiona la forma y el trato que se da para que goce de una concepción digna (Falla, 2015). Lo relevante es que organismos reconocidos en materia legislativa, de salud, social y de educación preparan la agenda para estar al tanto de las acciones para la población con DI y que se cumplan los compromisos (AIDD, 2015; APA, 2014; SEP, 2016a, 2016b, 2017b; ONU, 2007).

2.2 Características y Clasificación de la Discapacidad Intelectual (DI)

Los síntomas que con mayor frecuencia presentan las personas con DI, son:

“irritabilidad, desregulación del estado de ánimo, hostilidad, problemas alimentarios, los problemas de sueño (...) comportamientos disruptivos, con daños a terceros o destrucción de propiedades” (APA, 2014, p. 40). Márquez-Caraveo et al. (2011) destacan que en

La mitad de los casos de DI se identifican causas orgánicas y, en una sexta parte, se debe a alteraciones genéticas o cromosómicas. Y de 30 a 60% de las personas diagnosticadas con DI no puede identificarse una causa (...) Las características fenotípicas de los síndromes que más comúnmente se asocian a la DI son: Down, X-Frágil, PraderWilli, Williams (Véase tabla 6). (p. 445)

Tabla 2.
Síndromes comunes y sus fenotipos conductuales

Síndrome (defecto genético/cromosómico)	Signos físicos	Perfil cognoscitivo	Perfil conductual
Down (autosomas: trisomía 21)	Facies típica, pliegue palmar único oreja pequeña y de implantación baja (cabello también).	Mejor procesamiento visual vs. auditivo. Bajo nivel cognoscitivo y de lenguaje expresivo y pronunciación.	Alta sociabilidad, menor grado de psicopatología que otros pacientes con DI. Pueden presentar problemas de impulsividad, hiperactividad, agresión.
X-Frágil (X: repetición de triplete, región cercana al gen FMR-I en el Xq27)	Pabellones auriculares grandes Mentón grande Macro-orquidia (post puberal)	Alto nivel de memoria verbal de largo plazo. Bajo nivel de la de corto plazo y de coordinación visomotora, matemáticas y atención.	Hiperactividad, estereotipias, bajo nivel de socialización con pares.
Prader-Willi (defecto en el cromosoma 15)	Obesidad, hiperfagia, manos y pies pequeños, diámetro bifrontal acortado, ojos	Buen nivel de: vocabulario expresivo, memoria de largo plazo, integración	Hiperfagia, atracones de comida, berrinches, labilidad emocional, síntomas afectivos, ansiedad,

	almendrados	visoespacial y memoria visual. Interés inusual en rompecabezas. Bajo nivel de la memoria visual y de la de corto plazo.	y pellizcamiento de piel y sintomatología obsesivo-compulsiva.
Síndrome de Williams (defecto del cromosoma 7)	Facies de duende, cachetes caídos, cejas en arco, edema periorbitario, orejas en punta.	Deficiencias en la habilidad visoespacial e integración visomotora, facilidad en el reconocimiento facial, lenguaje inusual «hablantín»	Hipersociable, temores, fobias, hiperactividad.

Fuente: Márquez-Caraveo et al., 2011, p. 445

Los tratamientos para las personas con DI abarcan intervenciones médicas, psicológicas, educativas y sociales. Al respecto, cabe destacar que:

Los psicofármacos en niños y adolescentes se recomiendan para el tratamiento de la agresión y la irritabilidad (...) aunado a su utilización se recomienda identificar los factores ambientales le conduzcan a conductas problemáticas, como por ejemplo ambientes restrictivos y de baja estimulación, experiencias de victimización temprana (...) Los estabilizadores del ánimo, como el ácido valproico, se indican también en casos de agresividad (...) La mayoría de los trastornos del sueño en los niños con DI pueden mejorarse con enfoques conductuales que promuevan hábitos de higiene del sueño y reducción de reforzadores negativos (ej. atención parental inadecuada). En caso de que las medidas conductuales no los mejoren, se recomienda el uso de melatonina.

(Márquez-Caraveo et al., 2011, p. 446)

En lo que respecta al campo educativo es necesario favorecer a las personas con DI para:

Lograr la inclusión en la comunidad con una mejor calidad de vida, orientando la autosuficiencia en la comunicación (lenguaje de expresión, comprensión y escrito), las habilidades de la vida cotidiana (personales, domésticas y comunitarias) y la socialización (habilidades en las relaciones interpersonales, juego, tiempo libre y afrontamiento). (Márquez-Caraveo et al., 2011, p. 447)

2.3 Modelos de Discapacidad Intelectual, Antecedentes Históricos y su conexión con el Contexto

Es relevante subrayar que las vivencias y las creencias en cada época influenciaron en torno a la manera de tratar a la población con DI. Por ello vale la pena hacer un análisis. Al respecto se dice que en Esparta cuando los niños con signos de deformidad, taras o debilidades como los denominaban nacían, eran era expuestos ante un consejo de ciudadanos y luego arrojados desde la cima del monte Taigeto. En tanto que en Atenas, se abandonaba a los recién nacidos lejos de la ciudad, en vasijas de barro o en otros recipientes, exponiéndoles a ser devorados por los animales o a que fallecieran de hambre (Paredes, 2008).

Otro relato, es en torno a los griegos, ante el culto a la belleza física, por ejemplo: Sócrates aconsejaba inspeccionar la descendencia para evitar ser defraudado por un fantasma inanimado que no valga la pena criar (...) Aristóteles se sumaba a considerar la posibilidad de recomendar la existencia de una ley que impidiese a los padres criar a sus hijos defectuosos (Paredes, 2008, p. 45).

Un relato más, lo señala Paredes (2008) en torno a los romanos y sus gustos:

Los gustos romanos se degeneraron hasta el punto de enamorarse de la deformidad (...) hubo una moda por coleccionar a las personas así, por la creencia de que

estaban dotadas con poderes sobrenaturales, o se les consideraba amuletos para la suerte (...) existía un perverso e inagotable apetito por lo exótico y lo bizarro, que inducía a los emperadores y a poderosos romanos a pagar precios exorbitantes por tenerlos. (p. 51)

Las creencias de las personas de la antigüedad hacia las condiciones de deformidad o de problemas mentales en los ciudadanos queriéndolo o no, conllevaban al menosprecio y a un tratamiento cruel. Es así que “en tiempos de Hipócrates (460-559 A.C) y Galeno (131 – 200 D.C.) a las personas con fisonomía fuera de lo común, se les ridiculizaba o los asociaban con el temor de orígenes demoniacos o satánicos” (Parmenter, 2008, p. 125). En tanto que en la Edad Media a las personas con DI, se les daba por un lado un “trato humanitario y misericordioso porque se inculcaba la caridad cristiana, y/o por otro, un tratamiento cruel y marginador” (Paredes, 2008, p. 62). Luego, llega la peste negra, en los inicios del renacimiento “trayendo muerte, crisis económicas y aumento de la mendicidad (...) a los mendigos se les asociaba con el contagio (...) y a las personas con discapacidad se les perseguía, señalándoles como hijos del pecado o del demonio” (Paredes, 2008, p. 63).

Después durante la ilustración, los aportes de John Locke (1623-1704) plantean soportar la mancha del pecado original y a pesar de eso, las personas con DI eran maltratadas (Parmenter, 2008). Años más tarde, en 1905, Alfred Binet (1857-1911), director de psicología en la Sorbona de París, desarrolla pruebas de inteligencia para identificar a los niños con falta de éxito en aulas normales, es así que asigna

Una escala es numérica, para medir el éxito que se alcanza en relación con los contenidos de la escolaridad y los objetivos del currículo educativo (...) los ítems

se responden por los niños de acuerdo a la edad y el grado de dificultad es progresivo. (Parmenter, 2008, p. 126)

Otra fecha acompañada de un hecho digno de relatarse es que en 1921, así lo mencionan Egea y Sarabia (2004), la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), actualmente conocida como AIDD, publicó la primera edición del manual sobre la definición del retraso mental (...) y reeditó del mismo, nueve ediciones más:

En las ediciones de 1933 y 1941: El punto de partida de la definición era el Cociente Intelectual (CI) cuya presencia la determinaba el test de inteligencia. Y hay que señalar que para la edición de 1957 se añade dentro del contenido, la clasificación etiológica del DI.

Así mismo para la edición de 1959 ya señala el criterio de conducta adaptativa. Junto con la elevación del límite de CI a una desviación típica de la media, pero luego para la edición de 1973 siguiente se señala que esta postura no era así. Así mismo, hubo otras ediciones como las de 1977, 1983, 1992 y 2002. (Egea y Sarabia, 2004). En la tabla 7 se pueden notar los cambios en las posturas.

Tabla 3.

Comparación entre las dimensiones de los sistemas conceptuales de la definición de retraso mental de la AAMR de 1992 y 2002.

Publicación de 1992	Publicación de 2002
<u>Dimensión I</u> : Rendimiento intelectual y capacidad de adaptación	<u>Dimensión I</u> : Aptitudes intelectuales
<u>Dimensión II</u> : Consideraciones psicológicas y emocionales	<u>Dimensión II</u> : Nivel de adaptación (conceptual, práctica, social)
<u>Dimensión III</u> : Consideraciones físicas y de salud	<u>Dimensión III</u> : Participación, interacción y rol social
<u>Dimensión IV</u> : Consideraciones ambientales	<u>Dimensión IV</u> : Salud (salud física, salud mental, etiología)
	<u>Dimensión V</u> : Contexto social (ambiente, cultura, oportunidades)

Fuente: Egea y Sarabia, 2004, p. 43

Como se declara en este apartado, el tiempo y las percepciones generaban adecuaciones en los modelos de la DI. Otro ejemplo: “el presidente Kennedy amplió el papel de programas afiliados a la Universidad para incluir investigaciones importantes esfuerzos en el área de la discapacidad intelectual y estableció centros de investigación clave sobre retraso mental” (Parmenter, 2008, p. 127).

Prosiguiendo con el análisis del tiempo, en la década de los cincuenta, el entonces director del Servicio Danés para el Retraso Mental, Bank-Mikkelsen, propaga el principio de la normalización cuyo fundamento es conductista, pero al final tiene la intención de enfatizar en que: “los deficientes mentales tienen que llevar una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (Egea y Sarabia, 2004, p. 31)

El principio de normalización comienza a tener una importante presencia en la formulación de políticas de intervención sobre la discapacidad (...) y así surge en 1978 en el Reino Unido, el documento conocido como "Informe Warnock", en reconocimiento a Mary Warnock (...) que plantea el principio de la integración en el ámbito escolar. En este documento se manifiesta que “todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión”. Pero

va más allá al cuestionarse la identidad de las personas con una deficiencia que derive en limitación de aprendizaje, diciendo de ellos que presentan una necesidad especial y que, por lo tanto, precisan también atenciones especiales, pero respetando el derecho a la educación dentro del sistema ordinario. (Egea y Sarabia, 2004, p. 32)

“En los años 60, existen diferentes foros para señalar la necesidad de un desarrollo normalizado de las personas con DI (...) nacen las primeras asociaciones de padres y madres que luchaban por los derechos de sus hijos con discapacidad” (Lopa, 2012, p. 3).

“En el año de 1975 se proclamó, la Declaración sobre los derechos de las personas discapacitadas y en 1981, se celebró el año de los Discapacitados” (Parmenter, 2008, p. 128). Aunque para los años ochenta los padres intensifican las protestas por la exclusión, la falta de consideración y a veces el rechazo que recibían sus hijos o hijas con discapacidad (Lopa, 2012).

En 1970, en México se crea la Dirección General de Educación Especial, encargada de atender a la educación especial, la cual hasta 1979, se sustentó en un modelo médico. Más adelante, en los años ochenta, dicho modelo cambio a un corte psicopedagógico, y en la década de los noventa la educación especial en México evolucionó hacia un modelo de integración educativa. Este último enfoque logró su mayor impulso gracias a la influencia de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (ONU, 1990) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). (INEE, 2015, p. 72)

Este escenario también propició la aparición de modelos que explicaban como las personas con DI enfrentan y son tratadas por el trastorno. Al respecto, Vargas (2012) señala que el hacer referencia a un modelo es relacionar las representaciones conceptuales con la

realidad del contexto para explicar y comprender la esencia y existencia de un hecho o cosa o la vinculación de ambas de una manera determinada y así proporcionar los referentes en la investigación.

Y entonces autores, como Puig de la Bellacasa (1990), explica en forma de modelos los retos con que se enfrentan las personas con discapacidad (citado en Egea y Sarabia, 2004):

“-Modelo tradicional: asociada al castigo divino o la intervención del Maligno.

-Paradigma de la rehabilitación: donde prevalece la intervención médico-profesional sobre la demanda del sujeto.

-Paradigma de la autonomía personal: logro de una vida independiente” (Egea y Sarabia, 2004, p. 29).

De igual manera, Casado (1991) enuncia cuatro modelos para explicar cómo se ha enfrentado la discapacidad:

-“Modelo de integración utilitaria. Se acepta a los sujetos con menoscabo con resignación providencial o fatalista.

-Modelo de exclusión aniquiladora. Al sujeto se le encierra y oculta en el hogar.

-Modelo de atención especializada y tecnificada. Dominan los servicios y los agentes especializados sobre los usuarios.

-Modelo de accesibilidad. Basado en el principio de "normalización", donde las personas con discapacidad tienen derecho a una vida tan normal como la de los demás, es decir es lo que se conoce como normalización. (p. 30)

Así también, Palacios (2008) publica un texto en el que describe tres modelos para explicar la discapacidad, articulándola con una apreciación histórica:

Modelo de prescindencia. Asociaba el origen de la discapacidad a cuestiones religiosas, de castigo divinos o de que se avecinaba una catástrofe. Por otro lado, refiere que la persona con discapacidad lejos de aportar económicamente a la comunidad es una carga para la familia y para la comunidad misma. Este modelo incluso proponía que los niños con evidentes rasgos de discapacidad fuesen eliminados del grupo social a través del infanticidio o por relegarlos o marginarlos.

En este modelo hay dos subtipos: “el submodelo eugenésico que considera que la persona con discapacidad es un ser cuya vida no merece la pena ser vivida” (Palacios, 2008, p. 38). Y “el modelo de marginación, a diferencia del submodelo eugenésico, ya no se comente infanticidio, las personas con discapacidad son objeto de compasión, (...) por menosprecio o por miedo, la solución es la exclusión” (Palacios, 2008, p. 54).

Modelo rehabilitador. Las causas para justificar la discapacidad ya no son religiosas, sino científicas. Se concibe a la discapacidad como un problema de la salud, de enfermedad y se considera que las personas con discapacidad aportan en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas (Palacios, 2008).

Modelo social. El modelo supone que el problema lo tiene la sociedad quien carece de prestar servicios apropiados para asegurar las necesidades de las personas con discapacidad (Palacios, 2008).

Así también, otro modelo es el biopsicosocial, el cual trasciende la perspectiva del paradigma biomédico. Engel (1977) propone este modelo, que se apoya en la concepción de que en todo proceso de salud-enfermedad coexisten factores biológicos, psicológicos y sociales implicados. El modelo biopsicosocial piensa en la persona como una integración de sistemas y subsistemas interrelacionados. No solo el cuerpo es el que enferma, es el ser humano en su totalidad (Ramos, 2015; Vanegas y Gil, 2007).

En este modelo se reconoce la relevancia del contexto para los procesos de enfermedad, rehabilitación y tratamiento, pero la dificultad radica en que solamente proporciona elementos descriptivos (Ramos, 2015). A los modelos que explican el DI, se suma el modelo multidimensional del funcionamiento humano, señalando que son cinco los aspectos que inciden en la vida de una persona: el contexto, las habilidades intelectuales, la conducta adaptativa, la salud y la participación (Verduzco & Schalock, 2010; Navas, Verdugo, y Gómez, 2008). Esto se ilustra mejor con la figura siguiente.

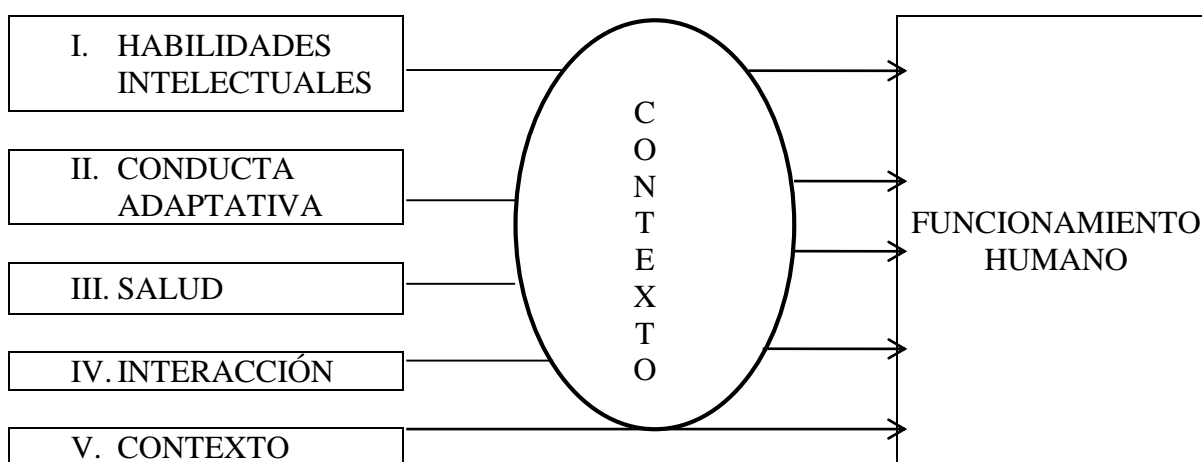


Figura 1. Modelo teórico de retraso mental
Fuente: Luckasson y cols., 2002, p. 10

De acuerdo a Verdugo y Schalock (2010), a Navas, Verdugo, y Gómez (2008), y a Wehmeyer et al. (2008), la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), precisa cinco dimensiones para explicar el modelo multidimensional del funcionamiento humano:

Habilidades intelectuales: Que se refieren al nivel que alcanza una persona para interactuar en el entorno y el grado en que aprende de la experiencia, más que de lo académico.

Conducta adaptativa: Se refiere a que una persona articula las habilidades conceptuales, sociales y las prácticas para funcionar en su vida diaria. La conducta adaptativa se expresa en términos de desempeño.

Salud: Se refiere a que las condiciones físicas, mentales y sociales afecten directa o indirectamente alguna de las otras dimensiones.

Interacción: es el desempeño social de las personas en actividades como: la vida en el hogar, el trabajo, la escuela, actividades de ocio y tiempo libre, actividades espirituales o culturales.

Contexto: representa las circunstancias que rodean la vida de las personas, incluye factores ambientales, familiares, personales, etc.

Otro modelo más es el modelo socio-ecológico, que enfatiza en la interacción entre la persona con el ambiente, cambia la explicación de discapacidad intelectual porque deja de centrarla en los defectos y se enfoca en el desajuste entre las capacidades de la persona y las demandas del ambiente, también reconoce el rol que desempeñan los apoyos individualizados para mejorar el funcionamiento individual, la autoestima, acciones alternativas y compromisos (Verdugo y Schalock, 2010).

La batería de la inteligencia no es el único instrumento creado para medir y brindar resultados diagnósticos a una persona con discapacidad intelectual. Como se puede observar la DI se ha explicado mediante modelos, con pruebas y en ellas la influencia de las creencias de la población del momento histórico. Las políticas públicas enfocadas en planificar los programas para el bienestar de la población en general, también incluyen a las personas con discapacidad intelectual y a sus familias. La tabla que se presenta a continuación puede explicar esto.

Tabla 4.

Impacto de las políticas públicas en torno a la población con discapacidad intelectual

Áreas de resultados referidos a la persona			
Derechos	Desarrollo personal	Autodeterminación	Bienestar físico
Inclusión	Bienestar emocional	Bienestar material	Participación
Áreas de resultados referidos a la familia			
Interacción familiar	Bienestar emocional	Desarrollo personal	
Rol parental	Bienestar físico	Bienestar financiero	
Participación en la comunidad	Apoyos relacionados con la discapacidad		
Resultados referidos a la sociedad			
Posición socioeconómica	Salud	Bienestar subjetivo	

Fuente: Verdugo y Schalock, 2010, p. 19

“Las niñas y niños con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que las niñas y niños sin discapacidad, y la educación debe tender a ser inclusiva —adaptada a las necesidades de todos y todas— como regla” (Palacios, 2008, p. 105).

2.4 Atención de la Discapacidad Intelectual en México y en América Latina. Una Mirada Estadística.

Katz, Rangel, y Lazcano (2010) afirman que existe una “falta de datos fidedignos sobre la prevalencia de discapacidad en América Latina” (p. 378). Uno de los más grandes retos y que no solo es exclusivo de México, es tener datos estadísticos de los tipos de discapacidad y el avance de los tratamientos.

Los reportes oficiales sobre la discapacidad en México provienen exclusivamente del Censo de Población y Vivienda, que no representa una medición diagnóstica, pero aporta datos al respecto (...) el censo del año 2010 contempló (...) que la discapacidad alcanzó al 5.1% de la población total, es decir, 5 millones 739 mil 270 mexicanos. (Márquez-Caraveo et al., 2011, p. 444)

Ahora bien, de acuerdo a los datos del INEGI (2013) según se observa en la figura 2, la causa de la discapacidad que se encuentra en el 52% es durante el nacimiento.



Figura 2. Causas de la discapacidad de acuerdo al INEGI (2013) (INEGI, 2013, p. 1)

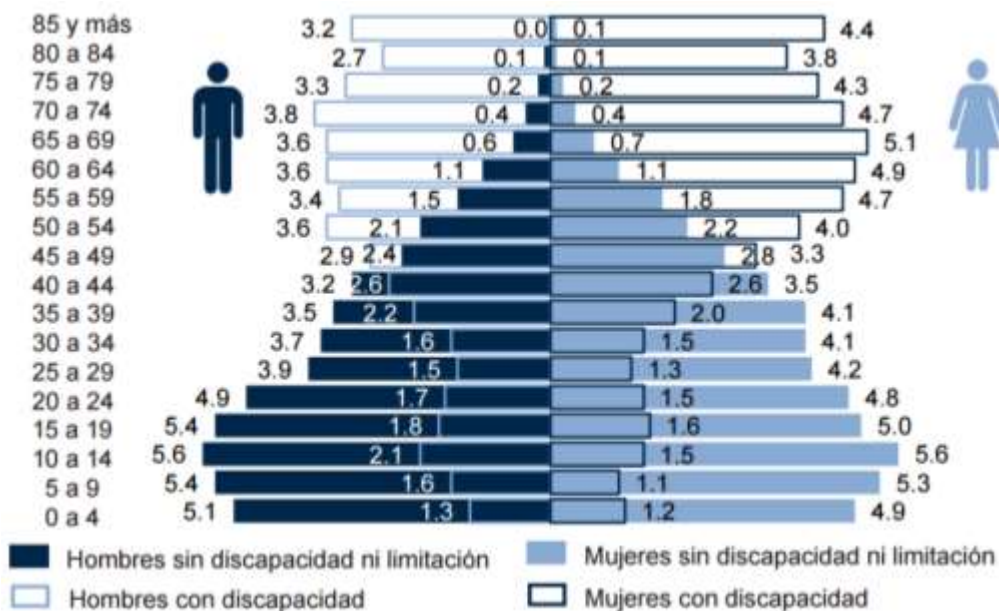


Figura 3. Estructura de la población, por condición de discapacidad, según edad y sexo 2014 (INEGI, 2016, p. 21)

Los datos del INEGI (2016) señalan que de las personas con discapacidad el: 64.1% tienen impedimentos para caminar, subir o bajar usando sus piernas (...) mientras que 58.4% presenta dificultad severa o grave para ver; 38.8% para aprender, recordar o concentrarse, 33.5% para escuchar, 33% para mover o usar brazos o manos, 23.7% bañarse, vestirse o comer, 19.6% problemas emocionales y mentales y 18% hablar y comunicarse” (p. 28).

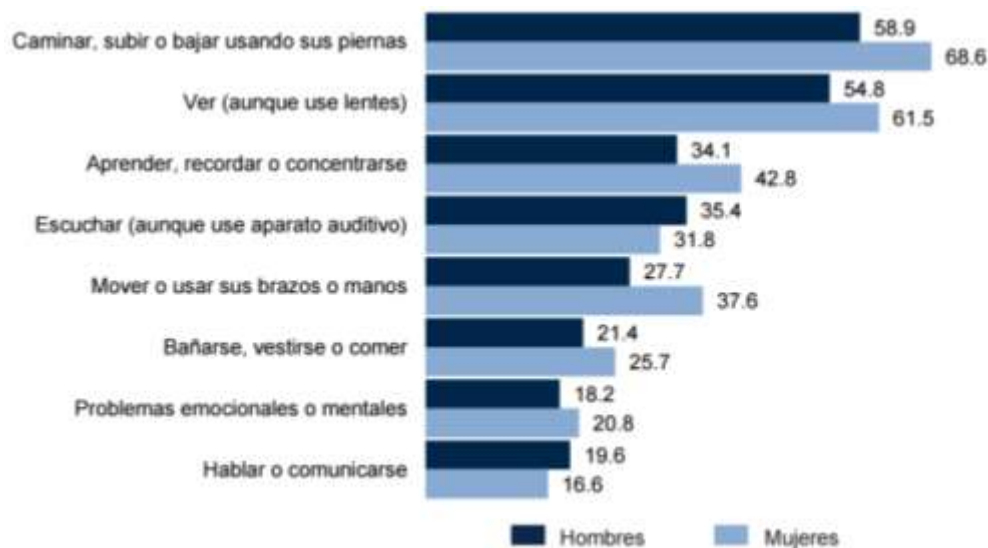


Figura 4. Porcentaje de la población con condición de discapacidad, según sexo 2014 (INEGI, 2016, p. 29)

Es así que en el año 2014, el INEGI (2016), señala que “7.1 millones de habitantes del país presentan alguna discapacidad” (p. 21); además agrega que: “prácticamente la mitad de la población discapacitada se concentra en siete entidades federativas: Estado de México (14.6%), Jalisco (8.1%), Veracruz (7.5%), Ciudad de México (5.8%), Guanajuato (4.6%), Puebla (4.5%) y Michoacán (4.4 por ciento)” (p. 23). Como puede notarse, el estado de México es la entidad donde reside el mayor número de personas con discapacidad.

Entre la población con menos de 15 años de edad con discapacidad son más frecuentes (...) las dificultades severas o graves para hablar o comunicarse y para

aprender, recordar o concentrarse (...) entre los jóvenes, sobresale el porcentaje de mujeres con discapacidad para ver (52.1%), así como el de hombres con problemas emocionales y mentales (30.5%). (INEGI, 2016, p. 29)

Tabla 5.

Porcentaje de población con discapacidad, por sexo y grupo de edad 2014

Sexo y grupo de edad	Caminar, subir o bajar usando sus piernas	Ver (aunque use lentes)	Mover o usar sus brazos o manos	Aprender, recordar o concentrarse	Escuchar (aunque use aparato auditivo)	Bañarse, vestirse o comer	Hablar o comunicarse	Problemas emocionales o mentales
Niños (0 a 14 años)	36.2	26.9	14.1	40.8	13.4	37.4	45.6	26.6
Niñas (0 a 14 años)	39.5	29.2	14.6	36.5	12.1	40.1	42.8	24.8

Fuente: INEGI, 2016, p. 30

Ahora bien, respecto a la concentración de la población con discapacidad por sexo, se encontró que en: “la Ciudad de México (59.4%), Sonora (56.4%) y Campeche (56%) se tienen los porcentajes más altos de mujeres con discapacidad” (INEGI, 2016, p. 26).

Figura 5. Porcentaje de la población con discapacidad visual y el uso de lentes 2014 (INEGI, 2016, p. 87)

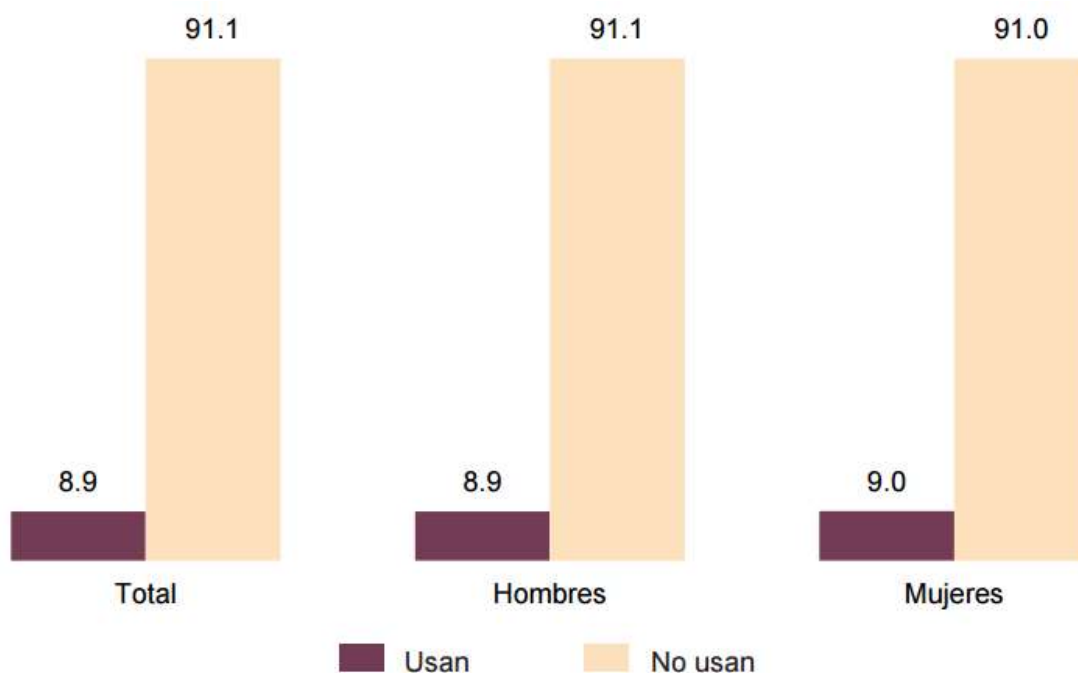


Figura 5. Porcentaje de la población con discapacidad auditiva y el uso de aparato 2014 (INEGI, 2016, p. 88)

Se observa que del total de la población de 3 años y más de edad que vive con discapacidad para ver u oír en su mayoría, no usa algún tipo de ayuda y puede deberse a “la magnitud de su deficiencia (...) o bien que no tiene acceso a ellas, por problemas de economía, cobertura o distancia para adquirirlas” (INEGI, 2016, p. 86).

2.5 Los estudiantes con Discapacidad Intelectual. Expectativas y Realidades en la Educación Primaria y Secundaria

Existen leyes y acuerdos educativos que parten del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. “El Estado tiene la obligación de ofrecer servicios educativos a toda la población, desde educación preescolar hasta educación media superior, garantizando además que se alcance el máximo logro de aprendizaje” (INEE, 2015). Lo anterior es de tomarse en cuenta, porque los organismos educativos en México y

las políticas públicas están prácticamente garantizando que los ejes de permanencia educativa y mejora en la calidad de vida de todas las personas se cumplirán con éxito, esta promoción se habilita para todas las personas con discapacidad y sin ella.

La población con “discapacidad de 3 a 29 años de edad, que habita en México y asiste a la escuela representa 58.6%” (INEGI, 2016, p. 125). La integración de las personas con discapacidad en los centros educativos ordinarios, es uno de los temas más controvertidos desde hace algunos años (Suria, 2012). La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos puntualiza en el artículo 1º que todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en ella y en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte.

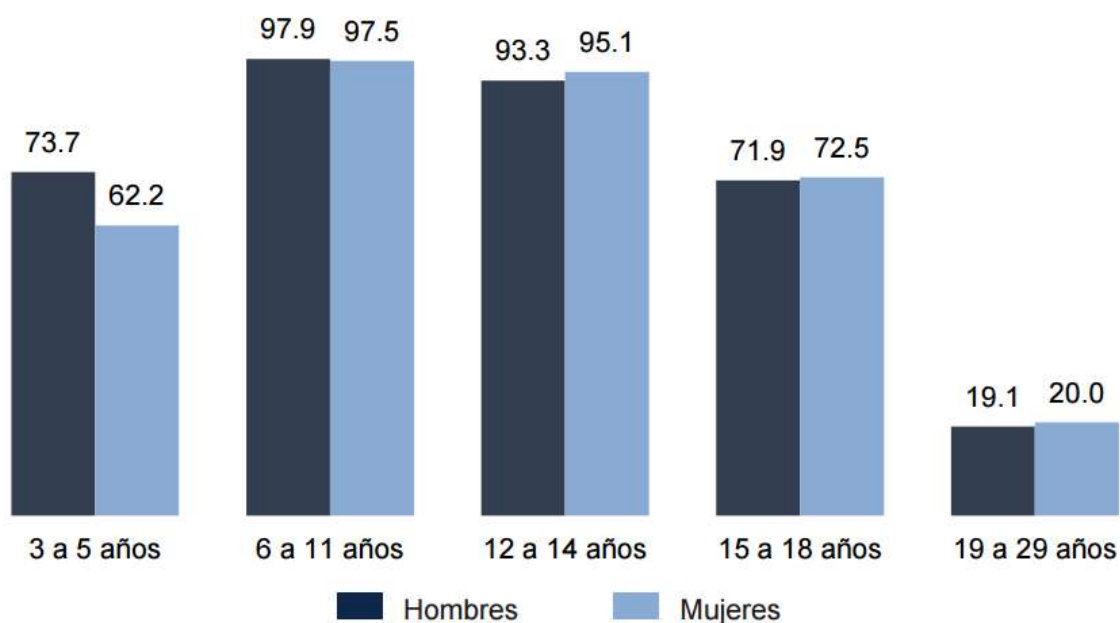


Figura 6. Porcentaje de la población con discapacidad de 3 a 29 años, por edad y sexo que asiste a la escuela. (INEGI, 2016, p. 126)

Por su parte, la ley general de inclusión de las personas con discapacidad, en torno a la educación, en el artículo 12 al calce señala: “la Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo

cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional” (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011, p. 8). Para acatar los lineamientos podemos ver que la SEP, publica un texto “Modelo educativo. Equidad e inclusión” en el 2017.

Algunas de las acciones que señala la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el artículo 12 son, por ejemplo: revisar el diseño, la ejecución y se va a evaluar el programa para la educación especial, también se van a aplicar las normas y reglamentos que eviten la discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, se van a incorporar docentes y personal enfocado en la integración educativa de personas con discapacidad, y en la capacitación para los maestros de educación básica (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011).

Así también, el artículo 15 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011), al calce dice:

La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación. (p. 9)

La SEP (2016a) señala que es necesario crear las condiciones para que “los estudiantes con discapacidad reciban una educación de calidad (...) la formación inicial y continua de los docentes es fundamental para la conformación de comunidades educativas incluyentes (...) para trabajar bajo el enfoque de la educación inclusiva” (p. 161).

Pero no solo en México se implementan acciones educativas a favor de la Discapacidad Intelectual (DI), tal es el caso de España, que en el año de 1985, inició el proceso de integración educativa (Verduzco & Rodríguez, 2010). Y volviendo a México, cabe señalar que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE, 2015), comparte un porcentaje referente a la población del Estado de México con discapacidad que cursa la educación primaria y secundaria (educación básica), y a su vez compara los indicadores de Estado con el Nacional de todo México, el gráfico se presenta a continuación:

Tabla 6.

Población con discapacidad y la atención educativa

Contexto social	Entidad	Nacional	Mínimo	Máximo	
¿Cuál es la asistencia de la población infantil a la educación básica y media superior?					
Tabla de asistencia de la población con discapacidad según grupo de edad (2010)	3 a 5 años	44.7	46.9	37.6	55.8
	6 a 11 años	82.7	80.3	62.2	87.8
	12 a 14 años	76.4	72.2	53.6	82.2
	15 a 17 años	54.9	50.3	37.2	65.9
	18 a 24 años	21.4	20.0	13.0	31.8
¿En qué medida el sistema educativo cubre la necesidad social de la educación?					
Escolaridad media de la población con discapacidad según grupo de edad (2010)	15 a 24 años	7.2	6.6	5.1	8.3
	Porcentaje de la población analfabeta con discapacidad	15 a 24 años	17.6	23.6	11.6

Puede observarse en la figura 6, que el segmento en el que se concentra la mayor cantidad de alumnos con discapacidad, es en el nivel primaria. El nivel de escolaridad se torna de impacto al ser considerado “un indicador que se relaciona con las condiciones de vida de un país” (INEGI, 2016, p. 132).

Así también, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa por sus siglas INEE (2015), reconoce que el Sistema Educativo Nacional (SEN) enfrenta dificultades para lograr la conclusión de las trayectorias educativas. Lo que también es cierto es menciona Gómez (2015) en torno a que en una secundaria se dieron a la tarea de indagar lo referente al Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE). Al respecto de lo anterior, una vez realizada “la evaluación inicial, se procedió a brindar la propuesta curricular adaptada (PCA) (...) los aprendizajes clave del plan de estudios y el acuerdo 592 fueron los ejes para realizar las planeaciones y establecer estrategias para el nivel de secundaria” (Gómez, 2015, p. 38-39).

Gómez (2015) señalaba la importancia de conocer el esquema de los elementos teóricos constitutivos del Marco Teórico Referencial que sustenta el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), porque permite reconocer el andamiaje teórico-conceptual y favorece a tener una ruta formativa que hace comprensible las metas y la realidad educativa.

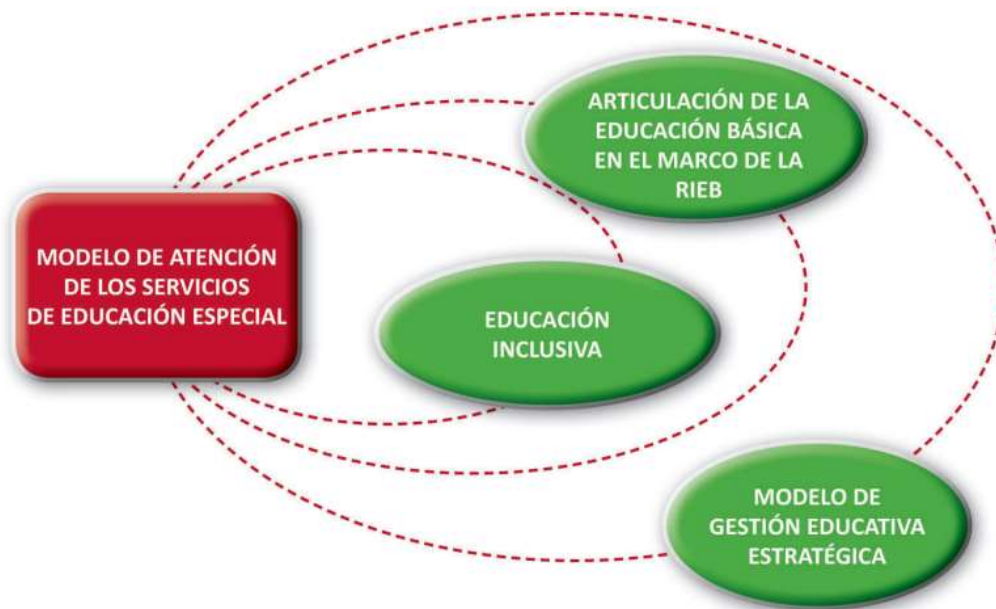


Figura 7. Esquema de los elementos teóricos constitutivos del MASEE (SEP, 2011, p.41)

Pese a todo el apoyo de los organismos, los niños con discapacidad inscritos en una escuela primaria regular en México, por lo general padecen porque no alcanzan las aspiraciones de sus padres y profesores, esto parte de la creación misma de la educación primaria, porque históricamente la formación se oferta a niños sin discapacidad, adicionando el hecho de que las personas con algún signo físico o mental distinto al grueso de la población son segregadas de todas o de algunas actividades realizadas en la escuela primaria (Moreno, 2013).

Esta realidad, de que la escuela regular se enfoque a una matrícula que por lo regular, no presenta discapacidad explica por qué aún sigue trabajando en tener éxito para que esta población mejore su convivencia, no abandone y no se rezague.

Pese a toda la construcción teórica y legal existente que respalda a la discapacidad, la realidad es que en las actividades cotidianas de una escuela primaria mexicana de

servicios ordinarios el fenómeno de la segregación y la exclusión para los niños con discapacidad no se ha erradicado, así lo señala Moreno (2013).

Ahora bien, el gobierno en fecha reciente se compromete con la sociedad a que las instituciones educativas regulares pueden lograr metas para las personas con discapacidad y brindar los servicios con éxito, entonces se reconocen como inclusivas, por ello se denomina: educación inclusiva.

CAPÍTULO III

La educación inclusiva

3.1 Definición de Educación Inclusiva

El término educación inclusiva, etimológicamente se compone de dos partes: “educación” e “inclusiva”. El término “educación, viene del latín “*educatio-ōnis*” que significa acción y efecto de educar e instrucción por medio de la acción docente (RAE, 2016). En tanto que el término “inclusivo” proviene del lat. escolástico *inclusivus*, y del lat. *inclūsus*, part. pas. de *includĕre* que se refiere a incluir. Es un adjetivo que tiene la virtud de englobar (RAE, 2016).

Entre las definiciones para la educación inclusiva se encuentra la de Blanco (1999), quien expresa que todos los alumnos de la comunidad tienen derecho a aprender en la escuela, sin importar las diferencias sociales, culturales o personales de cada uno. De igual manera, Bartón (2009) citado en Velázquez (2010), afirma que la educación inclusiva representa “incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (...) es la desaparición de toda forma de discriminación” (p. 51).

Otros autores, tales como Ainscow (1999) y Ortiz (2000), además afirman que para dar un paso a la educación inclusiva es necesaria la aceptación de las diferencias individuales y del aprendizaje y hay una ventaja en ello, la diversidad genera aportes con otras perspectivas a los contenidos que se analizan dentro de las aulas con los estudiantes. Así también, Booth y Ainscow (2000) explican que para lograr esto, es necesaria una reestructuración total de la escuela, donde los espacios o los materiales son necesarios de incluir y también las actitudes para la interacción con todos los miembros de la comunidad.

El caso es que la inclusión educativa tiene la intención de reducir al máximo la desigualdad de oportunidades de ingreso y permanencia en la escuela de todos los alumnos, sin importar su procedencia social o cultural. (Hirnas, 2008) Y por ello, “los centros educativos requieren comprometerse a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad” (Booth y Ainscow, 2000, p. 17).

Es acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas (UNESCO, 2004, p. 20).

Y para poder cubrir lo esperado, es oportuno hacer los análisis en torno a la calidad de la educación y:

Reconocer y responder a las diversas necesidades de sus alumnos, acomodando tanto estilos como velocidad en el aprendizaje y asegurar la educación de calidad a todos los alumnos a través de un currículo apropiado, modalidades organizativas, estrategias de enseñanza, uso de recursos y relaciones con la comunidad. (Velázquez 2010, p. 53-54)

La perspectiva de la inclusión demanda diversificar para atender de forma adecuada las necesidades de los distintos colectivos y personas (Blanco, 2006). Las políticas educativas tienen como propósito que “los niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje puedan ser incorporados paulatinamente en las aulas regulares,

dependiendo de sus necesidades y posibilidades físicas, de manera que puedan integrarse a las actividades propias del grupo” (Juárez, Comboni, y Garnique, 2010, p. 27).

La diversidad de los alumnos, y asegurar su participación en las distintas actividades para mejorar la calidad de vida de las personas articulando los aprendizajes esperados y toman en cuenta los derechos de las personas (SEP, 2016a, 2016b).

Es importante diferenciar entre la definición de integración y de inclusión, ya que a menudo son conceptos malinterpretados como sinónimos. La diferencia fundamental (...) es que la inclusión trabaja en un sistema basado en la diversidad y en los derechos humanos, propuesta flexible y dinámica. (Casas, 2016, p. 27)

La integración educativa condiciona a los alumnos con discapacidad, señala que ellos deben adecuarse a los modelos que ya existen (UNICEF, 2001). En contraparte a esta postura, en el enfoque inclusivo, los agentes educativos son quienes enfocan las prácticas educativas para que los alumnos con discapacidad se les incluyan. Pues bien, el tema de la educación constituye un punto esencial en la mayoría de los programas de gobierno de cualquier país porque se le relaciona con el impacto en la calidad de vida. Lo cierto es que “una de las problemáticas de la inclusión educativa está centrada en la práctica de la misma” (Casas, 2016, p. 27).

Es por esto que se ha invertido y realizado acciones en torno a los proyectos escolares. No obstante, es importante reconocer que no basta con compromisos políticos, o con reformas a políticas educativas. Es imposible “pensar en procesos de inclusión, sin contar con docentes competentes y comprometidos” (Mancebo y Goyeneche, 2010, p. 16). En el marco de la educación básica, la mediación docente es fundamental para atender los requerimientos educativos y orientar los productos que entreguen los estudiantes a la calidad, antes que a la cantidad (SEP, 2016a, 2016b). Aunque es oportuno señalar que “los

mismos docentes manifiestan un sentimiento de carencia en la formación relativa a la discapacidad” (Casas, 2016, p. 27).

La discriminación o la exclusión son injustas y el verdadero reto está en lograr la inclusión, es necesario crear las condiciones apropiadas en el marco educativo, considerando las barreras para el aprendizaje y la participación. Estas barreras, son un reto para los proyectos escolares que diseñan los docentes, en las tres dimensiones que componen el índice de inclusión: la cultura, las políticas y las prácticas (Booth y Ainscow, 2000).

En lo relativo a la cultura se espera que los valores y las políticas de cada plantel educativo garanticen un entorno educativo seguro, acogedor, colaborativo, estimulante para los alumnos con discapacidad. En lo que respecta a las políticas, se espera que la diversidad sea incluida, independientemente de directrices de la escuela y de los aprendizajes esperados. En tanto, que las prácticas, se dirigen a que participen todos los alumnos independientemente de sus características individuales. Ya no basta con que sólo asistan a una escuela regular los alumnos con discapacidad, sino que se compartan metodologías o estrategias que muestran avances.

Sin embargo, se reconoce que el índice de inclusión es radical por la forma en que condiciona el éxito con las personas con discapacidad en torno a las tres dimensiones, cuando la inclusión pretende ser medida o paulatina (García, Romero, Aguilar, Lomelí, y Rodríguez, 2013). Cambiar las actitudes o las prácticas es un desafío enorme.

3. 2. Antecedentes de la inclusión

“La atención a la diversidad en el ámbito educativo tiene sus antecedentes en los movimientos de normalización que surgen en la década de los sesenta y setenta del siglo pasado en los países nórdicos europeos y en Estados Unidos” (Velázquez, 2010, p. 33). La normalización supuso transformaciones educativas en pro de las personas con discapacidad.

En la “conferencia mundial de educación para todos celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), con el lema “Educación para todos”, se fortalece (...) la inclusión (...) defiende la educación y vida de calidad para todos en el plano educativo” (Andrés y Sarto, 2009, p. 183).

En el Foro constitutivo internacional para la educación para todos, celebrado por iniciativa de la UNESCO, en Dakar (Senegal) en el año 2000 se plantearon compromisos en torno a las acciones que se proponían encaminadas a conseguir una Escuela para Todos, partiendo de los avances, las acciones cumplidas y los nuevos planteamientos (Velázquez, 2010).

Los compromisos que se acordaron en la conferencia mundial de educación para todos (UNESCO, 1994) y en el foro constitutivo internacional para la educación para todos, se tomaron en cuenta en México. Al respecto, se revisó la constitución política de los estados unidos mexicanos en su artículo 1º y 3º. Y también se analizaron leyes, tales como: la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y Ley General de Educación. (CONAPRED, s/f)

3.3 Recursos y Estrategias Implementadas para la Educación Inclusiva

Comprometerse con la inclusión trae beneficios tanto al interior como al exterior de las instituciones. Al interior genera confianza, respeto y credibilidad, crea un clima de trabajo agradable, estimulante y participativo, favorece la eficiencia, la productividad (...) al exterior, representa mejorar las relaciones de calidad de vida y cumplir los compromisos ofrecidos entre la institución y la sociedad. (Mobwa y Olivo, 2011, p. 7)

De acuerdo con algunas investigaciones los recursos y las estrategias han sido un factor que ha obstaculizado los logros de éxito para la inclusión de alumnos con discapacidades a la escuela ordinaria. Los docentes tienen como parte de sus actividades el promover que “sus alumnos y alumnas desarrollen un mundo social perceptivamente libre de etiquetas en función de sexo, raza, religión, discapacidad” (Lopa, 2012, p. 2).

No obstante, las metas de la inclusión no se logran debido a la interacción social de las personas con discapacidad con los compañeros en el aula y por las estrategias de algunos profesionales, así lo señalan los resultados de las investigaciones de Verdugo y Rodríguez (2012). Puntualizando que la propuesta fue el incrementar el apoyo psicológico e incluir contenidos más prácticos en el currículo. Sin embargo, tampoco hay indicios del éxito en esta solución.

El profesorado requiere de un continuo periodo de formación y actualización constante para atender la discapacidad, reconociendo que a veces todos estos esfuerzos les resultan un factor generador de malestar hacia la inclusión (Booth, Ainscow, y Kingston, 2006). Cuando los profesores tienen estudiantes con discapacidades en aulas regulares, enfrentan dificultades por los recursos que utilizan para que las personas con DI asimilen el conocimiento, por ejemplo en el uso de los recursos tecnológicos que se comparten para

todos los alumnos, siendo que pueden tener discapacidad visual o auditiva, esto afecta la evaluación que reciben sobre la calidad de la docencia. (Verdugo y Rodríguez, 2012)

De igual manera, Álvarez, Castro, Campo-Mon, y Álvarez-Martino (2005) al aplicar un cuestionario valorado con escala de Linkert a 389 profesores que prestan sus servicios en 35 primarias examinaron las actitudes hacia la inclusión, reflejando que los docentes aprueban la integración, pero reconocen una ausencia de recursos y estrategias, que afecta los logros para alcanzar las metas de la inclusión. Cabe señalar que el 75% de los docentes se ubican en zonas urbanas, el 23% en un área semiurbana y el 2% en una zona rural e imparten desde primero hasta sexto de primaria. La edad de los maestros oscila de 24 a 64 años, siendo el 56% mujeres y el 44% hombres. Sus años de experiencia varían de uno hasta 42 años, siendo la media, 23 años.

El análisis de la relación entre edad y experiencia profesional, es importante porque de acuerdo a Agudo (2006), los docentes más jóvenes y con menos experiencia se estresan más y atraviesan un mayor desgaste psíquico, al tratar de explicar tópicos a alumnos con discapacidades. Por esto es necesario recopilar estudios, experiencias de éxito implementadas y tener presente los obstáculos y la forma de superarlos.

3.4 Dificultades asociadas al proceso de inclusión educativa

Entre las dificultades para la inclusión de alumnos con discapacidad en escuelas regulares, se encuentran: el agotamiento emocional de los progenitores, la actitud de algunos profesionales que laboran en instituciones regulares, la falta de formación y recursos para trabajar con alumnos con discapacidad, las actitudes de los compañeros en el aula, el número de alumnos en las aulas regulares, la comunidad y algunas de las reflexiones que expresan entre otros. A continuación se revisa y detalla las dificultades.

El agotamiento emocional de los progenitores. Al respecto, en la investigación de Verdugo y Rodríguez (2012) uno de los padres señala:

Es agotador tener que estar constantemente luchando a contracorriente, desde que reconoces que tu hijo es especial (...) y terminado el colegio, no sabes adónde llevarlo (...) La actitud de evitación por parte de algunos profesores respecto a los alumnos con discapacidad intelectual, que provoca falta de atención hacia ellos, con lo cual quedan relegados a un segundo plano. (p. 458).

Esto siendo que en la propuesta curricular de la SEP (2016a, 2016b) el principio pedagógico 13 se refiere a que el docente muestra interés por los intereses de sus alumnos. En específico se cita un apartado: “enseñar implica entablar una relación humana por excelencia que requiere que el profesor establezca una relación cercana con el aprendiz, que sepa acerca de sus intereses y su circunstancia particular” (p. 50).

Es claro que entre el interés del profesional, el de la institución que ofrece el servicio educativo y las expectativas de los padres y alumnos con discapacidad, hay una contradicción en las metas que cada quien pretende. Por ello sería comprensible entender que los padres y madres cuyos hijos presentan DI tienen la idea que lo mejor es buscar centros educativos especializados en la enseñanza para personas con Discapacidad Intelectual, así lo señala Lopa (2012), aunque también agrega como punto de vista propio que no comparte esta idea, porque los alumnos viven y conviven en un espacio “artificial”.

Tener un hermano con discapacidad de acuerdo a las investigaciones de Dyke, Mulroy y Leonard (2009), McMillan (2005) y Swenson (2005) genera en los hermanos empatía, amor, sentido de la justicia social, defensa de quienes lo necesitan, desarrollo de un sentido de protección y soporte de los otros, mayor tolerancia, lealtad, comprensión y aceptación de la diferencia. Pero, también expresan que sienten “carga, tensión, impotencia,

se apartan (...) aunado a las características de los padres y al estrés de los padres, el tiempo familiar y sus rutinas, la capacidad comunicativa con sus compañeros no es similar y la resolución de conflictos tampoco.” (Iriarte e Ibarrola-García, 2010, p. 381).

La actitud de algunos profesionales que laboran en instituciones regulares. En este sentido Verdugo y Rodríguez (2012) brindan algunos testimonios que obtuvieron en su investigación, por ejemplo un docente quien expresa que ellos deben proponer formas mejores para incluirlos, y evitar la mala experiencia a los niños especiales de solo proponerlos a los compañeros o compañeras y luego entre los integrantes con quienes va a colaborar, expresan que no lo quieren en su equipo. La dificultad entre compañeros en Secundaria en torno a la aceptación es uno de los problemas frecuentes (Verduzco y Rodríguez, 2010).

Todos mencionaron comentarios respecto al tema académico en torno “al grado de frustración al que están sometidos los alumnos con necesidades educativas especiales al pasar a Secundaria” (Verduzco y Rodríguez, 2010, p. 460). Un familiar expone que “hacen falta profesionales en educación que conozcan sobre el tema de DI y sepan cómo responder” (Verduzco y Rodríguez, 2010, p. 460). También se hizo manifiesto que cuando los padres hablan con los docentes, temporalmente mejoran las condiciones y se proponen reuniones con más frecuencia (Verduzco y Rodríguez, 2010). Un docente expresa “si llegan a Secundaria con todo el esfuerzo, ¿qué hay después?, (...) hay un vacío tremendo, lleno de contradicciones” (Verduzco y Rodríguez, 2010, p. 461).

Los alumnos concedieron un peso significativamente mayor que los profesionales y que sus familias a la interacción con los compañeros (...) Ningún profesional mencionó el maltrato psicológico (...) Los alumnos fueron los únicos que comentaron, (...) la vergüenza de preguntar las dudas (...) Se sienten presionados

por los profesores (2,5%) cuando estos responden a sus dudas con explicaciones reiterativas poco facilitadoras. (Verduzco y Rodríguez, 2010, p. 462)

Durante el cambio de etapa educativa los estudiantes con discapacidad señalan que les preocupa “la reducción de los apoyos académicos (2%) y la dificultad de comprensión asociada con el tipo de contenidos impartidos (5,7%). También los inquieta el cambio de compañeros, el empezar de cero con nuevas relaciones sociales (1,6%)” (Verduzco y Rodríguez, 2010, p. 463). Por su parte los profesionales señalan que les preocupa “4,2% de su discurso, se desbordan en torno al desafío de atender a la diversidad del alumnado y a las contradicciones legislativas” (Verduzco y Rodríguez, 2010, p. 463).

Al respecto “la preocupación por la falta de formación para trabajar con alumnos con discapacidad intelectual fue mayor en el caso de los profesores con más años de experiencia” (Verdugo y Rodríguez, 2012, p. 458). Lo cierto es que las preocupaciones que se describen en el párrafo anterior, por parte de estudiantes y docentes son discursos que afectan a las familias. El principio pedagógico 14. Revalorizar y redefinir la función del docente (SEP, 2016b), hace necesario hacer los análisis de capacitación en torno al trabajo con estudiantes con DI.

“Las estrategias y estilos que emplean los docentes de primaria y de educación especial para configurar el orden están fundamentados en sus creencias (...) las estrategias correctivas, se enfocan a mejorar el aspecto cognitivo” (Gavia, 2013, p. 254). La práctica de la mayoría de los profesores de educación primaria regular “está compuesta por acciones y estrategias conductistas. El control y el orden es el principal objetivo del profesor de grupo (...) ni los maestros titulares de primaria, ni los de apoyo, sustentaban su labor en un referente teórico” (Gavia, 2013, p. 251).

“Los maestros de grupo explican la discapacidad intelectual relacionándola con la inteligencia, con el aprendizaje y el rezago escolar (...) en tanto que los maestros de apoyo se refieren a conductas características como agresividad e hiperactividad” (Gavia, 2013, p. 252). Los docentes de educación regular tienen “mayores dificultades y menos tolerancia ante los alumnos con discapacidad intelectual que presentan problemas de conducta en el salón de clases, que aquellos que no los presentan (...) los maestros de apoyo son más pacientes y tolerantes (Gavia, 2013, p. 251-252)

Es imprescindible que toda la institución escolar, se convierta en una escuela inclusiva, no solo el maestro de grupo en turno, que la estructura administrativa y académica del magisterio, establezca líneas y políticas de acción claras y contundentes para lograr que el profesor se sienta motivado no sólo a aceptar a los alumnos con discapacidad intelectual o con problemas de conducta en su clase, sino también a buscar alternativas de capacitación y actualización en el área que le permitan reflexionar y cambiar su estilo de intervención cuando así se requiera. (Gavia, 2013, p. 254)

La falta de formación y recursos para trabajar con alumnos con discapacidad En este sentido el estudio de Verdugo y Rodríguez (2012) señala que: “especialmente los profesionales y los alumnos enfatizan la falta de material gráfico y manipulable” (p. 461). La formación y actualización para la discapacidad no es exclusiva para quienes laboran en el ámbito de la educación especial, todos los docentes, directivos, padres de familia señala Jiménez (2007) todo el personal y comunidad de un centro educativo regular, deben comprometerse y formarse permanentemente, al matricular estudiantes con DI porque implica no solo incluirse en la escuela, sino en la comunidad.

Así también, el modelo curricular de la SEP (2016a) expresa

“la formación docente, un elemento fundamental para la educación inclusiva. El maestro capacitado es quien orienta y acompaña el proceso de transformación para la conformación de escuelas inclusivas (...) es esencial incorporar la educación inclusiva en la oferta de cursos de formación continua de los maestros para las estrategias de formación pertinentes para la diversidad del magisterio” (p. 70).

A lo largo del proceso de construcción de su identidad como docente se pueden transformar actitudes y prácticas, pero es necesario precisar que en la formación inicial del profesorado de primaria incluye pocos contenidos en cómo transformar la participación de la familia con la escuela y en evitar el descontento y desánimo del profesorado por la escasa colaboración con las familias, ya que la tendencia es reflexionar en torno al riesgo y vulnerabilidad social, o visiones que tienden a resaltar los aspectos negativos, es entonces natural que en la práctica se logre poco reconocimiento de la autoridad del profesor por parte de las familias (Gomilla y Pascual, 2015).

“Más de la mitad de los docentes evaluados en México en el 2015 obtuvieron resultados insuficientes o suficientes (en oposición a buenos o sobresalientes), lo que significa (...) que el gobierno continúe con (...) la oferta de cursos y capacitación a los que requieran apoyo,” (OCDE, 2017a, p. 30). En este sentido, es necesario que los capacitadores revisen investigaciones y ofrezcan asesorías en torno a las necesidades. Recomendaciones de la OCDE para los países en el rubro de educación, 2015 “mejorar la equidad y eficiencia en torno a la inversión para la educación, centrarse en la educación preescolar, primaria y secundaria y concentrarse en la calidad de la enseñanza” (OCDE, 2017a, p. 32)

Las actitudes de los compañeros en el aula. Uno de los estudiantes expresó “mis compañeros con frecuencia me tiran borradores, es que a veces hasta me encierran (...) La

desmotivación fue otro tema clave, relevante en especial para las familias y para los alumnos (...) los docentes casi no abordan esto” (Verduzco y Rodríguez, 2010, p. 459). Cabe también añadir que en una edad determinada, el aspecto físico empieza a cobrar importancia y esto puede provocar el rechazo hacia los alumnos con discapacidad por parte del alumnado que no presenta discapacidad. Por lo anterior, es necesario implementar acciones para mejorar el ambiente de aprendizaje.

Entendiéndose como ambiente de aprendizaje de acuerdo con la propuesta curricular de la SEP (2016b) como “un conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado. El ambiente trasciende la idea de espacio físico y descansa, fundamentalmente, en las distintas relaciones humanas que dan sentido a su existencia” (p. 51). Las escuelas se comprometen a promover ambientes de aprendizaje colaborativos y que faciliten los procesos inter e intrapersonales de construcción emocional y conocimientos. La inclusión de un niño o niña con DI en una clase ordinaria, depende de la aceptación de sus pares o compañeros de clase, pero por ello es relevante la figura y la relación del docente con el grupo (Lopa, 2012).

Número de alumnos en las aulas regulares. En este sentido refiere el estudio de Verdugo y Rodríguez (2012), que los padres de familia mencionan con preocupación: “Hay muchos niños por aula, a los profesores no se les ponen medios y necesitan apoyo para hacerse cargo de esta situación” (p. 461). Las instituciones regulares aún no logran resolver dificultades académicas y de convivencia de una matrícula sin discapacidad y ahora suman su oferta de cumplimiento a los alumnos con discapacidad.

Este cumplimiento está respaldado con el principio pedagógico 13, que señala en la propuesta curricular de la SEP (2016b) que el docente muestra interés por los intereses de sus alumnos. En específico se cita un apartado: “enseñar implica entablar una relación

humana por excelencia que requiere que el profesor establezca una relación cercana con el aprendiz, que sepa acerca de sus intereses y su circunstancia particular” (p. 50).

Para que esto pueda suceder el profesor tiene que contar con los tiempos de atención necesarios para que con el tiempo que tiene asignado cubra el compromiso académico y estable una relación humana. Sumando que en el modelo educativo de la SEP (2016a) se menciona que la Educación Obligatoria regular según criterios nacionales e internacionales, necesita ajustes de fondo porque los aprendizajes de los alumnos son deficientes y que el currículo tome en cuenta cómo las emociones y la cognición se articulan.

Es así que aún no se resuelven compromisos con la matrícula sin discapacidad y el compromiso de cumplimiento se extiende para otro grupo social más vulnerable.

La comunidad y algunas de las reflexiones que expresan. En este aspecto, el estudio de Lucero y Muñoz (2014) presenta la polémica de que las personas con discapacidad intelectual participen respondiendo encuestas o entrevistas para las investigaciones. Porque algunos investigadores cuestionan la confiabilidad de las respuestas y dada la condición de los encuestados con DI y relacionan la capacidad legal para tomar decisiones, esto mismo es delicado y es revisado en los trabajos.

Otros investigadores opinan que es improcedente el solicitar un grado académico para responder una encuesta. Lo cierto es que en estos debates se vuelve a tocar la exclusión. Al respecto, la ley tendría que sancionar a quienes lastiman a las personas más indefensas y la responsabilidad aumentaría en la medida que las personas se ostentan como personas de ciencia, por el compromiso y la difusión con otros por sus aportes vinculados a los contextos.

Cuando un argumento que desfavorece a una persona vulnerable debe asumir los daños sociales y psicológicos y detectar que la ciencia genera progreso y no obstaculiza las

oportunidades, esto sería ir contra de las leyes en derechos humanos, afectando al grupo social y al individuo. Necesitamos sumar esfuerzos y erradicar pensamientos o acciones que no favorecen a la equidad, a la convivencia, a la democracia. El verdadero logro es evitar que existan niveles de marginación, si invitas a otros a participar porque están inmersos o son eje de la solución lo pertinente es escucharles.

CAPÍTULO IV

Proyectos formativos como estrategia para impactar en la calidad de vida de estudiantes con DI

3.1 Definición de los Proyectos Formativos

La metodología de proyectos formativos es una estrategia que favorece al trabajo inclusivo incluyendo a estudiantes con DI. Las palabras que lo conforman etimológicamente son dos términos “proyectos” y “formativos”. El término “proyectos, proviene del latín “*Proiectus*”, que significa proyectado (RAE, 2015).

Los proyectos usan diversos enfoques y en torno a ello radica la orientación al trabajo, por ejemplo: los proyectos que se centran en las teorías del constructivismo social, y en la teoría psicológica del aprendizaje con las aportaciones de Piaget, Vigotsky, Brunner, así lo señala Tomás-Ferreres (2014), quien además define al trabajo por proyectos como: Un proceso constructivo del conocimiento porque el alumno aprende resolver situaciones problemáticas en colaboración con otros compañeros (...) y elabora a través de actividades. El aprendizaje es en consecuencia un proceso de reconstrucción de significados donde cada individuo realiza su labor en función de su experiencia. (p. 13)

Sin embargo, el trabajo por proyectos también se analiza con el enfoque de competencias y dentro del mismo se encuentra la socioformación. En México el modelo de educación de competencias en Educación Básica inició desde 2009 hasta fecha reciente 2018, y se ha abordado con diferentes enfoques, uno de ellos es el enfoque socioformativo. Los partidarios del enfoque socioformativo por su parte señalan que para el trabajo por proyectos, además de relacionarse con resolver problemas es necesario tener presente el contexto, la diversidad de todos los individuos y disminuir las diferencias y el currículo articulado.

El programa curricular en sí mismo, es “un proyecto formativo orientado a formar ciudadanos éticos y emprendedores (metas)” (Tobón, 2017, p. 152). Es así que Cardona, Vélez y Tobón (2014) definen a los proyectos formativos de la socioformación como un: conjunto de actividades vinculadas para resolver en colaboración un problema contextualizado donde interviene el tiempo, las situaciones y a su vez se presenta la evaluación continua, la retroalimentación a los estudiantes por las evidencias que entregan y las competencias logradas.

“Los proyectos formativos constituyen una de las metodologías más completas en el proceso de la formación y valoración de las competencias (...) aunados a otras metodologías tales como: el aprendizaje basado en problemas, los sociodramas, el juego de roles, las pasantías formativas” (Tobón, 2013, p. 199).

La socioformación “orienta a que las personas identifiquen, interpreten, argumenten y resuelvan problemas mediante la articulación de saberes académicos y vivenciales (...) Los problemas se abordan con estrategias didácticas creadas o adaptadas por la socioformación” (Tobón, González, Nambo, y Vázquez, 2015, p. 19). En todos los enfoques o modelos le dan especial relevancia a la reunión y a la entrega de evidencias, pero el enfoque socioformativo se centra en trabajar en abordar las actividades apoyándose entre sí y a su vez se articula el currículo (Tobón 2017a, 2013, 2014; Tobón et al., 2015).

3.2 Antecedentes de los Proyectos Formativos

El verdadero origen del trabajo por proyectos se encuentra en Italia, a finales del siglo XVI, ya que en la academia Romana de arte San Lucas, los profesores promovían la competencia en los alumnos y el ganador diseñaba iglesias, monumentos o palacios. Es así, que en el ámbito de la arquitectura y la ingeniería se introducen los proyectos en forma de

competencia y así demostraban los conocimientos adquiridos (Tomás-Ferreres, 2014). “La utilización de proyectos en la enseñanza se sitúa en el marco de la educación progresista americana a finales del siglo 19” (Tomás-Ferreres, 2014, p. 12).

La Metodología por Proyectos aparece cuando se publica en el año de 1921, un ensayo titulado: El método de proyectos, de la autoría de William Heard Kilpatrick (1871-1965), influido por su maestro John Dewey (1859-1952). “John Dewey (1859-1952) señalaba que los proyectos eran ocupaciones constructivistas” (Tomás-Ferreres, 2014, p. 12). Al respecto, “Chávez (2003) y Lounsbury (2005) consideran a Kilpatrick como el más importante de los filósofos educativos progresistas de la primera mitad del siglo XX (...) Luzuriaga (1964) se refiere a Dewey como el representante de la filosofía pragmática/experiencial pedagógica” (Parejo y Pascual, 2014, p. 2).

“En los primeros años del siglo XX la metodología por proyectos alcanza la secundaria, (...) después llega a la educación infantil y a la primaria” (Tomás-Ferreres, 2014, p. 12). Por su parte, Tobón (2013a) señala que el método de proyectos de Patrick (1918) presentaba las siguientes características:

El objetivo central de un proyecto no es la formación verbal memorizada, sino 1) la aplicación del raciocinio y la búsqueda de soluciones a las realidades. 2) la información no se aprende y se transmite (...) Es necesario buscarla con el fin de poder actuar y solucionar el conflicto detectado en la realidad. 3) el aprendizaje se lleva a cabo en el entorno real involucra la vida de los estudiantes. 4) la enseñanza se fundamenta en problemas de contexto están antes que los principios las leyes y las teorías. (p. 199)

Tabla 7.

Clasificación de proyectos propuesta de Kilpatrick 1921 (Parra 2010; Vizcaíno 2008)

Kilpatrick (1921) (Parra 2010; Vizcaíno 2008)	
	Proyectos de creación o producción
	Elaboración de algo en concreto como un juguete, una maqueta...
	Proyectos de apreciación, recreación o consumo
Tipo de proyecto y Definición	El objetivo es fomentar el disfrute de una experiencia estética.
	Proyectos de solución de problemas
	Proyectos destinados a solventar un problema que sea de interés para los niños.
	Proyectos para la adquisición de un aprendizaje específico o adiestramiento
	Cuyo objetivo principal es la adquisición de una técnica o dominio: modelar en barro, pintar...

Fuente: Parejo y Pascual, 2014, p. 3-4

Las concepciones de Kilpatrick se han ajustado y acorde con los enfoques sigue los diferentes modelos pedagógicos

3.3 Características de los Proyectos Formativos

Los proyectos desde la socioformación, tienen los siguientes componentes.

Las metas de formación a partir del currículo. En todo proyecto se contribuye a “desarrollar al menos una competencia genérica (como por ejemplo, trabajo en equipo, comunicación, etc.). (...) cuando los proyectos son disciplinares, además de contribuir a formar una competencia genérica, también buscan desarrollar al menos una competencia específica o disciplinar” (Tobón, Cardona, Vélez y Loya, 2015, p. 25). Establecer una o dos metas favorece a precisar la evaluación.

Identificación y solución al problema de contexto. Se enfoca en solucionar “carencias, conflictos y bloqueos de la vida diaria real (...) Además hace parte a la

transdisciplinariedad, porque la solución al problema de contexto requiere de diversas áreas o disciplinas para articular, interpretar y argumentar” (González, 2018c, p. 141).

Un problema de contexto incluye tener claro un diagnóstico, que consiste en “determinar la posibilidad de que un problema pueda resolverse, considerando las metas de formación, las políticas educativas, las políticas de la institución, el ambiente geográfico, las condiciones de salud, económicas, familiares, entre otros” (Tobón, 2017b, p. 44). El diagnóstico es base fundamental para saber qué tan potencialmente factible es el proyecto propuesto (González, 2018a).

Colaboración. Desde la socioformación se propone realizar la planeación de los proyectos en el marco del trabajo de incluir a todos y formarse y ayudarse en las dificultades, siendo pertinente para los estudiantes con DI y para lograr mayor impacto en los estudiantes. La socio formación entiende el trabajo colaborativo como el “trabajo sinérgico entre dos o más personas para gestionar acciones de solución y crear argumentos que sustenten las respuestas” (González, 2018b, p. 14) y para alcanzar una meta donde intervienen ideas y recursos (González, 2018a, 2018b; Tobón et al., 2015; Tobón, 2017a, 2013a, 2014).

La diferencia del trabajo colaborativo con el competitivo, es que en el segundo, se observa la rivalidad entre los estudiantes, existe una interdependencia negativa, ya que uno de los estudiantes consigue la meta, en tanto que los demás no la consiguen. La rivalidad puede ser o no propiciada por el docente. El interés se centra en quién aprende más o realiza mejores trabajos o termina antes (González, 2018a; Tobón et al., 2015; Tobón, 2017a, 2013a, 2014).

Las actividades. “Son acciones concretas que se realizan con los estudiantes para abordar el problema de contexto y lograr las metas de formación establecidas en el

currículo” (Tobón, 2017b, p. 45). Se deben diseñar los instrumentos de evaluación para evaluar lo que se espera que los estudiantes logren en torno a unas determinadas metas (González 2018a, Tobón, 2017b, 2014).

“No se trata de hacer muchas actividades, sólo las necesarias que permitan el logro de uno o varios aprendizajes esperados (...) porque muchas veces los estudiantes no pueden profundizar o mejorar, son muchas evidencias y no les queda tiempo suficiente” (Tobón, 2017b, p. 44). Las actividades se organizan en tres fases: apertura desarrollo y cierre; están articuladas entre sí emplean una o varias estrategias para el logro de un producto (González, 2018a; Tobón 2014).

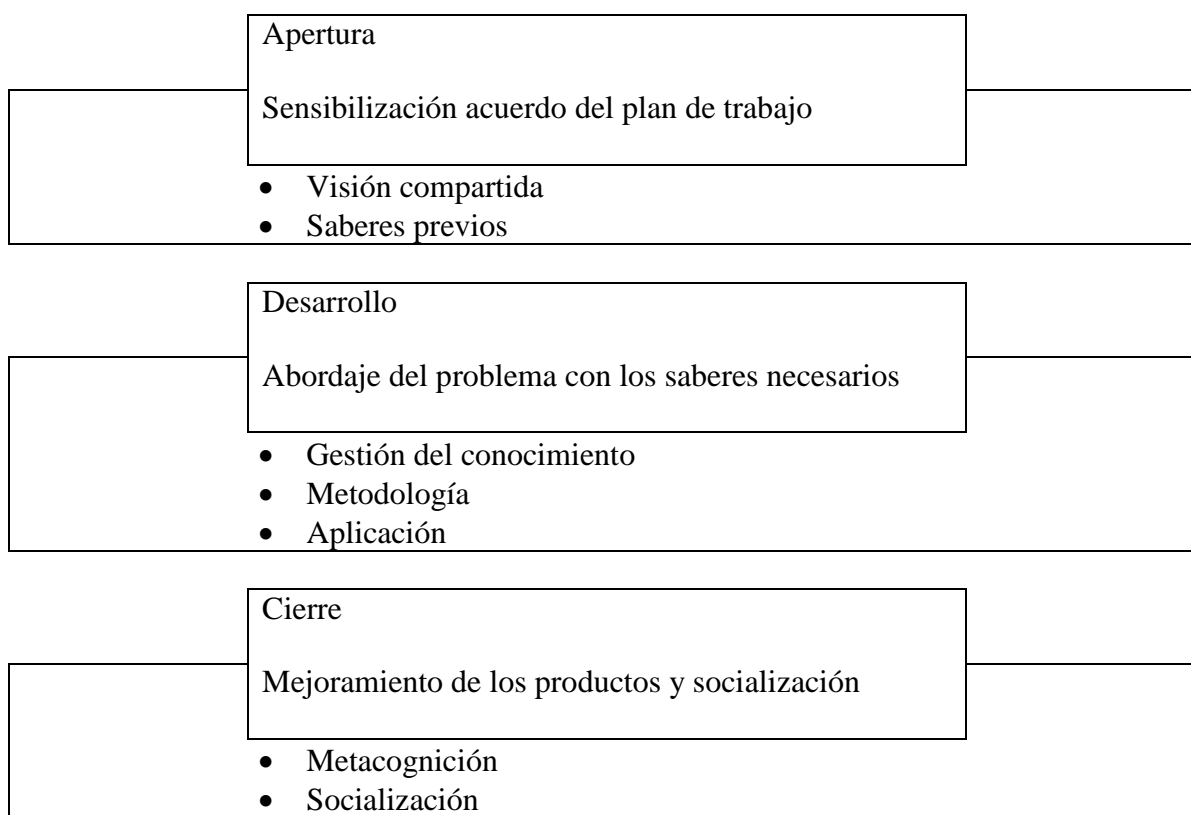


Figura 8. Toda actividad, proyecto o secuencia didáctica se organizan en tres fases: apertura desarrollo y cierre. Fuente: Tobón, 2017b, p. 45

La mediación de un proyecto. En la socioformación, el docente como mediador busca que los estudiantes resuelvan problemas de contexto, mejoren sus condiciones de

vida, colaboren entre todos y se consoliden hacia un proyecto ético de vida, les apoya en la elaboración y entrega de las evidencias parciales para que la evidencia final sea pertinente y la síntesis de todo el proyecto (González, 2018a, 2018c; Tobón, 2013, 2014, 2017a, 2017b).

La socialización. De acuerdo a Tobón (2017b) es:

Compartir la experiencia del proyecto en torno a las actividades, al impacto sobre el problema y las soluciones alcanzadas con los pares mostrando el producto logrado con los compañeros de escuela, docentes, directivos, familias, e incluso empresarios, líderes sociales y comunidad en general para motivar erradicar el problema e implementar proyectos similares en pro del mejoramiento de las condiciones de vida. (p. 93)

3.4 Enfoque Metodológico de los Proyectos Formativos Enfocados a la Inclusión de Estudiantes con DI

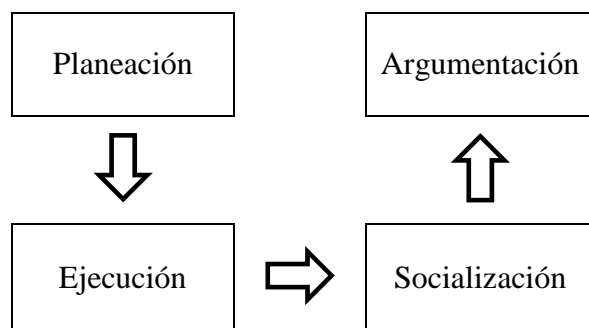


Figura 9. Fases de un proyecto. Fuente: Tobón, 2017b, p. 1

Las fases se explican en el apartado 3.3

3.5 Dificultades que afectan la Implementación de Proyectos Formativos para los Estudiantes con DI

Descontextualización al proponer los proyectos. La insuficiencia para resolver problemas de la vida real y por lo tanto es un distinto enfoque con que se aborda el trabajo por proyectos (Solís, Bajonero, y Quintero, 2017). Es necesario formar a los estudiantes bajo los principios de la sociedad del conocimiento, por ello los docentes y directivos

requieren replantar las prácticas educativas para enfocarlas a resolver problemas de contexto (González, 2018a, 2018b, 2018c).

Por ejemplo un proyecto descontextualizado dificulta los logros de los estudiantes cuando se orienta a que obtengan solo datos estadísticos y el manejo de fórmulas y cálculos sin que tenga un propósito de beneficio a un contexto (Batanero y Díaz, 2011). Es así que generalmente los proyectos se centran en reproducir teorías, en lugar de partir de problemas de contexto y enfocarse a la solución de los mismos (González, 2018b, 2018c).

Desvinculación de la teoría con la práctica.

En la actualidad, una parte del sistema de educación básica continúa centrada en un enfoque de transmisión de contenidos; esto contrasta con los retos de enseñar en la sociedad del conocimiento, la cual establece que la enseñanza ha de centrarse para resolver problemas y para su solución es necesario el trabajo colaborativo (Gómez-González y Tobón, 2017). Por ejemplo al usar los proyectos para la enseñanza y aprendizaje del inglés sin una relación de necesidad, se genera una relación con el desinterés y la desmotivación para aprender (Chacón, Chacón, y Alcedo, 2012). La formación docente ha fallado por tener una desvinculación entre la teoría y la práctica (González, 2018a, 2018c; Gómez-González y Tobón, 2017; Pedraja-Rejas, Araneda-Guirriman, Rodríguez-Ponce, y Rodríguez-Ponce, 2012).

La rendición de cuentas. La exigencia de la rendición de cuentas, a través de mecanismos de evaluación de estudiantes, ha llegado en los últimos años a responsabilizar a la escuela y al docente (Backhoff y Contreras, 2014). La presión de los docentes por obtener altas puntuaciones (o sufrir las consecuencias implícitas y explícitas) les induce a preparar a los estudiantes para reproducir contenidos o ejercicios para aprobar las pruebas

que les aplican (González 2018b, Gómez-González y Tobón, 2017, Holcombe, Jennings y Koretz, 2012).

CAPÍTULO V

Método

5.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio es descriptivo transeccional. Los estudios descriptivos “buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población.” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 80). Los diseños descriptivos son “útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 85). En tanto que los estudios transeccionales descriptivos intentan analizar el fenómeno en un punto en el tiempo, por eso también se les denomina “de corte” y conocer el tratamiento con estudiantes de DI durante el ciclo 2017 – 2018. Es “indagar en torno a la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población (...) y así determinar una descripción” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 152-153).

Se diseñó un estudio descriptivo trasnversal para precisar la utilidad que da el profesorado en una escuela regular de la sección primaria o secundaria a los diagnósticos con los estudiantes con DI para la intervención, medidas de apoyo y estrategias que en mayor medida usa el profesorado y las que regularmente recomiendan los docentes y los directivos para trabajar con la inclusión de alumnos con DI. Así también, precisar el rendimiento académico de parte de los estudiantes con discapacidad intelectual (DI) ante el uso de la estrategia del método de proyectos. Además de conocer el tiempo de la capacitación y el tipo de formación que reciben los docentes para trabajar a incluir a los estudiantes con DI que reciben los docentes por parte de directivos o de capacitadores.

El Diseño de investigación descriptiva es un método científico que implica describir sin influir en los sujetos u objetos de estudio.

5.2 Muestra

Características de los participantes seleccionados para los pilotajes. Docentes titulares de grupos donde estuvieron estudiantes con discapacidad intelectual matriculados en planteles escolares de Metepec, Estado México, que cursaron el ciclo escolar 2017-2018 en los grados que oscilan de 1° de primaria a 3° de secundaria en planteles educativos públicas del turno matutino y vespertino.

Los docentes tienen que tener evidencia que determine el reporte de bajo rendimiento académico (en algunos casos antecedentes de recursamiento o extra edad en relación con el grupo de estudiantes de su curso).

Los estudiantes con DI de la muestra presentan una edad entre 6 y 15 años. Poseen antecedentes prenatales, perinatales o postnatales correlacionados con causas de Discapacidad Intelectual. Las causas pueden clasificarse en prenatales, perinatales o postnatales. Las causas prenatales ocurren durante la concepción o gestación del individuo, esto es, antes del nacimiento. Las perinatales, ocurren durante el nacimiento o parto y las postnatales, durante la vida del individuo. Se tiene prueba de C.I. por debajo de 70 puntos.

En la presente tesis la población se refiere la muestra de la población es no probabilista, “también llamada muestra dirigida, supone un procedimiento de selección informal (...) la elección no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de personas que recolectan los datos” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 189-190).

“La única ventaja de una muestra no probabilística —desde la visión cuantitativa— es su utilidad para determinado diseño de estudio que requiere no tanto una “representatividad” de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 190). Los estudiantes que se eligen para la muestra cursan cualquiera de los grados de primaria o secundaria, que corresponde a la educación básica en México.

5.3 Plan de recolección de datos

De acuerdo con Hernández et al. (2002) la recolección de datos en un estudio: requiere de la selección del instrumento, método de recolección, la aplicación del mismo y con los resultados preparar los análisis del mismo

El primer paso se realizó una búsqueda bibliográfica de artículos científicos, libros de fuentes reconocidas en torno a los grados académicos en México, dado que para la presente tesis, la muestra de población se enfoca al grupo docente con estudiantes con DI que imparte en el nivel primaria o secundaria. Pues bien, en México “la educación básica se divide en tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria” (INEE, 2017, p. 4). La educación básica es obligatoria desde el ciclo escolar 2008-2009 (Decreto, DOF, 12 de noviembre de 2002). Y “el Sistema Educativo Nacional (SEN) se compone de tres tipos educativos: básico, medio superior y superior, que se imparten, según los métodos de enseñanza, en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta (LGE, art. 46, 2016, 1 de junio).

Tabla 8.

Esquema de la población del Sistema Educativo Nacional Mexicano

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio o modelo educativo	Edad ideal o típica	Duración en años
		Cendi		
	Preescolar	General	3 a 5	3
		Indígena		
		Comunitario		
Educación básica	Primaria	General	6 a 11	6
		Indígena		
		Comunitaria		
	Secundaria	General	12 a 14	3
		Técnica		
		Telesecundaria		
		Comunitaria		
		Para trabajadores	-	-

Fuente: INEE, con base en la Ley General de Educación (2016, 1 de junio) y Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016, SEP-DGPPYEE (2016).

Los niveles educativos en los que se centró el presente estudio de acuerdo a la tabla 11, son: primaria general, secundaria general y “telesecundaria: Sistema educativo a través de transmisiones televisivas en las zonas rurales o de difícil acceso” (IGECEM, 2016, p. 283).

El segundo paso fue hacer los análisis de los reportes estadísticos oficiales que se tienen de Metepec, Estado de México con respecto a los estudiantes, a los docentes, a los directivos, a los planteles educativos, al mantenimiento de matrícula y a la deserción, para poder tener un parámetro descriptivo fundamentado. A continuación se presentan las figuras y las tablas:

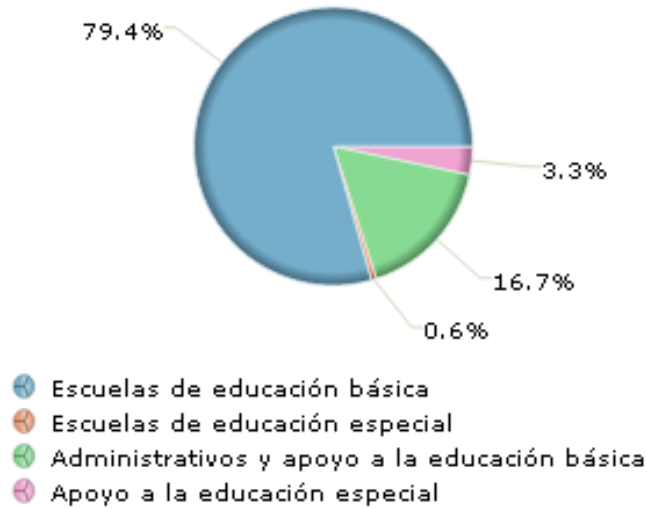


Figura 10. Distribución porcentual de centros de trabajo en la zona de Metepec y tipos de centros
Fuente: SEP, 2013; INEGI, 2013

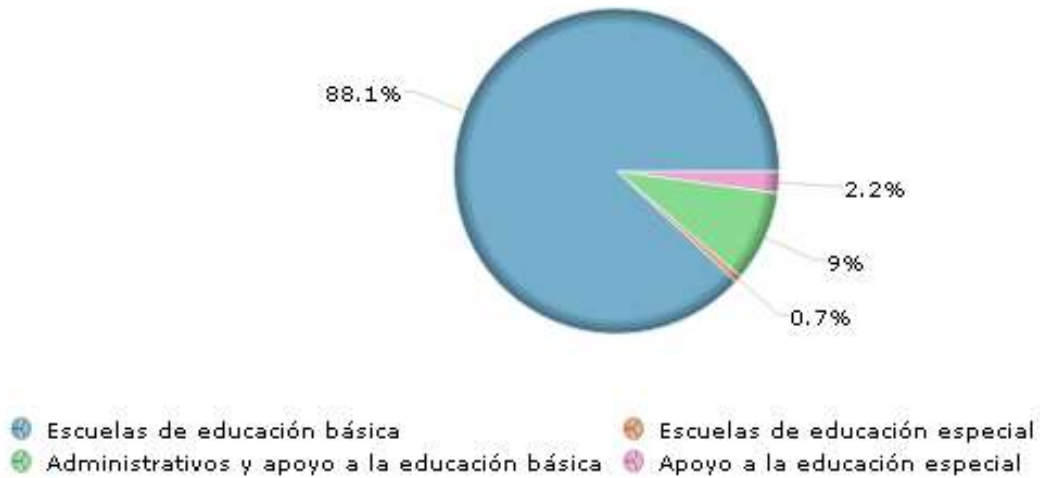


Figura 11. Distribución del personal que se encarga de brindar servicios educativos en la zona de Metepec en los tipos de centros. Fuente: SEP, 2013; INEGI, 2013



Figura 12. Distribución del personal en escuelas de educación básica y especial que se enfocan a brindar servicios educativos en la zona de Metepec.
Fuente: SEP, 2013; INEGI, 2013

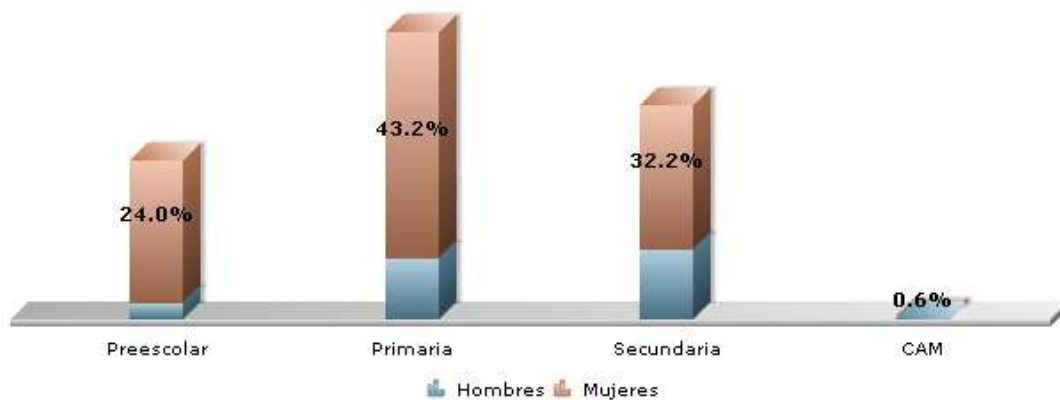


Figura 13. Distribución porcentual con función docente frente a grupo por nivel educativo según sexo con ubicación en Metepec. Fuente: SEP, 2013; INEGI, 2013

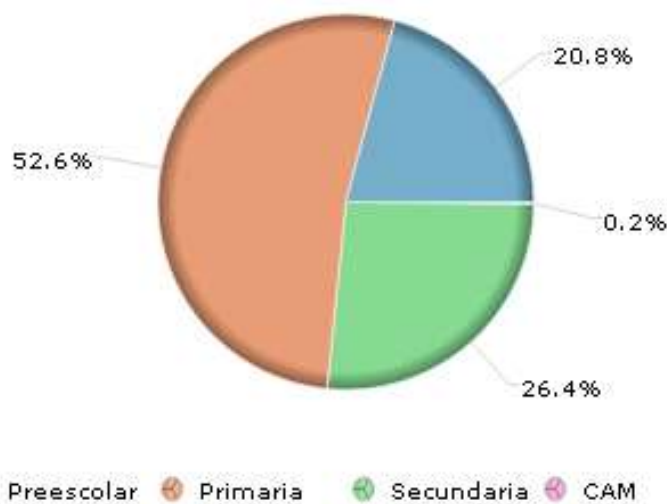


Figura 14. Distribución porcentual de alumnos según el nivel educativo que están matriculados en la zona de Metepec. Fuente: SEP, 2013; INEGI, 2013

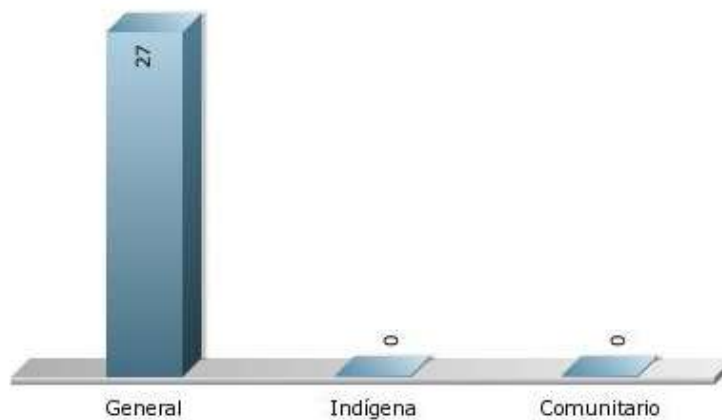


Figura 15. Distribución de alumnos por grupo de primaria según el tipo de servicio matriculados en la zona de Metepec. Fuente: SEP, 2013; INEGI, 2013



Figura 16. Promedio de alumnos por grupo de secundaria según el tipo de servicio matriculados en la zona de Metepec. Fuente: SEP, 2013; INEGI, 2013



Figura 17. Porcentaje de población de alumnos que asiste a la escuela en la zona de Metepec por grupos de edad y sexo Fuente: SEP, 2013; INEGI, 2013

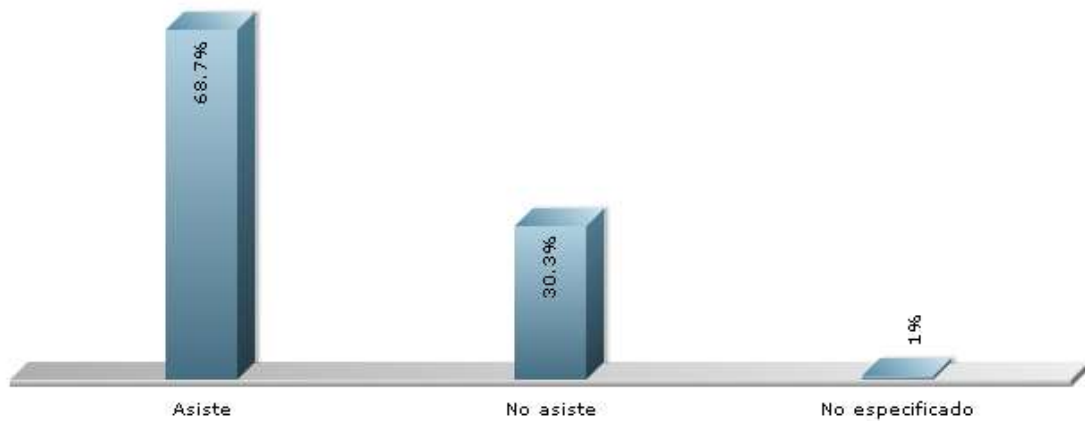


Figura 18. Distribución porcentual de población de 3 a 22 años con discapacidad y condición de asistencia escolar en la zona de Metepec. Fuente: SEP, 2013; INEGI, 2013

Tabla 9.

Censo de escuelas, maestros, grupos y alumnos de nivel primaria del estado de México y Metepec.

Modalidad escolarizada Nivel educativo Primaria	Alumnos	Docentes	Escuelas	Grupos
Estado de México inicio de ciclo escolar 2014-2015	1 946 476	69 447	7 795	74 311
Estado de México fin de ciclo escolar 2014-2015	1 938 216	69 590	7 806	72 598
Metepec inicio de ciclo escolar 2014-2015	28 028	940	94	1 019
Metepec fin de ciclo escolar 2014-2015	27 895	932	94	1 018

Fuente: Información de la Secretaría de Educación del Estado de México. Dirección de Información y Planeación 2016 (IGECEM, 2016, p. 15 y 76).

Tabla 10.

Censo de escuelas, maestros, grupos y alumnos de nivel secundaria del estado de México y Metepec.

Modalidad escolarizada Nivel educativo Secundaria	Alumnos	Docentes	Escuelas	Grupos
Estado de México inicio de ciclo escolar 2014-2015	900 392	44 746	3 774	26 792
Estado de México fin de ciclo escolar 2014-2015	879 510	44 932	3 783	26 638
Metepec inicio de ciclo escolar 2014-2015	14 543	913	66	446
Metepec fin de ciclo escolar 2014-2015	14 290	929	66	447
Telesecundaria Metepec - inicio de ciclo escolar 2014-2015	71	6	2	6
Telesecundaria Metepec - fin de ciclo escolar 2014-2015	73	6	2	6

Fuente: Información de la Secretaría de Educación del Estado de México. Dirección de Información y Planeación 2016 (IGECEM, 2016, p. 15 y 76).

Tabla 11.

Censo de maestros, grupos, alumnos y deserción de nivel primaria durante el ciclo escolar 2014-2015 en Metepec.

Modalidad escolarizada Nivel educativo Primaria	Alumnos por grupo	Alumnos por maestro	Alumnos por escuela	Docentes por escuela	Porcentaje	
					Deserción escolar	Retención
Estado de México - inicio de ciclo escolar 2014-2015	26	28	250	9	0.42	99.58
Estado de México - Fin de ciclo escolar 2014-2015	27	28	248	9		
Metepec - inicio de ciclo escolar 2014-2015	28	30	298	10	0.47	99.53
Metepec - Fin de ciclo escolar 2014-2015	27	30	297	10		

Fuente: Información de la Secretaría de Educación del Estado de México. Dirección de Información y Planeación 2016 (IGCEM, 2016, p. 147 y 207).

Tabla 12.

Censo de maestros, grupos, alumnos y deserción de nivel secundaria durante el ciclo escolar 2014-2015 en Metepec.

Modalidad escolarizada Nivel educativo Secundaria	Alumnos por grupo	Alumnos por maestro	Alumnos por escuela	Docentes por escuela	Porcentaje	
					Deserción escolar	Retención
Estado de México - inicio de ciclo escolar 2014-2015	34	20	239	12	2.32	97.68
Estado de México - fin de ciclo escolar 2014-2015	33	20	232	12		
Metepec - inicio de ciclo escolar 2014-2015	33	16	220	14	1.74	98.26
Metepec - fin de ciclo escolar 2014-2015	32	15	217	14		

Telesecundaria Metepec - inicio de ciclo escolar 2014- 2015	12	12	36	3		
<hr/>					- 2.82	102.82
Telesecundaria Metepec - fin de ciclo escolar 2014- 2015	12	12	37	3		

Fuente: Información de la Secretaría de Educación del Estado de México. Dirección de Información y Planeación 2016 (IGECEM, 2016, p. 147 y 207).

Los métodos para calcular los Indicadores Básicos de Inicio y Fin de Cursos del Sistema Educativo Ciclo Escolar 2014-2015.

Cálculo del indicador de deserción escolar: “La deserción es el total de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado o nivel educativo, expresado como porcentaje del total de alumnos inscritos en el ciclo escolar” (IGECEM, 2016, p. 287).

Algoritmo:

$$IDE = \left(\frac{AIC - AFC}{AIC} \right) * 100$$

IDE= Indicador de deserción escolar

AIC= Alumnos al inicio del ciclo escolar 2014-2015

AFC= Alumnos al fin de ciclo escolar 2014-2015

Cálculo del indicador de retención escolar: “La retención es el indicador que expresa el número de alumnos que permanecen dentro del sector educativo (en un grado o nivel) durante todo un ciclo escolar y que continúan en el ciclo escolar siguiente” (IGECEM, 2016, p. 288).

Algoritmo:

$$\text{IRE} = \left(\frac{\text{AFC}}{\text{AIC}} \right) * 100$$

IRE= Indicador de retención escolar

AIC= Alumnos al inicio del ciclo escolar 2014-2015

AFC= Alumnos al fin de ciclo escolar 2014-2015

Tercer paso se solicitó a los docentes con un documento de consentimiento informado, autorización para la participación en el cuestionario (véase anexo 1), señalando que se salvaguardarían los datos confidenciales. Así también, se solicitó a los docentes mostraran alguna evidencia que determinara el reporte de bajo rendimiento académico (en algunos casos antecedentes de recursamiento o extra edad en relación con el grupo de estudiantes de su curso) y los resultados de la prueba CI. Así también, reconocer que dentro de los expedientes de los alumnos se tienen los documentos que respaldan los antecedentes prenatales, perinatales o postnatales correlacionados con causas de Discapacidad Intelectual.

Cuarto paso Se aplicó el cuestionario a 15 profesores que imparten cátedra en primaria, secundaria y telesecundaria y tuvieron a cargo durante el ciclo 2017-2018 estudiantes con DI (véase anexo 1). Es así que a continuación se presentan las gráficas para el análisis descriptivo.

5.4 Aspectos éticos

Principios y criterios: 1. Respeto de la confidencialidad y política de protección de datos 1.) La aplicación y administración del cuestionario se realizó respetando la confidencialidad, teniendo en consideración que el resto de los datos personales de los encuestados serían protegidos y no divulgados. 2) Los datos de los participantes fueron accesibles sólo a un restringido grupo de personas identificable con el investigador, tesista y el equipo de trabajo compuesto por el investigador principal. 3) Respeto de la privacidad de los sujetos que participaron en el estudio, y no quisieron compartir información 4) no existieron formas de inducción coercitiva de participación al estudio y consentimiento informado a la participación a la investigación 5) se estableció la prohibitiva de la comercialización, negociación y la divulgación indiscriminada del contenido parcial o total del proyecto y de los potenciales resultados futuros por parte del equipo de investigación o de terceros ajenos al mismo. 6) se declaró la ausencia de conflicto de intereses en la realización del estudio. La aceptación, conjuntamente a la correcta puesta en práctica de estos principios y criterios, es normativa y determina el ingreso y la permanencia de los investigadores en el equipo de estudio.

5.5 Resultados

De los análisis del presente trabajo se desprende que el mayor porcentaje de población con discapacidad se concentra en el estado de México. Así también, el porcentaje de la población con discapacidad en mayor medida se concentra en las personas con edades de entre 6 a 14 años, sin mucha diferencia entre edad y sexo (INEGI, 2016). Es así, que justamente el nivel educativo a que corresponde por las edades es educación básica.

En torno a la información oficial, es necesario destacar que las cifras de cada organización se encuentran desfasadas en fechas, no existe un conteo exacto de los diferentes tipos de discapacidades en cifras oficiales, algo que inquieta porque se viene realizando desde hace tiempo el conteo sin mejoras o no existe comunicación entre las instancias que publican los datos.

Así también, se obtuvo información por parte de 15 maestros encuestados de nivel primaria, secundaria y telesecundaria que tuvieron en sus aulas casos de estudiantes con DI en el ciclo 2017 – 2018, de los cuales 80% son profesoras y el 20% profesores. De los resultados de la encuesta se obtuvo que en cuarto de primaria y en segundo de secundaria es donde prevalece el mayor número casos de estudiantes que presentan DI por aula.

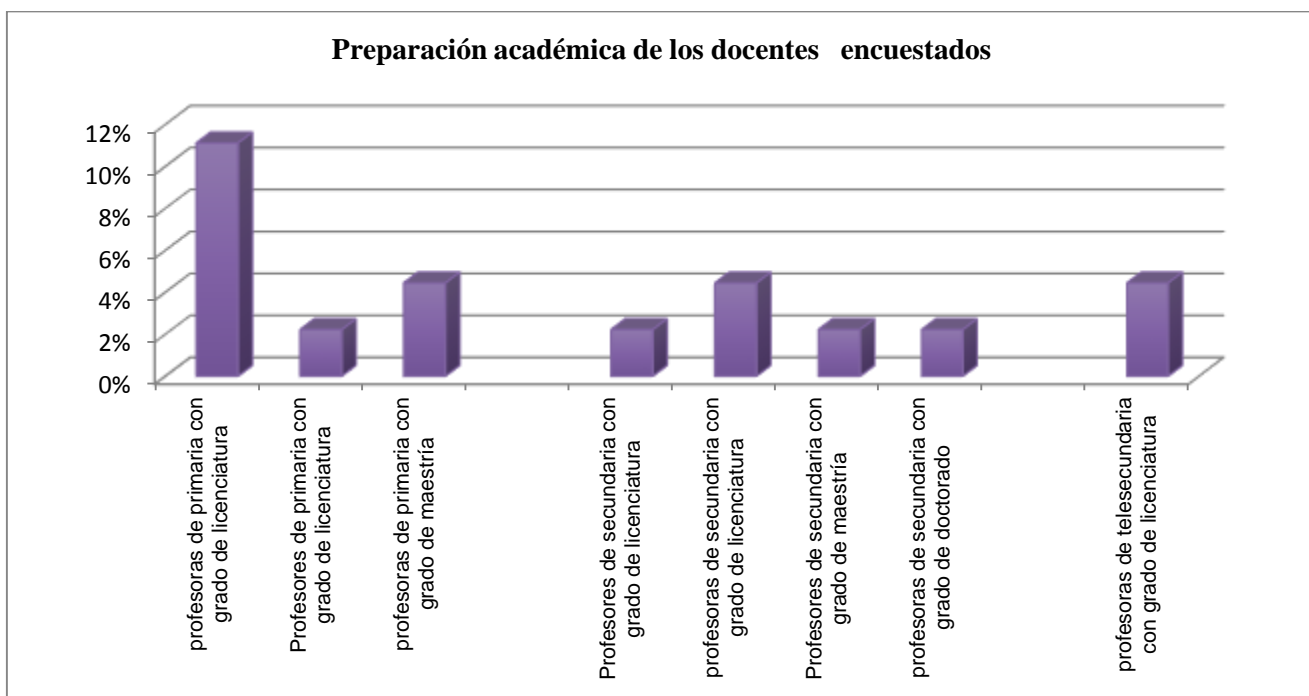


Figura 19. Histograma usando escala densidad en torno a la experiencia laboral de los docentes de primaria y secundaria encuestados

Como puede observarse, se obtuvo una mayor densidad de profesores con licenciatura tanto en nivel primaria como en secundaria. En menor medida con maestría o doctorado.

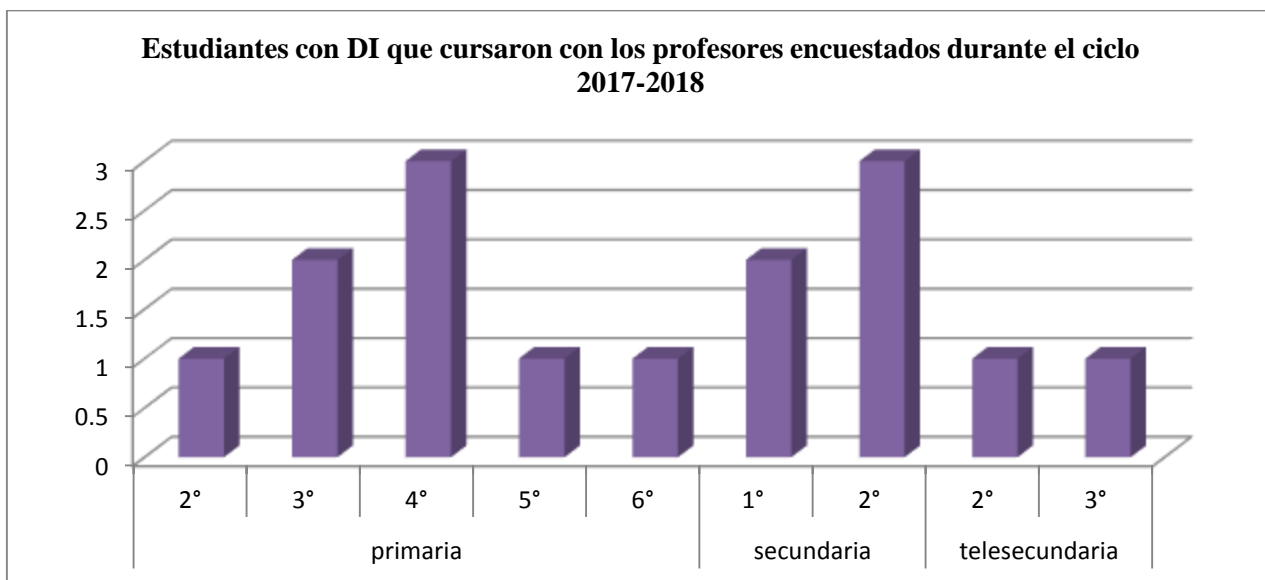


Figura 20. Histograma que representa la frecuencia de estudiantes con DI a cargo de los profesores encuestados.

Respecto al número de alumnos con discapacidad intelectual que se tienen inscritos por grupo dentro de las diferentes escuelas el resultado fue desde 1 hasta 3 tanto en primaria como en secundaria.

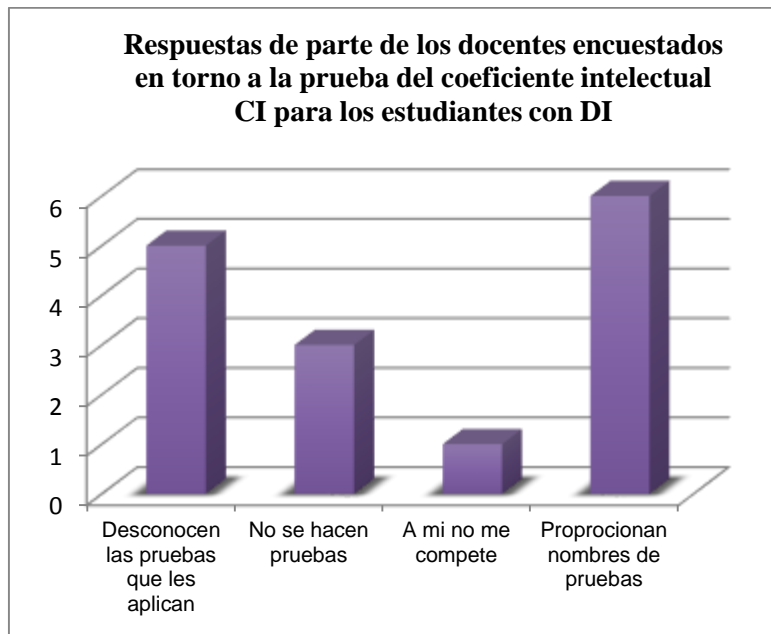


Figura 21. Histograma de las respuestas más frecuentes que dan los profesores encuestados para definir al CI.

Sobre las respuestas de los docente referentes a la prueba de inteligencia de los alumnos con discapacidad intelectual se obtuvo que 6 de ellos mencionan el nombre de las pruebas aplicadas, 5 dicen desconocer la prueba, 3 manifiestan que no se aplica ninguna prueba y 1 mencionó que eso no le competen a los maestros de educación regular.

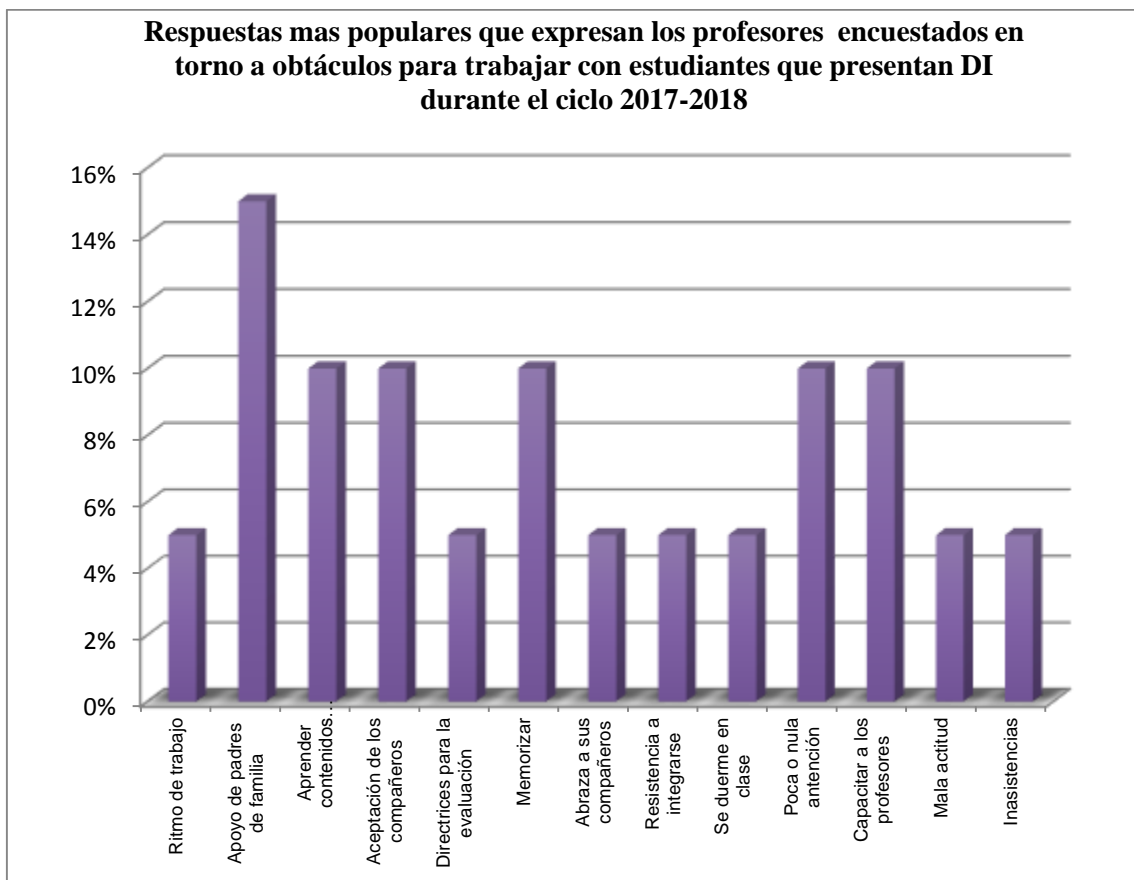


Figura 22. Histograma de las respuestas más frecuentes que dan los profesores encuestados en torno a los obstáculos para trabajar con los estudiantes con DI.

Conviene también destacar las respuestas en las que los docentes de secundaria y telesecundaria encuestados en el ciclo 2017 – 2018 mencionan que los obstáculos que en mayor medida se les presentan para trabajar con los estudiantes con DI, son por ejemplo: el bajo aprendizaje de contenidos curriculares y la escasa aceptación de los otros alumnos para aceptar a los estudiantes con DI. Por su parte los docentes de primaria subrayan como principales obstáculos para el trabajo con los estudiantes con DI, las dificultades para retener información, la falta de apoyo de parte de los padres de familia y la necesidad de contar con preparación de estrategias para atender a los estudiantes con diferentes discapacidades.

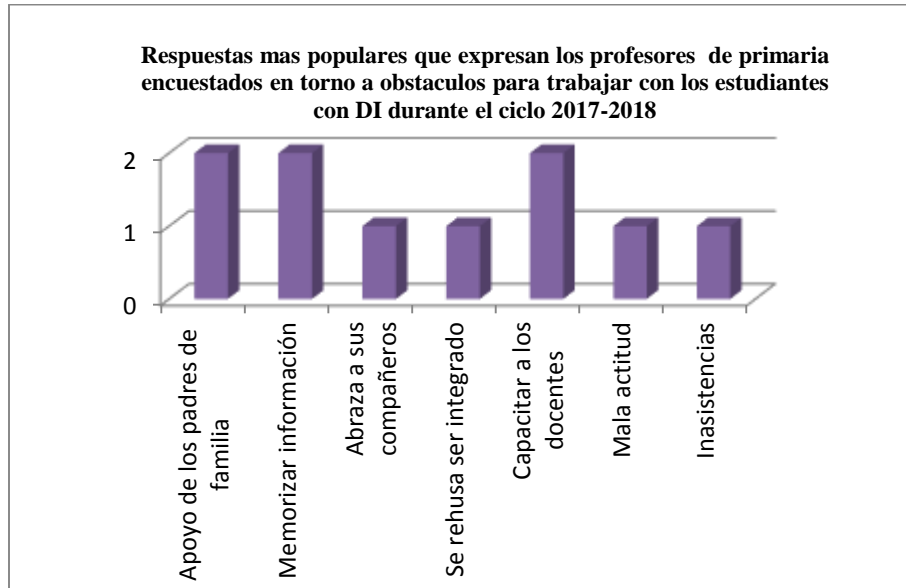


Figura 23. Histograma de las respuestas más frecuentes que dan los profesores de primaria encuestados en torno a los obstáculos para trabajar con los estudiantes con DI Aunque las respuestas son similares en las barreras identificadas por los docentes de

nivel primaria y del nivel secundaria es importante mencionar que en secundaria se identificó como más preocupante el poco o nulo interés de los alumnos en las cuestiones académicas.

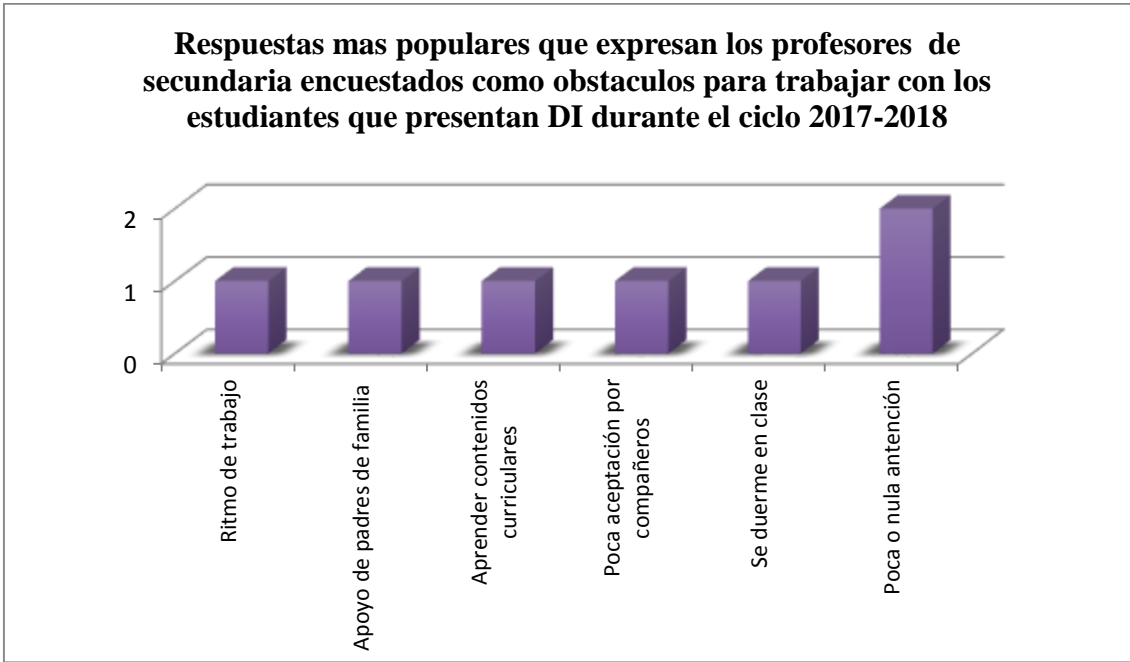


Figura 24. Histograma de las respuestas más frecuentes que dan los profesores de secundaria encuestados en torno a los obstáculos para trabajar con los estudiantes con DI.

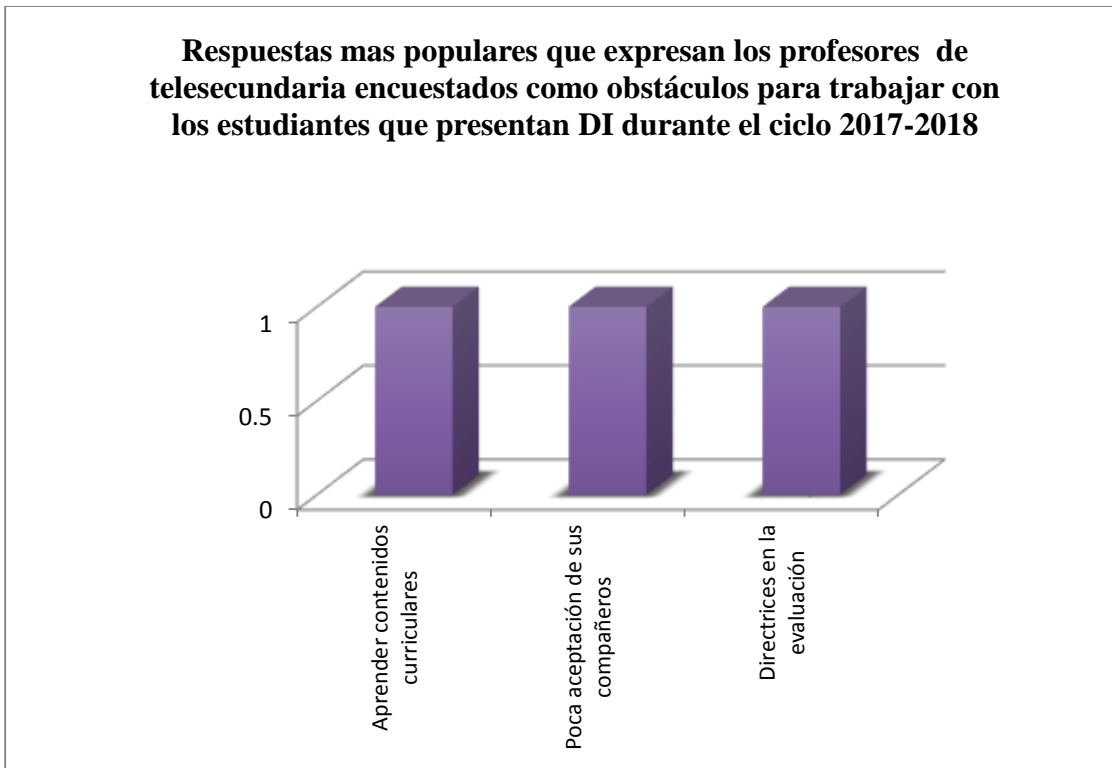


Figura 25. Histograma de las respuestas más frecuentes que dan los profesores de telesecundaria encuestados en torno a los obstáculos para trabajar con los estudiantes con DI.

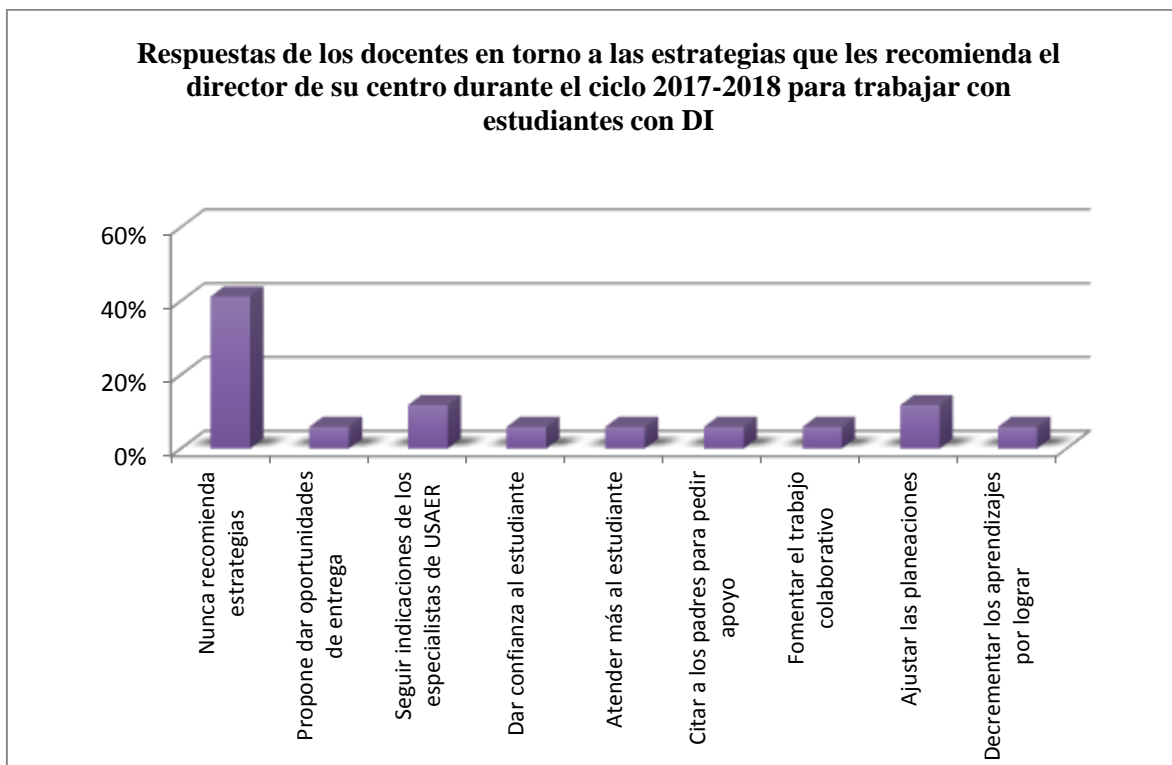


Figura 26. Histograma de las respuestas más frecuentes que dan los profesores encuestados en torno a las estrategias que les recomiendan los directivos para trabajar con los estudiantes con DI durante el ciclo 2017-2018

Sobre las estrategias recomendadas por directivos el 40%, de los profesores señaló que no recibe estas orientaciones, seguido por quienes mencionaron como estrategia trabajar de manera conjunta con la unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) y adecuar las planeaciones. Algunas otras estrategias mencionadas fueron específicas en cada escuela de forma muy particular, por ejemplo llevar material impreso de la asignatura de inglés, trabajo con materiales concretos, etc.

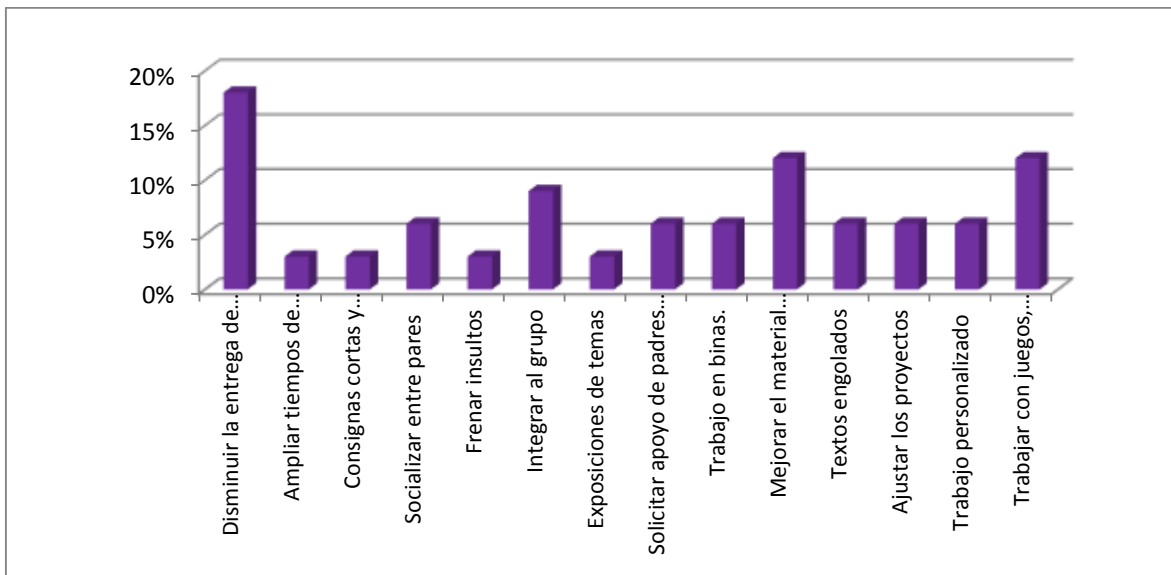


Figura 27. Histograma de las estrategias inclusivas que en mayor medida implementan los profesores encuestados para trabajar con los estudiantes con DI durante el ciclo 2017-2018

Referente a las estrategias implementadas por los docentes, se obtuvo con una frecuencia del 18% la de disminuir la cantidad de trabajos y proyectos a entregar; y reducir los aprendizajes que se esperan de los estudiantes; eso se identificó tanto en primaria como en secundaria; en segundo lugar con 12%, mejorar el material didáctico acorde a las necesidades del alumno y en un tercer sitio, con un 9% de frecuencia, sensibilizar a los compañeros del grupo donde se integra el estudiante.

Se habló de otras acciones específicas como darles mayor tiempo trabajar personalmente con el alumno, diseñar materiales especiales, etcétera.

Los docentes encuestados también enfatizan en torno al poco impacto de las estrategias que les brindan los especialistas de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para trabajar con los estudiantes con DI. Incluso la mayor parte de los docentes encuestados subrayan que ellos implementan las estrategias inclusivas para trabajar con estudiantes que presentan DI en el ciclo 2017-2018.

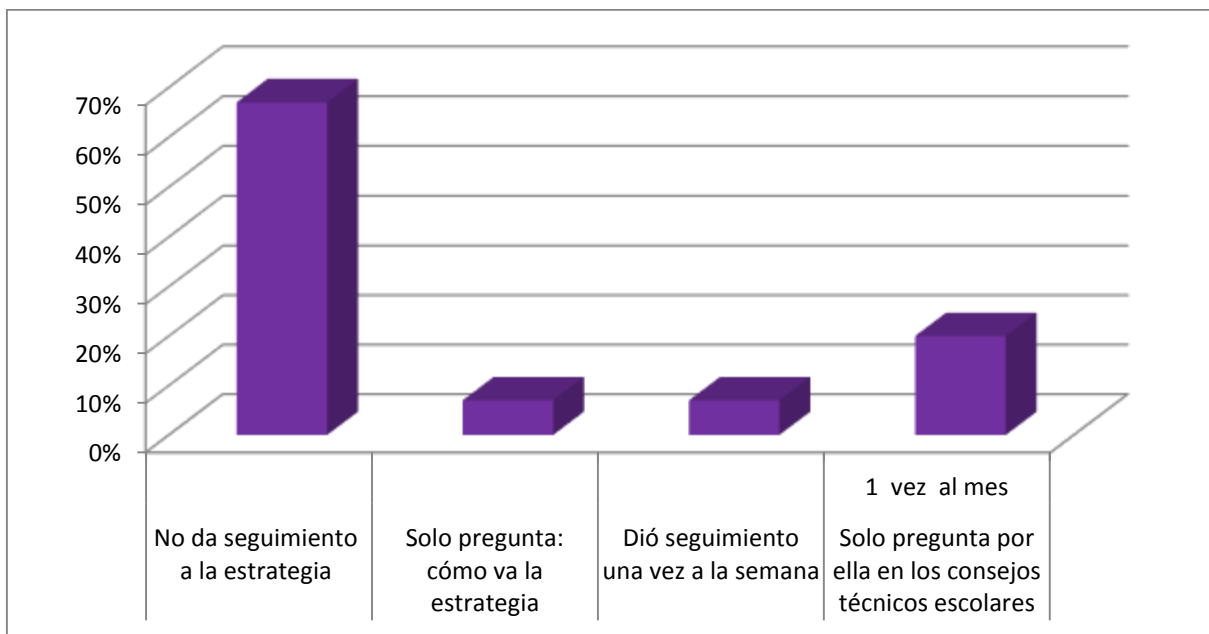


Figura 28. Histograma de las respuestas más frecuentes que dan los profesores encuestados en torno al seguimiento de las estrategias por parte de los directivos para trabajar con los estudiantes con DI durante el ciclo 2017-2018

Además es importante destacar que el 67% de los docentes encuestados señalan desconocer los antecedentes prenatales, perinatales o postnatales de los estudiantes con DI. En tanto, que el otro 33% de los docentes se animaron a tratar de explicar lo entienden por los antecedentes prenatales, perinatales o postnatales.

En tanto, que los profesores de nivel primaria señalan que ellos como estrategias para trabajar con los estudiantes con DI también tienden a disminuir la cantidad de trabajos y proyectos a solicitar a los estudiantes con DI, así también a reducir los aprendizajes que se esperan de los estudiantes con DI, procuran mejorar el material didáctico acorde a las necesidades del alumno, platicar frecuentemente con los padres o tutores del estudiante con DI y generar socialización entre pares con rotación de integrantes.

Cabe destacar que solo una de las docentes encuestadas cuenta con artículos o libros o capítulos de libro publicados. De igual manera, todos los docentes encuestados hablan del trabajo por proyectos. De los docentes encuestados, se carece de una definición clara en

torno al trabajo por proyectos, incluso para determinar los problemas de contexto para los proyectos más del 50% los enfocan a sus obstáculos propios de los profesores para el logro de los aprendizajes, con poca asociación a las dificultades que rodean a los estudiantes y como los articulan con las disciplinas y los proyectos. Así también, algunos docentes señalan que los proyectos no siempre tienen gran impacto y sin embargo, también le consideran una estrategia pertinente para trabajar con estudiantes con DI.

Discusión

Esta investigación tuvo como propósito determinar cuál y de qué tipo es la formación que brindan los directivos o los asesores externos, a los docentes en torno a las estrategias que les sugieren implementar para mejorar la calidad de vida, el rendimiento académico y la inclusión de los estudiantes que presentan discapacidad intelectual. Para poder determinar este punto, es necesario contrastar lo que se espera de la educación inclusiva.

Booth y Ainscow (2000) explican que para lograr la educación inclusiva, es necesaria una reestructuración total de la escuela, donde los espacios o los materiales son indispensables de incluir y también las actitudes para la interacción con todos los miembros de la comunidad. Uno de los miembros más importantes es la figura directiva.

Y es que los directivos además de ser la máxima autoridad en la escuela, son los que influyen con sus acciones, en el trabajo de otras personas para así generar las condiciones institucionales ineludibles para lograr los objetivos de aprendizaje instituidos. (Agudo, 2016.)

Al revisar los resultados se obtuvo que casi la mitad de los docentes reportó que el director no da estrategias de trabajo para los alumnos con DI. Y sobre las sugeridas, se mencionó por ejemplo, acudir al personal de la USAER, realizar ajustes en la planeación, y otras más particulares como pedirles a los alumnos una menor cantidad de trabajo, darles seguimiento personalizado, citar a padres de familia, entre otros.

Dichas sugerencias, cumplen con el objetivo de atender a los alumnos con DI, pero también sería aplicable para alumnos con otro tipo de discapacidad, o con otras dificultades escolares. Esto implica un avance en el camino hacia la educación inclusiva.

Respecto a la sugerencia de adecuar las planeaciones didácticas, es importante mencionar que aunque es una manera de formalizar y anticipar las actividades para alumnos con DI, implica todavía un elemento de la llamada integración educativa. Se esperaría que dentro de la actual atención a la diversidad, las planeaciones reflejaran precisamente la diversificación curricular. Ya que la perspectiva de la inclusión demanda diversificar para atender de forma adecuada las necesidades de los distintos colectivos y personas (Blanco, 2006).

Por otro lado, el objetivo general fue el de determinar si las acciones que implementan los docentes y directivos para la inclusión, el rendimiento académico y la calidad de vida de los estudiantes con DI son pertinentes o se requieren hacer ajustes.

En este sentido, las estrategias mencionadas tanto por docentes como las que reportaron que hicieron los directivos, no mencionaron en algún momento la evaluación diferenciada para los alumnos; es decir que pudieran responder las pruebas por ejemplo de manera oral en vez de escrita, sin embargo de manera indirecta mencionaron cuestiones como el apoyo familiar, la aceptación de pares, como indicadores de incidencia en la calidad de vida.

Uno de los objetivos específicos planteados fue el de identificar las estrategias que más implementan los docentes para trabajar en la calidad de vida, la inclusión y la mejora en el rendimiento académico para los estudiantes con DI.

Los resultados obtenidos mencionan la disminución de productos a entregar o trabajo a realizar, mejorar el material didáctico y trabajar con juegos como las estrategias más aplicadas. Y esto a excepción de la primera que sería un ajuste más específico, implicaría un beneficio para el resto de la clase, mejorar el material y/o hacer uso de

materiales lúdicos. Por lo que puede decirse que se está caminando hacia la educación inclusiva cumpliendo así con la política educativa actual.

Y es que las políticas educativas tienen como propósito que “los niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje puedan ser incorporados paulatinamente en las aulas regulares, dependiendo de sus necesidades y posibilidades físicas, de manera que puedan integrarse a las actividades propias del grupo” (Juárez, Comboni, y Garnique, 2010, p. 27).

Aunque no fue una de las estrategias más populares, algunos docentes mencionaron la de “hablar” con el grupo para lograr la aceptación de todos los alumnos. Esto sería un aspecto esencial para crear un clima educativo favorable que facilitara el proceso de inclusión. Ya que según Verduzco y Rodríguez (2010) la actitud de los pares es determinante por lo que sería necesario implementar acciones para mejorar el ambiente de aprendizaje.

Finalmente, el otro objetivo específico de esta investigación fue el de precisar la utilidad que da el profesorado a los diagnósticos para la intervención con los estudiantes con DI, medidas de apoyo y estrategias que se implementan para la inclusión y mejora del rendimiento escolar de las personas con discapacidad intelectual que se matriculan en una escuela regular de nivel primaria o secundaria.

En este sentido llama la atención que más de la mitad de los participantes, desconocen las pruebas aplicadas, algunos piensan que están fuera de sus funciones o incluso manifiestan que no se hacen pruebas. Y aunque la postura de la AIDD, es la de no determinar el nivel de discapacidad por los resultados numéricos del CI, este sería un punto de partida para anticipar los tipos de apoyo que precisarían los alumnos.

Así mismo, al desconocer la entrevista para padres que arroja los antecedentes pre, peri y postnatales del menor, se está omitiendo parte esencial del historial de los menores,

lo que aunado a las pruebas de inteligencia permitiría también identificar los apoyos requeridos.

Otra consecuencia de la poca interacción de los docentes con las pruebas de evaluación de los menores con DI es la identificación de barreras para lograr la educación inclusiva puesto que se mencionó como uno de los principales obstáculos el poco apoyo de los padres de familia, y aunque esto requeriría de otra investigación; es necesario reconocer que tradicionalmente los padres de niños con discapacidad presentan agotamiento emocional porque pueden sentir estar en constante lucha en cuestiones que para otros padres resultan simples como la determinación de la escuela en donde inscribirán a sus hijos por mencionar sólo uno. (Verdugo y Rodríguez, 2012).

Conclusiones

Como conclusión, puede decirse que es necesaria una definición precisa en torno a la discapacidad, sumado a que los docentes requieren de una preparación para realizar intervenciones que impacten en mejoras de la calidad de vida y progresos en el aprendizaje de las personas con DI.

También en términos generales, puede decirse que la inclusión educativa aunque no se logra del todo, está ya esbozada: se habla de estrategias que beneficiarían a los alumnos más vulnerables no sólo a aquellos que presentan DI.

Sin embargo, un punto que queda por cuestionar es el papel tanto de directivos como del personal de apoyo de la USAER, pues ambos, son agentes facilitadores que podrán garantizar la atención a la diversidad: cambios en las políticas, las prácticas y la cultura.

Otro punto a considerar es la superposición de los modelos de integración educativa y educación inclusiva, puesto que aunque se supone que son sucesivos o graduales, tanto las normas como las prácticas coexisten de manera simultánea por ello, hasta que no se retome la filosofía de la inclusión será complicado conseguir las metas.

Esta investigación fue útil para valorar la repercusión, así también para identificar las diferentes variables que pueden guardar relación con el problema de los estudiantes con DI y posibilitan el conocimiento de la precisar las soluciones y necesidades a cubrir.

En cuanto a las limitaciones del estudio, es necesario reconocer que queda pendiente para estudios posteriores una revisión minuciosa de las estrategias implementadas por docentes, así como el cuestionamiento de ¿por qué los directivos no interactúan más con los docentes con DI? ¿Es que desconocen las ayudas o no les interesa el tema? ¿Cómo podrían

orientar a los docentes? Una sugerencia de mejora sería la de asesorar o capacitar a los directivos en este rubro.

Finalmente, el poco dominio de los docentes sobre el tema de los proyectos formativos deja un brecha importante en la atención de los alumnos con DI, ya que aunque tienen nociones al respecto, reconocen su valía, no lo retoman como una estrategia efectiva para atender a la diversidad.

Referencias

- Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Agudo, M. (2006). Burnout y engagement en profesores de primaria y secundaria. *Universitat Jaume I*, 12(38), 1-15. Recuperado de:
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78668/forum_2006_34.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M, &, Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
Recuperado de:
<https://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8318/8182>
- APA (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (5ta Ed.)*. México: Panamericana
- Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill
- Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 1-15.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Inglaterra: Centre for Studies on Inclusive Education.

Recuperado de:

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>

Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*.

Colombia: ARFO

Casas, C. (2016). *Distintos paradigmas: retraso mental vs. discapacidad intelectual* (tesis

de licenciatura). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Cobas, M., Zacca, E., Aracelis, P., Portuondo, M., Morales, F., e Icart E. (2011).

Caracterización epidemiológica y social de las personas con discapacidad intelectual en Cuba. *Revista Cubana de Salud Pública*, 37(1), 34-43.

Dyke, P., Mulroy, S. y Leonard, H. (2009). Siblings of children with disabilities: challenges and opportunities. *Acta Paediatrica*, 98, 23-24.

DOF (1993). Ley General de Educación 1993. Recuperado de:

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Falla, A. (2015). *Enseñanza de habilidades de toma de perspectiva viso-espacial en personas con Discapacidad Intelectual: una aproximación desde el estudio de las discriminaciones condicionales* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba, España.

Galán-Mañas, A. (2014). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad

española. *REOP*. 26(1) 83–99. Recuperado de:

<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1197>

García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomeli, K., y Rodríguez, D. (2013). Terminología

internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Electrónica Actualidades*

Investigativas en Educación, 13(1), 1-29.

García, C. y Sarabia, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la

discapacidad. *Polibea*, 73, 29-42.

- Garnique, C. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n137/v34n137a7.pdf>
- Gavia, A. (2013). Creencias de los profesores sobre los problemas de conducta en alumnos con discapacidad intelectual. *Ra Ximhai*, 9(4), 245-258.
- GOB (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018. México: GOB Recuperado de: <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/MexicoPlanNacionaldeDesarrollo20132018.pdf>
- González, L. (2018a). Resolver problemas del entorno para atender la cadena de bienestar. *Multiversidad Management*, 36(1), 20-25.
- González, L. (2018b). UVE socioformativa estrategia didáctica para evaluar la pertinencia de la solución a problemas de contexto. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 133-153.
- Gómez-González, J. y Tobón, S. (2018). Diseño y validación de un instrumento para evaluar el impacto de los proyectos formativos en educación básica en México. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1, 1-19.
- Gómez, M. (2015). Centro de Atención Múltiple Profesor Juan Pedrín. Castillo Secundaria inclusiva: una puerta abierta a la discapacidad, *Experiencias exitosas*, 1, 31-43.
- Gomilla, M. y Pascual, (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112. DOI: 10.6018/reifop.18.3.199321
- Gomez, J., y Tobón, S. (2018). Impacto de los proyectos formativos. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1, 1-19.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta. Ed.). México: MacGraw-Hill
- INEA (2010), *El INEA del Distrito Federal contra el rezago educativo*. Recuperado de:
<http://df.inea.gob.mx/indez.php?option=comcontent&task=view&id=74>
- IGECEM (2016). Estadística Básica Municipal del Sector Educación 2014-2015. México: Edomex. Recuperado de:
http://igecem.edomex.gob.mx/sites/igecem.edomex.gob.mx/files/files/ArchivosPDF/Productos-Estadisticos/Indole-Social/EBM-SECTOR-EDUCACION/Audiovisual_EBM_sector_Educacion_2016.pdf
- INEE (2015). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. Recuperado de:
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
- INEE (2017). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos proceso de evaluación del desempeño docente educación básica*. México: INEE. Recuperado de:
http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/EAMI/EAMI_DOCENTES_E_B_2017.pdf
- INEGI (2013). Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial 2013. Atlas educativo. México: SEP
- INEGI (2016). *La discapacidad en México. Datos al 2014*. México: INEGI
- Iriarte, C. e Ibarrola-García, S. (2010). Bases para la intervención emocional con hermanos de niños con discapacidad intelectual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 373-410
- Jiménez, M. (2007). ¿Qué opinan los padres de niños con necesidades educativas especiales, inmigrantes y gitanos sobre la escuela de sus hijos? *Bordón*, 59 (1), 95-

- Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.
- Katz, G., Rangel, G., y Lazcano, E. (2010). Discapacidad intelectual. *Salud pública de México*, 4(52), 377-738
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Nueva ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo del 2011). México: Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios, Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis. Recuperado el 26 de julio de 2018 de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgipd/LGIPD_orig_30may11.pdf
- Lopa, D. (2012). La educación más allá del aula. Una experiencia comunitaria con la discapacidad intelectual. *En Blanco y Negro*, 3(1), 1-10. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/2896/2822>
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., Spreat, S., & Tassé, M. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. US: American Association on Mental Retardation. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53928/1/Clara_Fernandez_Gabalon.pdf
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010*, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf
- Márquez-Caraveo, M., Zanabria-Salcedo, M., Pérez-Barrón, V., Aguirre-García, E., Arciniega-Buenrostro, L., y Galván-García, C. (2011). Epidemiología y manejo integral de la discapacidad intelectual. *Salud mental*, 34(5), 443-449.
- McMillan, E. (2005). A parent's perspective. *Mental Retardation*, 43, 351-353
- Miranda, P. (29 de octubre de 2017). Infancia difícil: Vivir con discapacidad intelectual. El Universal, pp. 1. Consultado el 26 de julio de 2018, en:

<http://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/infancia-dificil-vivir-con-discapacidad-intelectual>

Mobwa J. y Olivo, N. (2011). Guía contra la discriminación. accesibilidad, inclusión, diversidad e igualdad. México: CONAPRED

Morales, C., Lavaut, K., & Lam, R. (2009). Fuerza muscular máxima en atletas con discapacidad intelectual. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 44(164), 151-155.

Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Apunts/article/view/164695/298933>

Moreno, A. (2013). Integración, inclusión/exclusión de niños con discapacidad en la escuela primaria general, indígena y especial. Un análisis del discurso (tesis de doctorado). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca de Soto Hidalgo, México.

Navas, P., Verdugo, M. y Gómez. L. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 17 (2), 143-152.

OCDE (2017a). Estudios económicos de la OCDE en México. México: OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd.org/eco/surveys/mexico-2017-OECD-Estudios-economicos-de-la-ocde-vision-general.pdf>

OCDE (2017b). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017*. México: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>

ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General. 76ª sesión plenaria*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=617>

ONU. (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ginebra: ONU.

- Ortiz, C. (2000). Hacia una escuela inclusiva. En L. Melero (Dir.) *Reflexiones y aportaciones al estudio de la educación infantil y primaria en el marco de la LOGSE* (pp.97-105) Zamora: Grupo Editorial Universitario
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Paredes, D. (2008). *Estética ambiental y bienestar emocional. Explorando dos ámbitos positivos de la vida de las personas adultas con discapacidad intelectual* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- Parmenter, T. (2008). Pasado, presente y futuro del estudio de la discapacidad intelectual: desafíos en los países en desarrollo, *Salud Pública*, 50, 124-131.
- Pérez-Álvarez, M. (2018). Para pensar la psicología más allá de la mente y el cerebro: Un enfoque transteórico. *Papeles del Psicólogo*, 39(3), 161-173.
- RAE (2015). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española.
- Ramos, S. (2015). Una propuesta de actualización del modelo bio-psico-social para ser aplicado a la esquizofrenia, *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35 (127), 511-526. DOI: 10.4321/S0211-57352015000300005
- Sánchez, R. (2016), La educación socioemocional como recurso para mejorar la conducta adaptativa en alumnos con discapacidad intelectual. Postgrado en Educación Emocional y Bienestar. ICE- Instituto Ciencias de la Educación Universidad de Barcelona: España. Recuperado de:
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/104662/7/TFP%20Raquel%20Sanchez%20Granados.pdf>
- Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero*, 40(1), 22-39. Recuperado de:
http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33528401/229_2.pdf?AWSAccess

sKeyId=AKIAIWOWYYG Booth

Z2Y53UL3A&Expires=1487288765&Signature=jdI4cvxowslJAOhQLXnd6uuQy9c

%3D&response-content-

disposition=inline%3B%20filename%3Dintroduccion_y_descripcion_general.pdf

SEP (2011). Modelo de atención de los servicios de educación especial. CAM y USAER.

México: SEP

SEP (2013). Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial 2013.

Atlas educativo. México: SEP

SEP (2016a). El modelo educativo 2016. México: SEP. Recuperado de:

http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118382/El_Modelo_Educativo_2016.pdf

SEP (2016b). Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria. México: SEP

Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

SEP (2017a). Modelo educativo. Equidad e inclusión. México: SEP Recuperado de:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidad-e-inclusion_0717.pdf

SEP (2017b). Aprendizajes clave. Tutoría y Educación Socioemocional Educación

secundaria Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP. Recuperado de:

<https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/tutoria-socioemocional/1-LpM-sec-Tutoria-Socioemocional.pdf>

Suria, R. (2012). Discapacidad e integración educativa ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?, REOP, 23(3), 96-109.

Recuperado de: <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2012/23-3%20-%20Suria.pdf>

- Swenson, S. (2005). Families, research, and systems change. *Mental Retardation*, 43, 365–368.
- UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago de Chile: UNESCO. Disponible en: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8301&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Valenzuela, B., Guillén, M., & Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/7436/9945>
- Vanegas, J. y Gil, L. (2007). La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial, *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 12, 51-61.
- Vargas, M. (2012). Miradas epistemológicas desde las perspectivas teóricas sobre la discapacidad. *Revista electrónica EDUCARE*, 16(3), 145-155.
- Velázquez, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Verdugo, M. y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41, 7-21.
- Verdugo, M. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación*, 358, 450-470. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Verdugo/publication/278164766_The_P

[erspectives of Students with Intellectual Disabilities Families and Professionals on Inclusive Education in Spain/links/5587e72b08aef58c03a068b9.pdf](#)

Tobón (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Colombia: ECOE

Tobón (2014). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. México: Pearson

Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Mount Dora (USA): Kresearch

Tobón, S., Gonzalez, L., Nambo, S., y Vázquez, J. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29.

Wehmeyer, M., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R., y Verdugo, M. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano, *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(3), 5-18

Anexos

LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Estimado docente, el presente cuestionario tiene la intención de conocer tu opinión y experiencia referente a la inclusión de alumnos con Discapacidad Intelectual (DI) en las aulas regulares, agradecemos tu valiosa ayuda y te recordamos que tu participación es **confidencial** y con fines estrictamente de investigación en el ámbito educativo.

No. Folio _____

Nombre del participante: _____ Sexo: _____
Edad: _____ Máximo grado de estudios: _____ Años de experiencia docente: _____

1. ¿Has publicado artículos, libros o capítulos de libros? ¿Qué área de especialización?

2. Grupo en que fue titular con presencia de estudiantes con DI en el ciclo escolar 2017-2018

3. ¿Con qué documento cuenta usted para corroborar que el alumno presenta Discapacidad intelectual?

4. ¿Qué documento posee usted para probar los antecedentes prenatales, perinatales o postnatales que corroboran la discapacidad intelectual del estudiante?

5. ¿Qué prueba aplicada al alumno muestra el cociente intelectual del estudiante menor a 70?

6. ¿Cuál es la dificultad que en mayor medida que usted como profesor señala que obstaculizo al estudiante con DI en el ciclo 2017-2018?

7. Menciona las estrategias inclusivas que en mayor medida, el director recomendó en el ciclo 2017-2018, al docente para trabajar con el estudiante con DI?

8. ¿Qué estrategias inclusivas en mayor medida, implementó en el ciclo 2017-2018, para trabajar con el (los) estudiante (s) con DI?

9. ¿Las estrategias sugeridas del director al docente en el ciclo 2017-2018 para trabajar con estudiantes de DI, las articulaba con el programa curricular y para desarrollar la inclusión?

10. ¿Cuántas veces en el mes el director da seguimiento de la estrategia que sugiere para trabajar con el estudiante de DI? _____
11. ¿Qué es el trabajo por proyectos socioformativos? _____
12. ¿Los proyectos socioformativos tienen impacto fuera de las aulas? _____
13. Proporcione un ejemplo de problema de contexto _____
14. ¿En qué momento de un proyecto formativo es cuando los estudiantes tienen presente las metas o aprendizajes esperados? _____
15. ¿Los proyectos formativos desarrollan en los estudiantes el trabajo colaborativo como medio para lograr las metas de desempeño o de aprendizaje? _____
16. ¿Los proyectos formativos en su aplicación como estrategia didáctica brindan transformación en los contextos? _____
17. ¿Considero que el trabajo por proyectos socioformativos es una estrategia de trabajo para alumnos con Discapacidad Intelectual? ¿Por qué? _____

¡GRACIAS!



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO
DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito del presente cuestionario tiene como fin conocer la experiencia que como docente se tiene del proceso de inclusión de educativa de alumnos con Discapacidad Intelectual en nivel primaria y secundaria.

La información aquí obtenida será tratada de forma anónima y confidencial, con el único objetivo de fines de investigación.

Reconociendo su profesionalismo y su interés para contribuir en la generación de conocimiento en el área de la educación inclusiva y de las personas con discapacidad intelectual, se agradece su inestimable colaboración.

Habiendo leído lo anterior, deseo expresar mi consentimiento para que la información que proporcione en el presente cuestionario se utilice sólo para los fines ya mencionados.

FIRMA



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 23 de mayo de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO
PRESENTE**

Certifico que la tesis **"LA ATENCIÓN A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL NIVEL BÁSICO DE EDUCACIÓN REGULAR"** elaborada por la alumna **Olivia Salazar Suárez** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE
"Por una humanidad culta"


DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA
COMISIÓN REVISORA

c.c.p.- Archivo

Privada del Tanque N° 10, Col. Los Volcanes, Cuernavaca, Morelos, México, 62350
Tels.: (777) 329 70 00 ext. 2409, posgradofch@uaem.mx

**UA
EM**

Una universidad de excelencia

RECTORÍA
2017-2023



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 23 de mayo de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO
PRESENTE**

Certifico que la tesis **"LA ATENCIÓN A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL NIVEL BÁSICO DE EDUCACIÓN REGULAR"** elaborada por la alumna **Olivia Salazar Suárez** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE
"Por una humanidad culta"


DRA. GABRIELA LOPEZ AYMES
COMISIÓN REVISORA

c.c.p.- Archivo

Privada del Tanque N° 10, Col. Los Volcanes, Cuernavaca, Morelos, México. 62350
Tels.: (777) 329 70 00 ext. 2409, posgradofch@uaem.mx

**UA
EM**

Una universidad de excelencia

RECTORÍA
2017-2021



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 23 de mayo de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO
PRESENTE**

Certifico que la tesis **"LA ATENCIÓN A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL NIVEL BÁSICO DE EDUCACIÓN REGULAR"** elaborada por la alumna **Olivia Salazar Suárez** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE
"Por una humanidad culta"

DR. ALBERTO JORGE FALCON ALBARRAN
COMISIÓN REVISORA

c.c.p.- Archivo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 23 de mayo de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO
PRESENTE**

Certifico que la tesis **"LA ATENCIÓN A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL NIVEL BÁSICO DE EDUCACIÓN REGULAR"** elaborada por la alumna **Olivia Salazar Suárez** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE
"Por una humanidad culta"

DR. LEONARDO MANRIQUEZ LÓPEZ
COMISIÓN REVISORA



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 23 de mayo de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO
P R E S E N T E**

Certifico que la tesis "**LA ATENCIÓN A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL NIVEL BÁSICO DE EDUCACIÓN REGULAR**" elaborada por la alumna **Olivia Salazar Suárez** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"

**MTRA. SILVIA LAURA DE LOS ANGELES VARGAS LÓPEZ
COMISIÓN REVISORA**

c.c.p.- Archivo

Privada del Tanque N° 10, Col. Los Volcanes, Cuernavaca, Morelos, México. 62360
Tels.: (777) 329 70 00 ext. 2409, posgradofch@uaem.mx

**UA
EM**

Una universidad de excelencia

RECTORÍA
2017-2023

