



Revista de El Colegio de San Luis

ISSN: 1665-899X

ISSN: 2007-8846

El Colegio de San Luis A.C.

Brunot, Stéphanie

Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales
(discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con
Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México*

Revista de El Colegio de San Luis, vol. IX, núm. 18, 2019, Enero-Abril, pp. 69-109

El Colegio de San Luis A.C.

DOI: 10.21696/rcsl9182019815

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426259447004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

INCLUSIÓN DE NIÑOS DE 6 A 7 AÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (DISCAPACIDADES SENSORIAL, MENTAL E INTELECTUAL) EN UNA ESCUELA PRIMARIA CON UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR, EN SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO*

The inclusion of 6- to 7-year-old children with Special Educational Needs (disabilities: sensory, mental, and/or intellectual), in primary school with RESSU, (San Luis Potosí, Mexico)

STÉPHANIE BRUNOT**

RESUMEN

Este artículo, cuyo objetivo es estudiar los factores que posiblemente influyen en el éxito o el fracaso educativo de niños con discapacidad en la educación básica regular, se desprende de una investigación sociológica sobre la inclusión física, social y pedagógica en una escuela regular de niños con necesidades educativas especiales, la cual responde a un modelo híbrido que conserva la intervención de la educación especial para la inclusión física y social, pero no pedagógica. Este estudio, efectuado durante tres meses, se restringe a una sola escuela y a tres casos de niños de la misma edad que cursan el mismo grado escolar. Se concluye que la inclusión en una escuela regular con una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular es limitada en el aspecto pedagógico y para algunas discapacidades.

PALABRAS CLAVE: SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO, SOCIOLOGÍA, EDUCACIÓN INCLUSIVA, NEE O NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, USAER O UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR.

* La investigación se llevó a cabo en el marco de la maestría Experto en Población y Desarrollo cursada en la Université Paris Descartes Cité la Sorbona. El trabajo final de tesis (de 170 páginas), escrito en francés y aún no traducido, recibió una mención de honor de parte de la Université Paris Descartes. El presente artículo presenta una versión resumida de una parte de los resultados de la investigación. Agradezco inmensamente a la doctora Horacia Fajardo Santana y a El Colegio de San Luis por su asesoría durante esa investigación.

** Université Paris Descartes. Correo electrónico: stephanie.brunot2690@gmail.com

ABSTRACT

This article, whose objective is to study the factors that possibly influence the educational success or failure of children with disabilities in regular basic education, emerges from a sociological research on physical, social and pedagogical inclusion in a regular school of children with special educational needs, which responds to a hybrid model that preserves the intervention of special education for physical and social inclusion, but not pedagogical. This study, carried out during three months, is restricted to a single school and to three cases of children of the same age who attend the same school grade. It is concluded that the inclusion in a regular school with a Support Unit for Regular Education is limited in the pedagogical aspect and for some disabilities.

KEYWORDS: SAN LUIS POTOSÍ, MEXICO, SOCIOLOGY, INCLUSIVE EDUCATION, SPECIAL EDUCATION NEEDS OR SEN, REGULAR EDUCATION SUPPORT SERVICE UNIT OR RESSU.

Recepción: 10 de octubre de 2016.
Dictamen 1: 12 de octubre de 2017.
Dictamen 2: 28 de noviembre de 2017.

INTRODUCCIÓN

Los niños con discapacidad forman parte de los grupos sociales más discriminados y excluidos de la sociedad. En 2012, Tony Lake, director ejecutivo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), afirmó que un tercio de los 72 millones de niños en el mundo en edad de cursar la educación primaria no van a la escuela por causa de su discapacidad. Según el reporte de la UNICEF “The State of the World’s Children”, enfocado en el estudio de la situación de niños con discapacidades en México, existe una probabilidad muy baja de que estos estén escolarizados y de que reciban un seguimiento médico. Además, afirma que representan un grupo vulnerable respecto de la violencia y la explotación. Si históricamente se ha considerado a las personas con discapacidad como beneficiarias de ayudas sociales, ahora el derecho internacional las reconoce como “titulares de derechos”, y pueden reclamar su derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades (ONU, 2008). El acceso a la educación para niños con discapacidad ya no es una ayuda potencial, sino un derecho aplicable.

En cuanto al aspecto jurídico, en 2007, México publicó en el diario oficial del Estado los acuerdos de la Convención de la Organización de las Naciones Unidas de 2006 relativos a los derechos humanos, y asentó la definición de discapacidad de la siguiente manera: “es una deficiencia física, mental, o sensorial, permanente o temporal, que limita la capacidad de ejecutar una o más actividades esenciales de la vida cotidiana y que puede ser causada o empeorada por el ámbito económico o social” (DOF, 1 de agosto de 2008, p. 2). Además, la Ley de Inclusión para las Personas con Discapacidad del 30 de mayo de 2011 define la educación inclusiva como “la educación que permite la integración de las personas con una discapacidad en el nivel de educación básica (6-15) regular, a través del uso de métodos, técnicas y de un material específico”. El concepto de educación inclusiva supone el acceso, la permanencia y la participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos a través de la aplicación de un conjunto de acciones destinadas a orientar o minimizar las barreras limitantes en sus aprendizajes o sus participaciones.

En México, antes de los años noventa, la única forma de educación que se ofrecía a los niños con discapacidad era una educación especial con profesionales especializados. La forma escolarizada consistía en un aula especial para los “grupos integrados” (Fletcher y Kaufman de Lopez, 2009) dentro de la escuela regular o, bien, en escuelas especiales, en la actualidad llamadas Centros de Atención Múltiple (CAM), donde acuden niños con diversidad de discapacidades (mentales, sensoriales,

motoras). A partir de 1990, considerando la Conferencia de Jomtien referente a la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), la educación especial, llamada tradicional por Juárez Núñez, doctor por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, evolucionaría hacia el concepto de educación inclusiva.

A partir de los años noventa, el objetivo de las políticas internacionales y nacionales en México ha sido pensar en metas y mediciones para transformar la educación especial reservada a los niños con discapacidad en una educación inclusiva (en escuela regular) para los niños con necesidades educativas especiales (NEE) (Plaisance, 2005, p. 15). La educación inclusiva debe permitir a estos niños ser escolarizados en un ámbito regular, a fin de mejorar su inclusión en la sociedad. Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se implantaron en las escuelas del sistema básico regular. Este servicio se creó a partir de 1992 como una herramienta del gobierno para llevar a cabo el proceso de educación inclusiva. Las USAER apoyan la escolarización de niños con NEE en escuelas regulares y cuentan con cinco profesionales: el director de la unidad, un maestro de educación especial o maestro de apoyo, un psicólogo, una maestra de comunicación y lenguaje y una trabajadora social. En realidad, fue a partir de 2000 cuando México se comprometería cada vez más en la concreción de una política de inclusión educativa. Tiempo después, en 2011, se reformó la Ley General de Educación a fin de fortalecer la coordinación entre la educación especial y educación básica.

El interés de mi trabajo es medir el efecto de las políticas inclusivas mexicanas en el caso de niños con discapacidades desde una aplicación institucional: el servicio USAER. De las leyes a la realidad en la escuela, ¿qué tipo de acceso a la educación beneficia a los niños mexicanos con discapacidad? ¿El modelo de la inclusión en una escuela regular es adaptado a las necesidades educativas especiales de estos niños? Para responder estas preguntas, durante tres meses estudié ese proceso de inclusión en una escuela primaria de turno vespertino. Tomé el caso de tres niños de entre 6 y 7 años: Sara, con una deficiencia intelectual y trastornos de hiperactividad; Marco, un niño sordo y mudo, y Jassiel, con trastornos del espectro autista.

CONTEXTO TEÓRICO

El enfoque inclusivo supone la desaparición de una educación especial para la escolarización de los niños con NEE. Sin embargo, México eligió un modelo híbrido

en el que la educación básica regular se asocia con la educación especial, y propone un seguimiento especial y un diagnóstico médico de los niños con NEE inscritos en escuelas regulares, misiones principales de las USAER.

CUADRO 1. MODELO DE LOS MODOS DE ESCOLARIZACIÓN PARA LOS NIÑOS CON NEE.

ENFOQUE TRADICIONAL Y ENFOQUE INCLUSIVO

Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Se hacen diagnósticos de los estudiantes para su categorización y se remedia el déficit.	Se identifican las características de los estudiantes para definir los apoyos que requieren.
Se enfoca en el estudiante.	Planeación centrada en la persona.
Valoración por expertos.	Se enfoca en la clase.
Programa especial para el estudiante definido.	Solución de problemas por equipos colaborativos.
Ubicación en un programa especial.	Estrategias para el profesor.
	Un aula que responde y es efectiva para todos los estudiantes.

Fuente: Juárez Núñez et al., 2010, p. 72.

En efecto, el acuerdo del 19 de agosto de 2011, inscrito en el marco legal de la Reforma Integral de la Educación Básica, formaliza la coordinación entre el servicio de educación especial y la educación básica, cuyo objetivo es garantizar una educación de calidad, obligatoria y para todos. De hecho, la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) impulsa nuevos planes y programas para los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. El Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011) presenta las formas para favorecer las modalidades de colaboración entre la educación especial y la educación básica. Dicho documento es imprescindible para entender el proceso de aplicación de la educación inclusiva en México. El modelo de inclusión de este país toma el aspecto de la imbricación de la educación especial con la educación regular referido en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE, 2011) y en el artículo 41 de la Ley General de la Educación (DOF, 12 de junio de 2000). Aquí cabe preguntarse ¿cuál es la situación de accesibilidad a la educación de los niños con NEE?

La accesibilidad a la educación inclusiva

A pesar de las medidas políticas en favor de la educación inclusiva mencionadas anteriormente, el acceso a la educación de los niños con discapacidad queda como un tema sensible que refleja grandes desigualdades. Al respecto, Miguel Ángel Verdugo y Robert L. Schalock (2013) señalan que el acceso a la educación depende de varios factores propios del individuo mismo y de su entorno. Esos factores son multidimensionales: las habilidades intelectuales, la conducta adaptativa, la salud, la participación y el contexto. Estos afectan el funcionamiento humano y, por lo tanto, su posibilidad de llevar adelante el proceso de inclusión. Sin embargo, el factor fundamental que hace variar el conjunto de los demás factores citados son los apoyos estratégicos que sirven de puente entre las habilidades de la persona y las exigencias del entorno. Verdugo Alonso y Schalock (2013) están convencidos de que los estados de capacidad pueden compensarse con ayudas, al menos en parte. Sin embargo, cuestionamos si los apoyos estratégicos son suficientes por ellos mismos para lograr el éxito de la inclusión.

El censo de población de 2010, destaca que en México 27.9 por ciento de los niños de 15 años con discapacidad no son escolarizados. Dentro del porcentaje de niños escolarizados de entre 6 y 14 años con discapacidad, 20.3 por ciento no asiste a la escuela, contra 4.7 por ciento de niños que no presentan una discapacidad. Además, la mayoría de los niños con discapacidad no logra acabar el nivel básico. Así, sobre 100 personas de 15 años, menos de 10 acaban la educación básica. Finalmente, 49.2 por ciento de la población investigada tuvo un nivel básico, pero sin terminarlo; así, 77.1 por ciento de la población de 15 años y más con una discapacidad no termina la secundaria, contra 39.4 por ciento de los niños sin discapacidad. Las cifras indican una desigualdad en el acceso a la educación para niños con discapacidades. Es importante señalar que la discapacidad intelectual es la que se presenta mayormente: 93 703 niños del total (143 293) de los alumnos con NEE (SEP, PFEEIE, 2012).

Además, según la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), en 2012 se contabilizaron 654 782 niños con NEE que se benefician del programa, pero solo 188 116 de ellos tienen alguna discapacidad. Sin embargo, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 516 534 niños tienen una discapacidad. Así, aproximadamente 306 992 niños con discapacidad, o sea, más de 60 por ciento, no tienen ninguna atención educativa.

Mi encuesta se focalizó en la intervención de los profesionales de la USAER en una escuela primaria del estado de San Luis Potosí, México. El sistema de

educación básica de este estado cuenta con más o menos 222 350 escuelas (SEO, 2014). De este número, solo 28 000 (o sea, menos de ocho por ciento) han tenido experiencia de inclusión, es decir, han recibido a niños diagnosticados con NEE (García Cedillo y Romero Contreras, 2014). De hecho, en San Luis Potosí, de más de 7 000 escuelas del sistema básico, únicamente 75 se benefician del servicio de una USAER; esto es, una tasa de cobertura general equivalente a uno por ciento (SEP, 2011). El estado de San Luis Potosí tiene 28 USAER que acompañan a 736 alumnos con NEE, de los cuales la mitad presenta una discapacidad. De los alumnos con NEE, la mayoría está en escuelas del nivel primaria (320), y solo 41 en el nivel secundaria (SEP, 2011). Ahora cabe destacar los criterios bajo los cuales se forma la categoría “discapacidad”.

Diferencia entre discapacidad y enfermedad

La Organización Mundial de la Salud (OMS) elaboró en 2001 la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), que completa la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE). La primera está compuesta como un “manual de consecuencias de las enfermedades”. Estas corresponden a cualquier tipo de enfermedad, trastornos o accidentales, que son el punto de partida para la aparición de deficiencias tanto en los órganos como en las funciones de estos. La deficiencia repercute de manera directa en la capacidad del individuo; le impide realizar actividades en los términos considerados normales en cualquier sujeto con sus características (de género, edad, etcétera). La consecuencia de la enfermedad que se expresa a través de la deficiencia y la discapacidad del individuo le lleva a tener desventajas sociales en la sociedad en la cual debería incluirse.

Las USAER proporcionan un servicio que puede trabajar con un promedio de cinco escuelas regulares. La USAER del estudio interviene en seis escuelas, y contaba con el director, un maestro de apoyo, una psicóloga y una profesora de lenguaje y comunicación; faltaba la trabajadora social. Los profesionales trabajan de manera itinerante en las escuelas, a excepción del maestro de apoyo, quien por lo general se queda en la escuela (fue el caso de mi estudio). En cada escuela, el número máximo de niños atendidos por la USAER no puede exceder los 25. Los miembros de la USAER siguen dando un diagnóstico a los alumnos con NEE según un enfoque médico, y los clasifica según el cuadro 2.

CUADRO 2. CLASIFICACIÓN DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
(2013)

	Primaria	
Con discapacidad	Intelectual	DI
	Motriz	DMO
	Auditiva, sordera	SO
	Auditiva, hipoacusia	HP
	Visual, ceguera	CEG
	Visual, baja visión	BV
	Discapacidad múltiple	DM
	Sordoceguera	SCG
	Discapacidad psicosocial	DP
Sin discapacidad	Problemas de conducta	PCD
	Problemas de comunicación y lenguaje	PCM
	Problemas de aprendizaje	PA
Trastornos	Trastornos generalizados del desarrollo (autismo, Rett, Asperger, TGD, no especificado)	TGD
	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad	TDAAH
Aptitudes sobresalientes	Intelectual	ASI
	Creativa	ASC
	Socioafectiva	ASS
	Artística	ASA
	Psicomotriz	ASP

Fuente: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado.

La categorización oficial de los niños diagnosticados con necesidades educativas especiales se divide en cuatro: “con discapacidad”, “sin discapacidad”, “trastornos” y “aptitudes sobresalientes”. Es esencial aportar una precisión: el autismo está incluido en la categoría trastornos, y no en la de discapacidad, aunque la OMS lo clasifica así.

Diferencia entre diagnóstico médico y evaluación diagnóstica

En el cuadro 3 se expone la clasificación de las discapacidades de los niños estudiados, la descripción de sus discapacidades, la clave que se les atribuye, así como el número de alumnos seguido con el programa PFEEIE que tiene esa discapacidad.

CUADRO 3. CLASIFICACIÓN DE LAS DISCAPACIDADES Y TRASTORNOS (CASOS DE LOS TRES NIÑOS ESTUDIADOS)

Tipos de discapacidad y trastornos estudiados en la investigación	Las necesidades educativas de los niños	Clave de la discapacidad y número de alumnos con esa NEE
Trastornos del desarrollo: trastorno del espectro autista	<ul style="list-style-type: none"> Estos niños tienen dificultades para desarrollar habilidades sociales de interacción, para percibir y expresar sus emociones. Pueden demostrar comportamientos repetitivos. Los TGD no son la consecuencia de un trauma o de un accidente o de una enfermedad física ni psíquica o de un problema emocional. Pueden afectar los aprendizajes y su desarrollo en general. 	TGD (4724)
Discapacidad auditiva: sordera	<ul style="list-style-type: none"> Se caracteriza por una pérdida auditiva profunda que daña las funciones de alerta y orientación, la elaboración del lenguaje, el desarrollo intelectual y social. 	SO (5 671)
Discapacidad intelectual	<ul style="list-style-type: none"> Funcionamiento intelectual limitado y limitaciones de la capacidad de adaptarse. 	DI (91 703)
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad	<ul style="list-style-type: none"> Ausencia de atención que se manifiesta al momento de hacer tareas que lo requieren. No termina las tareas, las interrumpe o no las hace. Tiene dificultades para organizarse u olvida realizar su trabajo. 	TDA-TDAH (2 499)

Fuente: elaboración propia a partir de SEO, PFEEIE, 2012.

A pesar de detectar a los alumnos con NEE y de realizar un diagnóstico médico, generalmente hecho por el psicólogo, las USAER tienen como misión principal favorecer la inclusión de los alumnos, en particular de quienes tienen una discapacidad, cualquiera que sea. El diagnóstico médico es el punto de partida para el reconocimiento “oficial” de la discapacidad del alumno; después, el servicio USAER lleva a cabo una “evaluación diagnóstica” para precisar las necesidades de apoyo de los alumnos con discapacidad. Esta evaluación permite elaborar un seguimiento escolar individualizado de acuerdo con los objetivos principales de las intervenciones de la USAER, que son la mejora del lenguaje oral y escrito y de los aprendizajes en matemáticas (MASEE, 2011, p. 127). El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especiales define la USAER como una instancia técnica que toma sitio dentro de los espacios físicos de la escuela básica. Por lo tanto, la USAER ofrece un apoyo técnico y metodológico a través de un espacio de trabajo

interdisciplinario entre los especialistas de la USAER y los maestros de la escuela regular donde está inscrito el niño con NEE. En concreto, los profesionales de la USAER aseguran un seguimiento regular de los alumnos mediante una evaluación psicopedagógica de tres a cuatro veces al año. Además, deben colaborar con los maestros regulares en la elaboración de la adaptación del programa escolar por la vía de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA), y orientar a las familias. En efecto, el aprendizaje debe ser personalizado, pero no necesariamente individualizado. Según la PCA, el maestro de apoyo de la USAER, junto con los demás maestros, debe organizarse para promover metodologías de enseñanza-aprendizaje que desarrolle el aprendizaje participativo, cooperativo y el apoyo entre iguales (Verdugo Alonso y Schalock, 2013). Esto nos lleva a la siguiente pregunta, ¿de qué manera son incluidos los niños con discapacidades en las escuelas públicas mexicanas que cuentan con el servicio de una USAER?

La inclusión escolar, éxito o fracaso?

La inclusión en México se tipificó en el artículo 41 de la Ley General de Educación de 2000, reformada en 2011, que establece que cada persona con una discapacidad transitoria o definitiva debe recibir el apoyo de una educación especial adecuada en el nivel de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Si el alumno no logra esa integración (logro implícito en el nivel de los resultados escolares), esa educación proporcionará la satisfacción de las necesidades básicas en autonomía, convivencia social, entre otras. Así, cabe preguntar ¿qué tipo de inclusión se verifica en la escolarización de los niños con discapacidad en las escuelas públicas mexicanas por la vía del servicio USAER?, ¿cómo clasificar los diferentes tipos de escolarización que se ofrecen para los niños con discapacidad?

Me parece interesante mencionar la clasificación de Eric Plaisance, sociólogo francés que aborda el tema de la inclusión escolar, que completamos con la visión de Ismael García Cedillo, doctor de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. El grado de inclusión puede variar según el modo de escolarización. Eric Plaisance distingue tres modelos de escolarización: 1) El modelo separado: creación de una escuela especializada afuera de las escuelas ordinarias; por ejemplo, los CAM. 2) El modelo mixto: una clase especial, formada en la escuela ordinaria, son “los grupos integrados”, que en México se instituyeron hace muchos años (Fletcher y Kaufman de Lopez, 2009). 3) El modelo integrador: los alumnos con discapacidad

son integrados a las escuelas regulares. Este último modelo, denominado integrador por E. Plaisance, se emparenta con el concepto de inclusión absoluta de García-Cedillo y Romero Contreras (2014), que supone una escolarización del niño con discapacidad con los demás niños todo el tiempo, al contrario de una escolarización relativa. En el caso de la escolarización relativa, el niño sigue un ritmo alternado entre clases en aula regular y clases especiales de vez en cuando, es decir, individualizadas, con especialistas (García-Cedillo y Romero Contreras, 2014). Así, podríamos clasificar el modo de escolarización por la vía del servicio USAER como un modelo integrador, en el sentido de E. Plaisance, de tipo relativo (García-Cedillo y Romero Contreras, 2014; Plaisance, 2009).

Haciendo tal reflexión es posible darse cuenta de la manera en que varía la utilización de los conceptos de integración e inclusión según los autores de distintos horizontes culturales y según las fechas de elaboración de los conceptos y según las orientaciones políticas del momento. El uso y la significación de los términos *inclusión* e *integración* aún quedan confusos. Tal confusión se constató a través de los testimonios de mis encuestados. Sin embargo, a partir del año 2000 hemos observado una tendencia mundial hacia el uso del término *inclusión* en lugar de *integración* debido, en específico, a las Convenciones de las Naciones Unidas para las Personas con Discapacidad de 2008. De este modo, hemos pasado de “un movimiento de integración” a “una pedagogía de la inclusión” (Blin, 2013, p. 66). Juárez Núñez et al. (2010) califican la escuela inclusiva como “el perfeccionamiento de la escuela integradora”. La escuela inclusiva es una concepción pedagógica y política de la escuela con una reorientación de su programa escolar.

Para evitar cualquier confusión, este estudio se realizó desde un enfoque inclusivo, buscando determinar “las actitudes de exclusión y de discriminación, incluyendo aquellas en relación con la edad, la clase social, la étnica, la religión, el género y el logro”, en el sentido de Ainscow et al. (2006, p. 2). Asimismo, el estudio parte de la visión de la inclusión de Booth (2002), uno de los autores del índice de inclusión (2000), junto con Ainscow, según la cual los niños con NEE deben estudiar en el mismo salón de clases que sus demás compañeros.

Aunque varios autores siguen apoyando el derecho a la inclusión de los niños con NEE, estos últimos siguen sin estudiar en una escuela. Armstrong et al. (2010, p. 5) observaron que el resultado del no acceso a la educación hace que el niño sea más marginado y segregado. Además, esos autores subrayan que la educación ordinaria, al buscar incluir y adaptar a los niños con NEE, mejoraría en cuanto a las fallas de su enseñanza y permitiría a los “poco exitosos” del sistema escolar ordinario

seguir la enseñanza dada en el aula. Ainscow (2002), Armstrong (2012), Booth (2002) y Spandagou (2010) promueven la educación inclusiva como un derecho del niño con NEE, es decir, ser educado y no segregado en una escuela especial, pues consideran exitoso el modelo de la inclusión.

Al contrario, varios autores como Farrell, (2002), Lindsay (2007), Lunt y Norwich (2002), con base en datos empíricos, critican la aplicación sistemática de la inclusión para los niños con NEE. A partir de sus trabajos de campo, estos autores llegan a la conclusión de que la inclusión en escuelas regulares no es adaptable a todos los perfiles de niños que presentan NEE. Frederickson y Cline (2002) se preguntan acerca de la legitimidad de la categoría “necesidades educativas especiales”, y afirman que las NEE son una “concepción de mentira”, que no son sino necesidades ordinarias distintivas. Este pensamiento conduce a más cuestionamientos sobre la conceptualización de las categorías NEE y discapacidades, una posición crítica que fue aplicada a lo largo del presente estudio. Los trabajos empíricos de esos autores llevaron a la conclusión de que las escuelas especiales no deben cerrar, ya que el niño, cuando no puede ser incluido en una escuela regular, necesita esa otra opción. ¿Esas investigaciones dan pie a que se piense en los factores exitosos y limitantes de la inclusión en una escuela regular? ¿Por qué una escuela regular no llega a dar educación a un niño con NEE? ¿Hay estudios que refieren resultados exitosos de la inclusión?

Existen evaluaciones del proceso de educación inclusiva a partir del año 2000. En particular, la evaluación realizada por Ismael García Cedillo y Silvia Romero Contreras (2014), doctores de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, demuestra que desde el año 2000 se ha incrementado el número de niños atendidos, y que estos presentan mejoras en el desarrollo emocional, social y aun algunos logros académicos. Este estudio destaca algunos factores de estos logros como los cursos impartidos a los profesores (sobre la educación inclusiva), una actitud de los docentes regulares favorable a la recepción de niños con discapacidad y avances importantes en la evaluación de los alumnos. Sus investigaciones tomaron sitio en el Proyecto de Investigación y de Innovación de la Integración Educativa del Estado de México.

En 2012, una investigación dirigida por la Universidad de Manchester (Inglaterra) sobre “La inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista en las escuelas de la Ciudad de México” me sirvió de apoyo en el inicio de mi propia investigación. Ese estudio recibió el premio UNICEF y fue financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Fue realizado en varias

escuelas de los niveles preescolar, primaria y secundaria regulares, pero esas escuelas no contaban con un servicio USAER. Sin embargo, los alumnos se beneficiaban del seguimiento que daba un maestro de apoyo afiliado a la asociación DOMUS (organización privada de apoyo escolar individualizado para los niños con discapacidad). En los nueve casos de niños estudiados, las conclusiones de la encuesta indican que la inclusión escolar fue un éxito. No obstante, fueron identificadas algunas barreras de esa inclusión como la falta de formación y de experiencia de los profesores regulares, así como la falta de colaboración o la colaboración ocasional entre el maestro de apoyo DOMUS y los maestros regulares. Otros aspectos relacionados con el campo emocional fueron señalados, en especial la ansiedad del profesor al recibir a niños con discapacidad. La investigación se centró en el aspecto social del proceso de inclusión; no menciona claramente las cuestiones pedagógicas, pero comenta sobre las evaluaciones y el éxito en los exámenes escolares.

Se debe mencionar que hay pocos estudios empíricos sobre la pregunta de la inclusión escolar, la cual queda como un tema sensible, que busca tener resultados exitosos, pero aún tiene un largo camino por recorrer. Estudiar la discapacidad es convivir con los niños que tienen esa particularidad, convivir con los maestros enfrentados cada día a las dificultades de enseñarles, convivir con los papás de estos niños, tanto cuando haya fracasos como cuando haya éxitos. Al estudiar la discapacidad, el investigador se enfrenta a su propia sensibilidad, a sus miedos y al rechazo de lo que está fuera de la norma (Korff-Sausse, 1996). Así, al parecer, no es un tema que corresponde a cualquiera.

La inclusión escolar es un proceso que toma forma a través de la institución de la escuela, y una escuela inclusiva se define como “una escuela que recibe a todo el mundo sin distinción” (artículo 41 de la Ley General de Educación, 2011). Eso significa que la cultura de la escuela promueva que la persona no sea estigmatizada; “el programa escolar y la pedagogía deben de tomar en cuenta la diversidad” (Armstrong et Barton, 2003, p. 95). El éxito de la inclusión escolar se mide con metas de largo plazo. Así, su estudio necesitaría el establecimiento de una investigación a largo plazo y el seguimiento durante varios años de la escolarización de casos de niños con discapacidad en escuelas regulares con el servicio USAER. Sin embargo, en un periodo de solo tres meses llevé a cabo una investigación cualitativa a partir de los casos de tres niños de 6-7 años que presentaban una variedad de discapacidades mentales, intelectuales y sensoriales.

METODOLOGÍA

Modelo conceptual de la investigación: La inclusión de S. Thomazet

La encuesta cualitativa se desarrolló en una escuela primaria que cuenta con el servicio de USAER, desde finales de enero hasta los últimos días de abril de 2015, con el fin de estudiar el fenómeno de la inclusión escolar desde un enfoque cualitativo y a través de la disciplina de la sociología, en especial de los trabajos de Serge Thomazet (sociólogo francés). Además de que la inclusión escolar supone una adaptación de la estructura a la singularidad del alumno, implica el sentimiento de pertenencia del niño a una comunidad, la comunidad escolar. Pero ¿cómo se puede observar este fenómeno?, ¿cómo se observa el logro de la inclusión? Para Serge Thomazet, la inclusión escolar supone la integración física, social (los alumnos con NEE comparten el recreo, la comida, el taller recreativo con los demás alumnos), pero también pedagógica, con el fin de permitir a todos los alumnos aprender dentro de una clase correspondiente a su edad en cualquier nivel escolar (Thomazet, 2006, p. 6).

Como lo mencioné anteriormente, la problemática de la inclusión escolar de los niños con discapacidades reviste tres caracteres: el primero, de integración física; el segundo, social, y, por último, el pedagógico. Además, la población elegida son niños de entre 6 y 7 años con una discapacidad y que cursan la primaria, porque es en la educación básica, precisamente en la educación primaria, donde se encuentra la tasa más alta de escolarización de alumnos con esta característica. Así, los niños entre 6 y 7 años de edad con una discapacidad y escolarizados en una escuela primaria regular con el apoyo de una USAER ¿podrían participar tanto en el nivel académico como en el social en la vida escolar?

Mi problemática alude a un esquema *actanciel*, haciendo referencia a Jean-Marie Berthelot, quien, en su libro *L'intelligence du social* (1990), presenta “la tipología de los esquemas de *intelligibilité*” (Berthelot, 1990). El esquema *actanciel* supone que el fenómeno estudiado, en este caso la inclusión escolar de los niños con discapacidad, es el resultado de las actitudes de los actores implicados y de las dinámicas de interacción entre los alumnos, los equipos pedagógicos escolares y los padres. Además, este fenómeno tiene un aspecto funcional. El estudio de la inclusión social, dentro del marco definido en esta investigación, está impulsado por políticas en el campo de la educación inclusiva. Ciertos dispositivos fueron creados para eso; las USAER, por ejemplo, son equipos cuyo objetivo es prevenir la exclusión de los niños con necesidades educativas especiales. Así, la problemática de la investigación es: factores favorables o limitantes de la inclusión de los niños mexicanos con discapacidad

sensorial, mental o/e intelectual en una escuela primaria con servicio de USAER.

El concepto de inclusión escolar de los niños con NEE con una discapacidad depende de tres aspectos: el social (las interacciones del alumno con NEE con su ámbito), el pedagógico (equipo pedagógico regular y especializado) y el ámbito familiar.

Mis hipótesis secundarias son las siguientes: la inclusión escolar de un niño con discapacidad dependerá de la capacidad de una escuela regular con una USAER para recibirlos (número disponible de plazas, criterios de aceptación, proyecto pedagógico). Eso supone la capacidad de adaptar la enseñanza a las necesidades diferenciadas de estos alumnos. Esta adaptación se plantearía como una enseñanza específica y métodos innovadores. La inclusión escolar dependerá de las capacidades académicas de los alumnos en función de su discapacidad y de su capacidad para establecer interacciones con su ámbito. Por último, la inclusión escolar dependerá también de la participación de los padres y del interés que demuestren frente a la escolarización de su niño y el compromiso que asuman.

Recolección de datos empíricos: Entrevistas y observaciones

Con el objetivo de verificar estas hipótesis, fue necesario recolectar la siguiente información. Primero, el número de plazas reservadas a los alumnos con NEE y los criterios de aceptación de esos alumnos. Parece también indispensable conocer tanto el tipo de enseñanza de los maestros como el tipo de relación profesional entre el equipo pedagógico (maestros especiales y regulares). Otro parámetro que tomar en cuenta es la medida de los resultados de la enseñanza especializada dada por los profesionales de la USAER, lo que incluye el número de horas que prestan durante el servicio, el número de horas que pasan en el aula regular y, finalmente, el número de niños que logran seguir la escolarización y, tal vez, integrarse de manera permanente en el aula regular. Para estudiar este fenómeno de inclusión escolar es importante observar la participación voluntaria de los niños en los aprendizajes y en las relaciones sociales con sus demás compañeros, analizando sus interacciones dentro de este ámbito escolar. Finalmente, es necesario recolectar las opiniones de los padres con respecto de la discapacidad de su niño, los trámites que tuvieron que seguir y su satisfacción o insatisfacción del sistema de escolarización en una escuela regular por la vía de una USAER.

La investigación consistió en analizar la inclusión escolar de los niños con discapacidad considerando tanto los resultados académicos como su integración social,

tomando en cuenta varios actores: los padres, los alumnos con y sin discapacidad y los maestros. La encuesta cualitativa se enfoca en dos paradigmas: el primero, el paradigma de la interpretación que hace referencia a los estudios cualitativos (Cohen et al., 2007). El objetivo de este enfoque cualitativo es entender la significación de la lógica de las acciones de los encuestados e intentar percibir las causas que influyen en el fenómeno de la inclusión escolar de los niños con discapacidades. Los estudios cualitativos son usados frecuentemente para ilustrar y reflejar la acción en un contexto. Estos se interesan por entender las representaciones que los individuos hacen sobre la manera que tienen de construir un sentido dado a su propio mundo y a las experiencias que tienen de este (Beaud et al., 2010). Además, en el campo de la investigación interpretativa, la educación inclusiva es percibida como un proceso y la escuela como una experiencia vivida (Merriam, 2001, p. 17).

El segundo paradigma empleado, que ha sido utilizado con frecuencia en las investigaciones educativas, es la elección de los casos de estudio de niños (Delalande, 2005). El estudio de casos múltiple es pertinente para establecer las causas de un fenómeno social, en este caso, la inclusión. El estudio de caso ofrece una visión más profunda de la manera en que los niños con discapacidad pueden ser acompañados y de los factores que pueden facilitar o limitar la inclusión escolar. Este tipo de estudio no puede ser representativo del fenómeno estudiado; sin embargo, multiplicar los números de casos permitiría matizar los resultados obtenidos (Yin, 2009).

Los datos obtenidos en las entrevistas necesitan ser confrontados y comparados con los datos resultantes de las observaciones. La observación participante me permitió capturar las estrategias de los actores y sus interacciones, así como su estatus y sus roles en la institución escolar (Malinowski, 1963). Apliqué dos tipos de observaciones; una con herramienta con tablas de observaciones y otra sin herramienta. Esas tablas sirvieron para observar a los niños y a la vez observar los métodos de enseñanza. Esas observaciones fueron planeadas. Mi implicación puede calificarse como “periférica”, porque su objetivo fue observar las interacciones de los niños con sus compañeros y con sus profesores. Durante las observaciones estuve sentada entre los alumnos, pero al fondo del aula, ligeramente separada del resto del grupo. Observé a cada niño por un tiempo de entre 10 y 15 horas a lo largo de mi investigación de tres meses, con un promedio de una hora y media a dos horas con observaciones planificadas. Pude observar mucho más tiempo a Marco que a Sara y Jassiel, que faltaban más a la escuela. Eso fue una limitante más del estudio, pero también marca la ausencia repetida de los alumnos con discapacidad, que analizaremos más adelante. Además, fue interactuando con el conjunto de la

comunidad escolar durante “los tiempos de pausas” (por ejemplo, el recreo) como pude implicarme mejor. Por último, tuve acceso a los datos estadísticos de la escuela (por ejemplo, el número de niños con NEE en la escuela, desde hace cuánto tiempo, la falta de los niños) y a los trabajos escolares de los niños, realizados tanto en el aula regular como con los profesionales de la USAER.

Para observar el fenómeno de la inclusión escolar elegí una sola escuela primaria que cuenta con el servicio de la USAER y que recibe a niños con discapacidad. Me pareció razonable estudiar solamente una escuela, ya que en tres meses podría tomarme el tiempo de profundizar mi conocimiento de este modelo educativo, considerando algunas barreras como el idioma, en razón de mi estatus de extranjera. Para el acceso a la escuela fue necesaria la firma de una carta de compromiso por parte del director. Sin embargo, estudiar a los niños atendidos por el servicio de la USAER hubiera requerido desde el principio la firma de una carta de compromiso con el servicio de educación especial, lo que hice mucho más tarde, casi al final de la investigación. Para recolectar la información, utilicé un método múltiple que incluye la realización de entrevistas semidirigidas, la observación directa con y sin herramienta y algunos datos administrativos acerca de los casos de los niños estudiados.

Durante la investigación estuve presente en la escuela diariamente de las 13:30 a las 18:30 horas durante nueve semanas. Los primeros diez días los dediqué a observar el funcionamiento de la escuela, los roles y la posición de cada uno, así como el lugar reservado a los niños y a sus padres. Después elegí tres casos de estudios: tres niños de entre 6 y 7 años del primer grado escolar, que es el grado donde se encuentra la mayoría de alumnos con discapacidad; algunos grados no contaban con ningún niño con discapacidades diagnosticadas (grados segundo, tercero y quinto). El estudio no pretende ser representativo del fenómeno estudiado, sino significativo; se privilegió la calidad de las observaciones de los niños, el establecimiento del vínculo de confianza con los padres de los tres niños y los maestros. Entrar en una comunidad y entender su funcionamiento requiere tiempo, sobre todo cuando el tema de investigación es “sensible”¹ y la recolección de datos de calidad también.

Los tres casos elegidos presentan tres discapacidades diferentes: Marco, una discapacidad sensorial (sordo y mudo); Sara, una discapacidad intelectual asociada a trastornos del comportamiento por déficit de atención (TDAH), y Jassiel, una discapacidad mental (trastornos del espectro autista). A pesar de que estos niños tienen discapacidades diferentes, el punto común entre ellos es que reciben la misma

¹ No todos los padres de familia aceptan que un investigador observe a su hijo por el hecho de tener una discapacidad.

enseñanza. Así, el objetivo fue medir el impacto de la enseñanza que brinda un mismo maestro regular del primer grado en colaboración con los profesores de la USAER en los alumnos Marco, Sara y Jassiel, que cursan un mismo nivel de estudio. Eso me permitió observar cómo un mismo profesor enseña a tantos alumnos con necesidades educativas diferentes.

CUADRO 4. MUESTRA DEL ESTUDIO

Profesionales de la escuela					
Empleo	Sexo	Edad	Experiencia en la escuela	Experiencia en su trabajo	Empleo antes de su trabajo actual
Director	M	51	11 años	15 años	Maestro de grupo / ingeniero petrolero profesor Formador de profesores (todavía)
Maestro de primer grado	F	43	6 meses	21 años	Ninguno
Maestro de segundo grado	F	22	7 meses	7 meses	Ninguno
USAER					
Director	M	62	6 años	9	Maestro de apoyo
Psicóloga	F	35	3 años	5	Asesoramiento en recursos humanos
Profesora de comunicación	F	32	5 años	5	Ninguno
Maestro de apoyo	M	35	2 años	7	Director de un CAM
Padres y niños					
Padres de		Edad	Empleo		Nivel de estudio
Padres de		Padre	Madre	Padre	Madre
Marco		35	28	Albañil	Ama de casa
Sara		36	33	Taxista	Ama de casa
Jassiel		44	41	Arquitecto	Ama de casa
Niños		Edad	Nivel de estudio	Discapacidad	Hermanos (edades)
Marco		6 años 1 mes		1er	SO
Sara		7 años 1 mes		1er	DI, TDAH
Jassiel		6 años 8 meses		1er	TGD

SO: Sordo y mudo.

DI: Discapacidad intelectual.

TDAH: Trastornos del desarrollo por déficit de atención e hiperactividad.

TGD: Trastornos generalizados del desarrollo (autista).

Métodos elegidos para el análisis de los datos empíricos

Los estudios de caso hacen converger cierto número de datos de varias fuentes: las observaciones, las entrevistas y los datos escritos, que pueden ser cruzados. Así, realicé 32 entrevistas semidirigidas que me ayudaron a contextualizar el estudio. Elegí analizar de manera más profunda diez entrevistas, que corresponden a las del profesor de los tres casos estudiados y de su practicante, con los profesionales de la USAER (director, psicóloga y profesor de lenguaje y comunicación) y los padres de los niños. El interés de esas entrevistas radica en acceder a la experiencia de estas personas con los niños con NEE y con discapacidad y a la imagen que tienen de ellos. El interés era también conocer acerca de los métodos de enseñanza empleados con esos niños. Además, las entrevistas con los padres hicieron posible la contextualización del ámbito familiar de cada niño. Se trató de entender la elección de los padres de una escolarización en una escuela regular para sus niños y de medir el grado de satisfacción con respecto de la escuela. A lo largo de la investigación dediqué la mayoría del tiempo a hacer entrevistas con la comunidad escolar. La duración de las entrevistas varió de una hora y media a cuatro horas. Todas fueron realizadas en la escuela, a excepción de dos realizadas en el domicilio de los padres.

El análisis de la información se basó en tres tipos de datos: los obtenidos de las observaciones, los datos discursivos recolectados durante las entrevistas semidirigidas, los datos administrativos de la escuela y el resultado escolar de los niños (exámenes). Es necesario precisar que toda la información se manejó de forma anónima. En cuanto a las entrevistas, se privilegió el análisis temático porque es un método flexible y adaptado para categorizar la información. Codifiqué la información y la clasifiqué en nueve temas según los factores que tienen una posible influencia en el proceso de inclusión escolar de los niños con discapacidad. Esos factores fueron comparados con el estudio de la Universidad de Manchester titulado “La inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista en las escuelas de la Ciudad de México”, realizado en 2012. Las tablas de observación permitieron evidenciar las interacciones de los niños con sus maestros en función de la frecuencia, la duración, y según tres aspectos: uno, centrado en la tarea escolar, codificado por la letra T, y otros dos aspectos cuyo objetivo es calificar la interacción. La calidad de la interacción puede ser positiva (+) cuando el niño manifiesta su voluntad de hacer la tarea o cuando parece contento ayudando a los demás. Ese tipo de interacción se puede calificar de socioafectiva positiva (Bales, 1950). La interacción puede también ser apuntada como negativa (-) cuando el niño manifiesta disconformidad u hostilidad;

en este caso, la interacción puede ser llamada socioafectiva negativa (Bales, 1950). Estos códigos fueron usados también para evaluar la enseñanza de los maestros.

Todas las herramientas, tanto las entrevistas como las observaciones utilizadas en el estudio permitieron recabar una diversidad de información indispensable para la investigación cualitativa.

RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS DE CASO

Estudio de una escuela inclusiva con servicio USAER en San Luis Potosí

La escuela que fue el objeto de estudio está situada en el corazón de la zona industrial de San Luis Potosí, al sureste de la ciudad. En San Luis Potosí, la proporción de la población designada como pobre se estima en 28.9 por ciento (INEGI, 2010). En la escuela elegida para la investigación, el alumnado puede calificarse como vulnerable: “Los niños llegan a veces sin comer, llegan con diez pesos para comprarse dulces en la cooperativa, y ya [...] A veces los niños no van a la escuela porque los padres no tienen dinero para pagar el camión, o van a la escuela sin agua ni material” (director de la escuela).

Esta escuela, del turno vespertino, está rodeada en su zona escolar por diez escuelas primarias, siete escuelas secundarias y dos jardines de niños. Entre esas escuelas, solo dos tienen el servicio de USAER. En total, solamente siete escuelas de la ciudad tienen un servicio USAER. (SEP, 2010). La escuela de estudio cuenta con seis grados, por lo tanto, con seis maestros, uno para cada grado, y sus practicantes (seis) presentes en el transcurso del año escolar. Asimismo, cuenta con un maestro de apoyo, con su practicante y un maestro de educación física que acude dos veces a la semana. La organización escolar se hace con el uso de ocho salas: seis usadas como aula para los seis grados, un salón de lectura, que sirve de oficina del director y lugar de junta para los profesores, y otra que sirve de oficina para el maestro de apoyo. Hay un espacio para el recreo, dividido en dos patios. En relación con el material pedagógico, la enseñanza regular parte de los libros que hacen referencia al plan y al programa escolares de cada nivel de estudio. Las asignaturas principales son Español y Matemáticas (300 a 400 horas al año para el primer grado) (SEP 2010).

Al parecer, según el director de la escuela, a ninguna escuela se le impone el servicio USAER, pero sí deben recibir a todos los alumnos que quieran inscribirse. En la entrevista, el director mencionó que varias escuelas normales no reciben a niños con NEE; “les discriminan”, “no les quieren”. Así, al parecer, se reciben a

alumnos con NEE por voluntad propia del director y su involucramiento en la búsqueda de apoyo de la USAER. El director cuenta con experiencia en la inclusión desde hace 11 años. Él dudaba de la posibilidad de recibir niños con NEE y discapacidad, pero, familiarizado con ésta por experiencia personal (un miembro de su familia tiene una discapacidad motriz y mental), en 2004 escolarizó a un niño con síndrome de Prader-Willis. Al ver la posibilidad de evolución del niño en la escuela, eligió seguir esa experiencia con nuevos alumnos. El director define su escuela como una escuela de inclusión:

Aquí dejamos el uniforme, no se pide la cuota voluntaria; es una escuela para todos. Es la ley, todas las escuelas deberían hacer la misma cosa [...] los padres vienen desde lejos para venir a esta escuela. A veces, toman uno o dos camiones para que los niños vengan hasta aquí [...] aquí todos los alumnos se reciben cualquier que sean sus necesidades.

El director lleva a cabo una política social bien marcada en la escuela. Él me confió que lo primero que busca es que el niño se socialice y le guste venir a la escuela; el resto es secundario. Él prefiere verlos en la escuela que en la calle. Me hizo recordar que cada vez que Marco va a la escuela demuestra con su sonrisa lo mucho que le gusta. Sin embargo, esa voluntad y esa política de integración de la escuela no se encuentran bajo forma escrita, es decir, bajo la forma de un proyecto pedagógico escrito que mencione la planificación de una educación inclusiva. En la escuela, la planificación de la inclusión no se lee en un documento oficial, sino que se observa. Según el director, en la escuela son recibidos todos los niños, cualesquiera sean sus NEE, partiendo del principio de que el acceso a la educación es un derecho de los niños, y no concederlo es estar fuera de la ley. En efecto, en la escuela se nota una variedad extensa de casos de niños con NEE. Los alumnos con NEE son ubicados en los grados correspondientes a sus edades, aunque evaluando sus capacidades cognitivas serían ubicados en un nivel inferior. El director privilegia el aspecto social para ubicar a los alumnos con NEE en los distintos grados: “los alumnos con NEE deben socializarse con los alumnos de sus mismas edades”, y en el recreo pueden relacionarse con alumnos de otras edades sin problema.

En cuanto a los datos cuantitativos, la escuela recibe a 86 niños, que se distribuyen en los diferentes grados. Esa cifra puede variar a lo largo del año. Los efectivos de la clase pueden variar entre 12 y 20 alumnos; estos son relativamente pocos en comparación con otras escuelas del turno matutino que pueden acoger a 70 alumnos en cada grado, por lo que reciben alrededor de 400 alumnos en total. En

la escuela estudiada, los alumnos con NEE representan un porcentaje considerable con respecto del total de alumnos inscritos. En efecto, el servicio USAER sigue hasta 25 alumnos y puede apoyar a algunos más (de cinco a seis) dependiendo de su situación. El servicio de USAER apoya a más de 20 por ciento de los alumnos inscritos en la escuela. Los maestros señalan que es una cifra que no para de aumentar desde hace algunos años (Frederickson y Cline, 2002).

CUADRO 5. DISTRIBUCIÓN Y CARACTERÍSTICAS (TIPOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y DISCAPACIDAD, RESULTADOS ESCOLARES) DE LOS ALUMNOS CON NEE,
SOBRE UN TOTAL DE 25, ENTRE FEBRERO Y ABRIL DE 2015

Grado	1	2	3	4	5	6
Número de alumno con NEE	5	3	4	4	5	4
Características	SO (1) DI (1) TDAH (2) TGD (1) PA	TDAH (1) PA	PA	PA	PA	DI (1) PA
Seguimiento inicial (recién diagnosticado)	5	0	3	2	3	2
Porcentaje de los alumnos con NEE en cada grado	41	21	33	33	25	25
Franja de los alumnos con NEE	6 - 8 años	7 - 9 años	8 - 10 años	9 - 11 años	10 - 13 años	11 - 13 años
Franja de las notas mediana (/10) de los niños con NEE en los ocho últimos meses (tres exámenes)	6 - 8.7	6.4 - 8.5	6 - 9.1	6 - 7.1	6.1 - 7.6	6.2 - 9
Promedio de los alumnos del grado	7.5	7.9	6.8	7	6.8	7

Fuente: elaboración propia con base en las estadísticas de la escuela.

SO: Sordo y mudo.

DI: Discapacidad intelectual.

TDAH: Trastornos del desarrollo por déficit de atención e hiperactividad.

TGD: Trastornos generalizados del desarrollo.

PA: Problemas de aprendizaje sin trastornos ni discapacidad asociada.

Según el cuadro 5, 15 niños con NEE fueron diagnosticados a lo largo del año escolar. Además, se observa un alto porcentaje de alumnos con NEE, sobre todo en el primer año. Una de las razones de la tasa alta de alumnos con NEE en la escuela puede explicarse por la muy baja tasa (uno por ciento) de escuelas que cuentan con el servicio de USAER. Del total de las escuelas del estado, solo 75 tienen el

servicio de USAER (SEP, 2010). Sin embargo, los alumnos con NEE tienen notas promedio en los exámenes de la clase y no se ubican en situación de fracaso escolar en las asignaturas evaluadas, o sea, Arte, Español, Exploración de la Naturaleza, Formación Cívica y Ética, y Matemáticas.² Así, a pesar de que los alumnos presentan necesidades educativas especiales ligadas o no con una discapacidad, parece que son capaces de seguir una formación regular, ya que todos obtienen notas aprobatorias en las seis asignaturas. ¿Cuál metodología pedagógica de enseñanza está puesta en marcha para ayudar a esos alumnos?

Según el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), los maestros de educación especial y los profesionales de la educación regular deben negociar acuerdos para trabajar en colaboración. Estos acuerdos son necesarios para el acompañamiento y la aplicación de una metodología de trabajo adaptada a los niños con necesidades educativas especiales (MASEE, 2011, p. 127). En la escuela, el maestro de apoyo y su practicante intervienen de manera itinerante en los diferentes niveles. Tienen un horario y planifican sus intervenciones en los diferentes grados. Las actividades de estos se dividen en dos tipos: grupales e individuales, sea en el aula regular o en el despacho del maestro. Cuando el maestro interviene en el aula con la presencia de todos los alumnos (con y sin NEE), propone actividades, generalmente de aprendizaje de lectura, de escritura, de matemáticas, o actividades lúdicas “accesibles a todos los alumnos” (por ejemplo, tapete sensorial). Además, el equipo se completa por dos profesionales: una psicóloga y una profesora de lenguaje y comunicación.

La USAER trabaja también con las familias de los niños atendidos por su equipo; propone una “escuela para padres” cada dos meses, sobre temas como, por ejemplo, “la autoestima”, “la nutrición y la afectividad”. Esas juntas se presentan bajo la forma de grupos de padres, a quienes los profesionales de la USAER u otros profesionales del sector médico-social llevan un apoyo moral y pedagógico a las familias. Observamos tres tipos de participantes y de apoyos alrededor de la educación escolar de los tres casos estudiados, Marco, Sara y Jassiel: los maestros regulares, la USAER y los padres. Pero ¿es la combinación de la educación regular y de la educación especial (representada por el servicio USAER) la que permite favorecer y mantener la escolarización de los alumnos en una escuela regular?

² El inglés forma parte del programa escolar, pero no se enseña.

Diagnóstico: Principales características y atención educativa de los tres casos
En primer lugar, se tiene que considerar la situación de cada alumno, la influencia de sus discapacidades sobre sus aptitudes escolares y sociales. En el cuadro 6 se mencionan las particularidades de la situación de Marco. Él tenía seis años y un mes al momento del estudio; es un niño sordo y mudo.

CUADRO 6. DIAGNÓSTICO, PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS Y ATENCIÓN EDUCATIVA,
CASO DE MARCO

Diagnóstico (etología) y escolaridad	Principales dificultades y características	Seguimiento especializado afuera de la escuela	Ayuda financiera para los padres
Discapacidad sensorial: sordo y mudo Etiología: infección de las meningitis con 2 meses y medio y parálisis corporal Edad del diagnóstico: 3 meses (efectuada por el hospital)	Comunicación y lenguaje: lenguaje y comunicación Psicomotricidad: referencias espaciales (hace caer los objetos, tropieza, se golpea con las cosas)	Cursos de lengua de las señas Instituciones: <ul style="list-style-type: none"> • CREE* • Hospital del Niño y de la Mujer Frecuencia: una hora / semana	Programa de ayuda PROGRESA (no específico a la discapacidad del niño)

*CREE: Centro de Rehabilitación y de Educación Especial.

**CAM: Centro de Atención Múltiple (escuela especial).

***CAPEP: Centro de Atención Psicopedagógico en Educación Preescolar (seguimiento psicológico en aspectos de la comunicación).

Respecto de los resultados escolares, en los tres exámenes bimestrales de los primeros seis meses del año escolar, Marco logró un promedio variable entre 7 y 7.5 puntos sobre 10. La practicante que enseña en su grado lo apoyó durante sus exámenes con el lenguaje de señas. Me parece importante precisar que los exámenes bimensuales producidos por la SEP son iguales para los niños con NEE que para los niños sin NEE. La diferencia para los alumnos con NEE es el beneficio del apoyo individual o en pequeño grupo por un maestro practicante para explicarles y guiarles en la tarea.

Sus interacciones son frecuentes (superior a 20 por hora); la duración de estas es moderada, es decir, 5-15 minutos, y son no verbales, aunque se puede expresar con

algunos sonidos. Marco se mueve, atrae la atención de sus compañeros dándoles pequeños golpes en la espalda. Sus interacciones pueden ser calificadas como socioafectivas positivas (Bales, 1950). La mayoría de sus interacciones se encuentra en la categoría “integración” (Bales, 1950). Marco se preocupa por sus compañeros de clase, se desplaza hacia ellos para abrirles sus libros escolares en la página correcta, enseñarles el ejercicio a realizar y les ayuda a ordenar sus cosas. Generalmente pone atención al hacer sus tareas; a menudo pide información para hacer y corregir su trabajo. Sin embargo, puede presentar resistencias a efectuar una actividad si el tiempo de espera para traducir las instrucciones (en lenguaje de señas) de esta le parece demasiado largo. En este caso, es posible que Marco quiera levantarse y e irse del aula para encontrar espacios lúdicos como el patio.

La discapacidad de Marco no parece ser una limitante para sus aprendizajes escolares: ha aprobado todos sus exámenes. Además, no muestra dificultad para establecer contacto y mantener una relación con el conjunto de la comunidad escolar, tanto maestros como alumnos. Marco tiene una relación privilegiada con la practicante de su aula, que le habla en lengua de señas, su hermano y su prima, que estudian en la misma escuela y que de vez en cuando lo visitan en su salón durante el horario de clases.

El segundo caso de mi investigación es Sara. Ella tenía siete años y un mes al momento del estudio. Tiene una discapacidad intelectual con trastornos del desarrollo por déficit de atención e hiperactividad. Falta con frecuencia a clases. A diferencia de Marco, Sara no tiene miembros de su familia inscritos en la misma escuela. Sus hermanas (tres) cursan en una escuela cerca del domicilio familiar. Los padres de Sara tuvieron que encontrar otra escuela para Sara, lejos de su casa. Se puede observar en el cuadro 7 las particularidades de la situación de Sara.

Los resultados escolares de Sara se quedaron en el mismo nivel, es decir, en un promedio de seis sobre diez, aunque el promedio del aula por los seis últimos meses varía entre 7 y 7.5. En cuanto a las interacciones, Sara puede mantenerlas por un tiempo moderado, que varía entre cinco y 15 minutos, e interacciona frecuentemente con sus compañeros.

La mayoría de sus interacciones son no verbales: Sara se mueve para observar a sus compañeros trabajar o bien para provocar una reacción en ellos tomando sus cosas (mochila, lápices). Se mueve con frecuencia y a diario sale del aula para irse al patio de recreo. Las interacciones de Sara pueden calificarse de socioafectivas tanto positivas como negativas (Bales, 1950). Sara manifiesta ganas de asistir a la escuela: los profesores tienen por costumbre escuchar su risa alegre resonar en

**CUADRO 7. DIAGNÓSTICO, PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS Y ATENCIÓN EDUCATIVA,
CASO DE SARA**

Diagnóstico (etología) y escolaridad	Principales dificultades y características	Seguimiento especializado afuera de la escuela	Ayuda financiera para los padres
Discapacidad intelectual: niña de una madurez equivalente más o menos a 3 años con respecto de sus aprendizajes, su nivel de comunicación y su psicomotricidad, asociada al trastorno del desarrollo por déficit de atención Etiología: no conocida	Comprendión: entender instrucciones (respuesta rápida y sin coherencia) Atención dispersa e impulsividad: quedarse sentada, esperar su turno (manifiesta señales de inquietud, mueve sus manos; orientación en el tiempo y en el espacio.	Seguimiento neuropsicológico: prescripción de medicamentos para la hiperactividad Institución: hospital Frecuencia: una vez cada 6 meses	Ninguna
Edad del diagnóstico: 6 años (efectuada por el CREE y la USAER)	Comunicación y lenguaje: estructuras gramaticales (fonemas) complejas, vocabulario limitado, yuxtapone las palabras sin hacer frases, frases presilábicas (no reproduce las letras); se muestra irritable y ansiosa		
Escolaridad: a partir de 3 años • Jardín de niños (4 años) con seguimiento CAPEP	Psicomotricidad: coordinación de los movimientos (tono muscular inconstante)		

el salón. Ella puede estar dispuesta a realizar algunas tareas y muestra su interés pidiéndole instrucciones a la maestra.

No completa la mayoría de los ejercicios, pues la duración de su atención está restringida (de cinco a 10 minutos). De vez en cuando, Sara manifiesta algunas señales de agresividad hacia sus compañeros; su madre confiesa que su hija es torpe para relacionarse, pero no lo hace con mala intención. Sara tiene dificultades para relacionarse con sus compañeros a causa de comportamientos inadecuados (por ejemplo, gestos no controlados). Debido a su discapacidad, Sara presenta dificultades para ejecutar tareas acordes con su nivel de desarrollo, pero se matriculó en el primer grado con un año más de edad.

El tercer caso de estudio es Jassiel; él tenía seis años y ocho meses al momento del estudio. Presenta trastorno del espectro autista. Falta varias veces a la escuela y, a diferencia de Marco, no tiene miembros de su familia inscritos en su escuela. Jassiel es dependiente del adulto para alimentarse e ir al baño, al contrario de Sara y Marco, que no tienen este tipo de dependencia.

CUADRO 8. DIAGNÓSTICO, PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS Y ATENCIÓN EDUCATIVA,
CASO DE JASSIEL

Diagnóstico (etología) y escolaridad	Principales dificultades y características	Seguimiento especializado afuera de la escuela	Ayuda financiera para los padres
Trastorno del espectro autista Etiología: no conocida	Comprensión: ejecutar órdenes sencillas Atención dispersa: poco contacto visual con objetos y personas que le rodean.	Ninguno	Ninguna
Edad del diagnóstico: 6 años (efectuado por el CREE y la USAER)			
Escolaridad: a partir de 2 años y 4 meses • CAM (4 meses) • Jardín de niños (3 años) con seguimiento CAPEP	Comunicación lenguaje: estructura gramatical (fonemas) compleja, vocabulario limitado, yuxtapone las palabras sin hacer frase, frases presilábicas (no reproduce las letras). Poco interés por las interacciones sociales, pocos contactos visuales. Psicomotricidad: coordinación inmadura (de un niño de 3 años)		

En el aspecto escolar, los resultados de Jassiel de los tres últimos bimestres varían entre 6 y 6.3 sobre 10, lo que es inferior al promedio de los alumnos de la aula, entre 7 y 7.5.

Jassiel interacciona muy poco en su ámbito, pero tiene un contacto privilegiado con los adultos, en particular con el maestro de apoyo y su practicante. Tiene dificultades para quedarse en el salón, y a veces sale para encontrarse con el maestro de apoyo y su practicante en su oficina. Durante los recreos, se sienta en el patio, observa sin buscar la interacción con sus compañeros. Sin embargo, sostiene algunos intercambios con Marco, con quien tiene la costumbre de trabajar en la oficina del maestro de apoyo. La duración de sus interacciones es baja, menos de cinco minutos; la mayoría se caracteriza por ser no verbal. En el salón de clase se pone siempre en la periferia del grupo, aunque de vez en cuando se desplaza para buscar la atención de Marco de un modo no verbal (por ejemplo, risa nerviosa). Las interacciones de Jassiel en clase pueden calificarse como socioafectivas negativas (Bales, 1950). Jassiel demuestra cierta resistencia a quedarse en clase y puede rechazar las propuestas de trabajo según su interés. El padre de Jassiel reconoce que, para ir a la escuela, su

hijo muestra dificultades al vestirse y ponerse los zapatos. En cuanto a las tareas en clase, Jassiel realiza algunas, pero, al igual que Sara, deja varios incompletos. Jassiel tiene una facultad de atención restringida de 10 a 20 minutos máximo, esa atención aumenta cuando está en la oficina del maestro de apoyo, es decir, cuando recibe una ayuda individual.

El éxito de la escolaridad de Jassiel, Sara y Marco depende de sus aptitudes escolares y sociales. Marco no presenta discapacidad intelectual, lo que le permite realizar un trabajo escolar de un alumno de 6-7 años. Para Sara y Jassiel, la realización de tareas correspondientes a su grado no se logra. La madurez del desarrollo de Jassiel está evaluada en un rango de edad más o menos de tres años. Las características de la discapacidad (autismo) de Jassiel constituye una barrera para su integración social. Las aptitudes de este último lo limitan a menudo y lo excluyen de todo contacto con sus demás compañeros; eso es menos frecuente con los adultos.

Al contrario, Sara solicita mucho la atención de sus compañeros, en el sentido de que les llama la atención para interactuar con ellos y logra participar en algunas actividades escolares; sin embargo, su modo de intervención no es adaptado (por ejemplo, actitud agresiva). Las discapacidades de Sara y Jassiel parecen ser un freno a la realización de sus trabajos escolares y alteran sus relaciones con su ámbito social, observaciones no verificadas con Marco. Así, ¿de qué manera la comunidad escolar (padres, alumnos y profesores), a pesar de la discapacidad de estos niños, podría intervenir para favorecer la inclusión en una escuela regular? Primero, expondré los factores que pueden llevar al éxito la inclusión escolar de los tres casos estudiados; después mencionaré los posibles factores de las limitaciones de esa inclusión.

Éxito de la inclusión en la escuela: La dimensión social

El primero de estos factores consiste en que, al inicio, los padres creen en la capacidad de integración de sus hijos. Esta creencia lleva a los padres a matricular a sus hijos en una escuela regular. Los profesionales médico-sociales y educativos de la estructura, como los del CAM, jardines de niños y del CAPEP, que siguieron a Sara, Marco y Jassiel, les aconsejaron a sus padres matricularles en una escuela con una USAER. Las prescripciones y el apoyo de los especialistas que creen en las capacidades de desarrollo de los tres casos de estudio son también decisivos para motivar a los padres a defender la inscripción de sus niños en una escuela regular. Además, los padres de Marco, Jassiel y Sara se implican, lo cual se puede ilustrar a partir de dos indicadores cualitativos. El primer ejemplo es la presencia de los

padres (sobre todo de las madres) en “las clases para padres” impartidas por la USAER. De un total de cuatro reuniones, los padres participaron en promedio en dos a tres reuniones. Los padres acuden a menudo a las citas tanto del maestro de apoyo como de la maestra del grupo de sus hijos. Según un punto de vista cualitativo, los padres cooperan con la escuela en lo concerniente al plan pedagógico, tanto aplicando recomendaciones que los maestros les dan como cumpliendo con el material de apoyo (por ejemplo, el ofrecimiento de un abecedario en lengua de señas). La implicación de los padres es reconocida como ayuda indispensable para el logro de la inclusión escolar de estos alumnos.

Por otra parte, la escolarización de los niños con discapacidad depende también de la voluntad del director de aceptar a esos alumnos en su escuela, de pedir ayuda al servicio de USAER y de aceptar la presencia de ese servicio en su escuela. En la escuela, parece que ningún alumno es rechazado por su discapacidad o sus NEE; en efecto, más de 30 por ciento de los 87 son alumnos reconocidos con NEE. Al entrar en la escuela, no tienen que pasar ningún examen para ser aceptados, solamente se pide a los padres el diagnóstico médico de su niño; si no lo tienen, la USAER puede encargarse de hacerlo. Además, los padres de Sara y Marco, en particular, están satisfechos de la escuela y valoran la aceptación de su niño en una escuela regular, sobre todo después de haber recibido varias respuestas negativas de otras escuelas. Los padres de Sara notan sus ganas de ir a la escuela; dicen que es su principal actividad del día y que ha ganado autonomía por ir a la escuela. La mamá siente que su hija es aceptada, sin mirada discriminante. De igual modo, los padres de Marco notan el entusiasmo de su hijo por ir a la escuela y su progreso en el nivel de lectura y escritura, así como en la motricidad.

Otro factor que influye en el éxito de la inclusión de Marco, Jassiel y Sara es el acompañamiento individualizado de la USAER y la aplicación de actividades de integración en colaboración con los maestros regulares. El acompañamiento de Marco, Sara y Jassiel por los profesionales de la USAER varía entre 12 y 16 horas por mes. Sara y Jassiel tienen un acompañamiento y un seguimiento psicológico de seis horas por mes y de terapias de lenguaje y de comunicación de una a dos horas por mes. Marco no necesita seguimiento psicológico.

El maestro de apoyo es el que interviene con más frecuencia: más o menos ocho horas para cada niño. Las horas de seguimiento por los profesionales de la USAER parecen pocas. En efecto, el maestro de apoyo tiene que atender a 25 niños con NEE, la psicóloga y la profesora de comunicación y lenguaje atienden a alumnos de cinco escuelas más. Así, ellas están presentes en la escuela nada más tres veces

al mes. Por lo general, la intervención de la psicóloga y de la profesora de lenguaje es individual, con cada niño, aunque la profesora de lenguaje y comunicación puede dar clase de señas en el aula de primer grado. El maestro de apoyo propone actividades grupales en la misma aula, con el permiso de la maestra de grupo. Estas actividades tienen una duración de 45 minutos una vez a la semana.

La intervención de los profesionales de la USAER en el aula tiene dos funciones: la primera, familiarizar a los alumnos con la presencia del maestro de apoyo y sus colegas, para que los alumnos no los perciban únicamente como los maestros “de los niños de apoyo”. La segunda función es fortalecer la integración de los alumnos con NEE en el grupo proponiendo actividades ya trabajadas de manera individual con los niños con NEE. A pesar de estas actividades, la designación “los niños del grupo de apoyo” es enunciada varias veces tanto por los alumnos como por los maestros.

El hecho de que los alumnos con NEE y discapacidades sean numerosos en la escuela favorece una actitud de aceptación hacia Marco, Sara y Jassiel. Los maestros y la maestra de primer grado, en particular, refieren las necesidades educativas especiales de sus alumnos al resto del grupo y a los padres de estos desde los primeros días de clase.

Tengo niños con trastornos y niños con discapacidades; a veces van a verlos parados durante el trabajo, van a ver que los niños se salen del salón y no les voy a decir nada ni intentaré traerlos a la fuerza al salón, ni los castigaré [...]; quiero que entiendan que tienen dificultades en controlar su conducta (maestra de primer grado).

En el salón de clase, Sara, por ejemplo, puede ponerse en un estado de ansiedad que la lleva hacia una crisis de coraje. Una vez, un poco asombrada del comportamiento de Sara, una de sus compañeras de clase me dijo: “Sabes, maestra, está un poco malita de la cabeza, pero no es su culpa, no se tiene que preocupar, va a pasar, después iré a jugar con ella al momento del recreo”.

Los alumnos tienen interacciones con Marco, Jassiel y Sara relativamente numerosas. Cada uno de estos niños tiene su sitio en la clase, por lo que los demás alumnos notan sus ausencias y preguntan por ellos cuando no asisten a clase. Aprendieron a comunicarse con Marco en lenguaje de señas. Durante el tiempo de mi presencia en la escuela no observé un comportamiento discriminante hacia estos tres alumnos. “Los alumnos son tolerantes con los niños con dificultades y con discapacidad también, están acostumbrados, no hacen más la diferencia” (maestra de primer grado).

Pude constatar que Jassiel, Sara y Marco, sus compañeros y sus profesores (regulares o de la USAER) a diario tienen interacciones sociales más o menos desarrolladas según el estado de cada niño. Sin embargo, si la escuela es un lugar de socialización, también es un lugar para los aprendizajes; así, ¿qué o cuál metodología de enseñanza es aplicada a esos niños?

Limitante de la inclusión en la escuela: La dimensión pedagógica

La enseñanza es impartida la mayor parte del tiempo por la practicante del primer grupo apoyada por la maestra. Esta enseñanza está basada en el Plan y Programa de Educación Básica, reformado en 2011 por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). La practicante, con el apoyo de la maestra, organiza sus clases con base en cinco asignaturas previstas en el programa, o sea, Arte, Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, Formación Cívica y Ética y Matemáticas. Cada lección dura más o menos una hora, y el aula cuenta con un promedio de 12 alumnos. Así, el contenido de la enseñanza responde a las exigencias del programa escolar para el primer grado (SEP, 2011a, pp. 86-90). Este programa es estándar y no propone una adaptación concreta para los alumnos con necesidades educativas especiales. A lo largo del año, la enseñanza se divide en siete secuencias de seis a siete semanas; cada lección parte de los libros escolares estandarizados, distribuidos a los alumnos al principio del año. Puede notar la dificultad de los maestros para dar una enseñanza general y al mismo tiempo adaptarse a las necesidades de los alumnos con NEE.

El tiempo nos hace falta para poder estar con cada alumno; pasamos tiempo individual con los alumnos de apoyo. Pero tenemos que adelantar el programa escolar. Marco puede seguir la clase, solamente tengo que dictarle todo en lengua de señas, letra por letra, mientras Jassiel colorea un dibujo y Sara recorta y pega, pero no se quedan mucho tiempo haciendo una misma actividad, y hay que estar atento a los demás.

Con respecto de la práctica pedagógica, la maestra o la practicante dan clases posicionadas cerca del escritorio o del pizarrón frente a los alumnos. El salón está compuesto de un conjunto de sillas, sin espacio de juego, este se encuentra fuera, o pueden ir al salón de lectura. Durante la clase, se nota el desplazamiento frecuente de los alumnos (por ejemplo, ir a pedir información a un compañero) y de los maestros (por ejemplo, explicar de manera individual una instrucción). Las

intervenciones de los profesores están centradas en la tarea que se realizará con los alumnos (Bales, 1995). El modo de participación privilegiado por los maestros es la participación colectiva de los alumnos, sea de manera voluntaria o por cuestionamientos. Las interrogaciones individuales se hacen desde la silla del alumno. Marco participa de esa manera en clases, lo que ocurre muy pocas veces con Jassiel y Sara.

Una de las estrategias para desarrollar la participación y el interés de los alumnos es la formación de grupos pequeños, de dos a tres alumnos, generalmente después del recreo. Esos grupos trabajan con materiales lúdicos (por ejemplo, juego de mesa, la cooperativa, juego con bolas) que permiten fortalecer los aprendizajes de matemáticas. En general, Jassiel y Sara muestran interés por esas actividades, pero Jassiel rechaza constantemente integrarse en un grupo. En esos casos de práctica lúdica, Marco, Jassiel y Sara pueden participar con más facilidad, así no están más en un caso de participación “periférica”, pero sí en un caso de participación “llena” en las actividades escolares (Blin, 2013, p. 66). La evaluación de los alumnos se divide en dos partes: una cuantitativa y otra cualitativa. La evaluación cuantitativa se refiere a los exámenes bimestrales hechos por la SEP a partir del programa escolar. La evaluación cualitativa toma en cuenta la conducta de los alumnos, la participación y su presencia en las clases. En el caso de Marco, Jassiel y Sara, ¿cómo se efectúan las evaluaciones?

Sara tiene muchas faltas, y no puede contestar a los exámenes; Jassiel, un poco más, pero participa poco. Entonces, les evaluamos de manera diferente. Sara no va a conseguir adquirir los conocimientos del programa, Jassiel sí, tal vez tiene más facultades. Se les tiene que echarla mano, como dice el director. Marco, él sí aprende, puede, sale adelante [...] Sara y Jassiel ahora se desenvuelven. Antes Jassiel era muy introvertido: casi no le podía hablar, venía siempre con un peluche. Y Sara ahora puede quedarse en una actividad durante diez minutos más o menos, antes ni pensarlo. Son avances (maestra de primer grado)

Así, aunque los exámenes son estandarizados, los criterios de evaluación son individualizados, sobre todo en los casos de Marco, Sara y Jassiel; al final, todos tienen notas suficientes para pasar al nivel siguiente. Pero si la enseñanza está apoyada la mayor parte del tiempo en el plan y el programa, ¿a quién le toca la responsabilidad de aplicar una enseñanza individual y adaptada a las necesidades de Marco, Sara y Jassiel?

Según el artículo 41 de la Ley General de Educación, los profesores de educación regular deben colaborar con los profesionales de la USAER para construir la

Propuesta del Programa Adaptado, es decir, modificar el contenido del programa escolar según las capacidades de los alumnos con NEE. Sin embargo, las modalidades de esta adaptación no están contempladas ni en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) ni en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). En la escuela, tales adaptaciones son llamadas adecuaciones, pero no hay un programa específico e individual aplicado cada día en los tres casos de los alumnos de este estudio.

Al final, queda incierto a quién le corresponde la responsabilidad de hacer estas adecuaciones. Según el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), el maestro de apoyo debería encargarse del diseño de estrategias para contribuir a que los alumnos con NEE logren aprender y debería brindar asesoría a los maestros de educación regular. Sin embargo, el PNFEEIE desplora que la integración educativa —término que aquí debe entenderse como inclusión³— y la adaptación curricular sean entendidas solo como una tarea a cargo de la USAER:

La “integración educativa” se ha concebido como una tarea exclusiva de educación especial, dada la ausencia de políticas y lineamientos generales que la establezcan como orientación de todos los servicios educativos y responsabilidad de todas las autoridades e instancias involucradas, incluida la comunidad [...] la mayoría de los estados carecen de lineamientos claros acerca de la organización y el funcionamiento de los servicios y de las estrategias para fortalecer el proceso de integración educativa de manera decidida (SEP, 2010, p. 24).

De este modo, los profesionales de la USAER intervienen de manera puntual con un acompañamiento individualizado según “un plan de atención” proponiendo una enseñanza que no es una adaptación del plan y programa del primer grado; son actividades adaptadas a los niños, sobre todo a Sara y Jassiel (por ejemplo, recortar, colorear, clasificar). El plan de atención enuncia de forma general los tipos de actividades que los alumnos pueden realizar. Las juntas oficiales entre los maestros regulares y los profesionales de la USAER se celebran una vez al mes en

³ “El primer paso para abrir mayores posibilidades de desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales fue promover su inserción en *las aulas regulares*. La inserción del niño debe conducir, como resultado de la reflexión, la programación y la intervención pedagógica sistematizada, a su integración; además de *inscribir al alumno en la escuela regular* [...]. Sólo de este modo la inserción se convierte en integración, la tarea principal ya no sería atender a los alumnos separados en grupos “integrados” o por un tiempo fuera del aula, sino dar asesoría al profesor o profesora de la escuela regular para *atender a los niños con necesidades educativas especiales al mismo tiempo que atiende a los demás alumnos del grupo*” (SEP, 2010, p. 13. Las cursivas son mías).

el consejo técnico. A pesar de estas juntas, los intercambios se hacen de manera verbal entre los profesionales de la USAER y los profesores en momentos informales, antes de las clases, durante el recreo. Hay intercambios entre los maestros regulares y los profesionales de la USAER acerca de las observaciones, pero no elaboran un documento escrito que incluya los objetivos escolares esperados del niño y cómo llevarlos a cabo. Así, la enseñanza en el salón sigue siendo la estándar, a pesar de que la maestra del primer grado y su practicante hayan propuesto alternar actividades individuales, en particular con Jassiel y Sara, adaptadas a su nivel. Entonces, ¿por qué la enseñanza queda de cierta forma dividida entre la de los profesionales de la USAER y la de los maestros regulares?

La falta de formación y experiencia profesional de los profesores y de los practicantes puede ser una barrera para el éxito de la inclusión de los niños con NEE. Según los datos recabados durante las entrevistas, los maestros tienen un promedio de 23 años de experiencia en su profesión y un promedio de nueve años dando clase a niños con NEE con todo tipo de discapacidad (sensorial, motor, mental, intelectual). El director y el maestro del quinto grado son los más experimentados. Para dos maestros, la experiencia con niños con discapacidad inició cuando empezaron a trabajar en la escuela.

El maestro de apoyo lleva 12 años en su profesión, la psicóloga lleva cinco años y el director de la USAER nueve años. Los profesionales de la USAER tuvieron una experiencia profesional con un promedio de 125 alumnos con NEE que presentaban alguna discapacidad, contra un promedio de 13 alumnos para los profesionales regulares.

En el caso particular de la maestra del primer nivel, ella tiene una experiencia de 21 años como profesora con niños ordinarios y hace 12 años empezó su experiencia con niños con discapacidades. A lo largo de su trayectoria docente ha trabajado con ocho niños de 6 a 12 años de edad con discapacidad mental/psicosocial, sensorial y trastornos del desarrollo (autismo); sin embargo, durante la entrevista expresó que necesitaría tal vez tener más formación o contar con alguien especializado en cada clase para ayudarla a adaptar las clases a fin de que estas correspondan lo mejor posible a las necesidades educativas de Marco, Sara y Jassiel. Esa observación es compartida por su practicante del primer grado. Antes de empezar su pasantía en la escuela, no tenía ninguna experiencia con niños con discapacidad; por ejemplo, por su propia cuenta y con la ayuda de la profesora de lenguaje y comunicación, aprendió al principio del año el lenguaje de señas que tiene que usar a diario con Marco.

Los profesores de la escuela formados en la Licenciatura en Educación Primaria no recibieron clases especializadas (capacitación) sobre el tema de la discapacidad; sin embargo, recientemente fue incluido en la formación un módulo de algunas horas acerca de los niños con NEE. Notamos que cinco profesores, sobre ocho (incluido el director y el maestro de educación física), recibieron formación sobre el tema de la inclusión y de la discapacidad a lo largo de 2010-2013. En promedio, la duración de esa formación, que es de más o menos 75 horas, parece muy baja, sabiendo que no está propuesta por la SEP la impartición anual de formación sobre el tema de la discapacidad a los maestros regulares. Si, para los maestros regulares y sus practicantes, la falta de formación y de experiencia con los niños con discapacidad puede ser una barrera para la aplicación de una enseñanza adaptada pedagógicamente a los niños con discapacidad, la integración social parece ser una prioridad para el director de la escuela: “Es socializarles, es eso que se busca con los niños con discapacidades, con los que no tienen esa particularidad. Buscamos la inclusión social, que se queden en la escuela, que aprendan las reglas de conducta social y que les guste venir a la escuela” (director de la escuela). En la inclusión de Jassiel, Sara y Marco tal vez sea prioritario cumplir con su integración social, más que pedagógica.

El material pedagógico parece ser limitado; por lo tanto, podría ser un apoyo si se adaptase a la enseñanza para los niños con NEE. El maestro de apoyo tiene un material pedagógico limitado para los 25 alumnos a los que da seguimiento: tiene unos tres juegos de mesas, cuatro rompecabezas, dos juegos para favorecer la concentración y la memoria y algunos libros (de cuentos). Tiene también materiales básicos: hojas, crayolas de colores, pintura, pegamento, plastilina, etcétera. La maestra del primer grado utiliza libretas para dibujar (que pide a los padres o hace photocopias) o materiales de segunda mano como, por ejemplo, fichas para clasificar, así como rompecabezas y libros (de cuentos). A veces, si falta un material que parece adaptado, los maestros lo financian ellos mismos. Asimismo, como un complemento de la formación que los niños reciben en la escuela, los padres buscan un seguimiento más especializado afuera de la escuela.

La escuela regular muestra sus límites en el hecho de que no puede satisfacer todas las necesidades educativas de los niños. Como lo menciona el director, los niños deben tener un seguimiento más específico según sus patologías, seguimiento que la escuela no puede aportar. Por ejemplo, Marco toma clases de lenguaje de señas afuera de la escuela, en el Hospital del Niño y la Mujer, para aprender nuevas palabras y desarrollar sus aprendizajes. Sara necesita un seguimiento con un

neurólogo y necesita medicamento para estabilizar su estado de ansiedad, pero lo recibe solamente cada seis meses; este tiempo es demasiado y el medicamento no parece ser el adecuado o suficiente, lo que provoca que Sara vuelva a un estado de hiperactividad tan grave que la conduce a ser excluida de la escuela por algunos días. Esto representa una limitante de su inclusión escolar. Además, Sara necesita seguir una terapia de comunicación y lenguaje de manera más intensa que la que tiene en la escuela. Una asociación que le daba esa terapia por 50 pesos afuera de la escuela desapareció, y el precio de ese tratamiento sin el intermediario de una asociación costaría unos 250 pesos, que no pueden cubrir los padres. Los padres de Jassiel quisieran llevar de vez en cuando a su niño a una escuela privada especializada en niños autistas a fin de que él desarrolle su comunicación, pero el precio de la clase en esa escuela es demasiado alto para ser pagado por ellos. Si la escuela presenta sus límites para responder de manera óptima a las necesidades educativas de Jassiel, Sara y Marco, la necesidad de un seguimiento más especializado afuera de la escuela puede provocar un costo considerable para los padres, que en el caso de Sara y Jassiel no puede ser asumido.

CONCLUSIONES

La inclusión es un concepto de reciente aparición en las políticas educativas mexicanas; fue construido, por una parte, para dar respuesta al fenómeno de la exclusión. Una escuela inclusiva acepta a todos los alumnos —cualesquiera que sean sus características— a fin de que sigan una enseñanza regular, suponiendo la aplicación de métodos de enseñanza adaptada.

El gobierno mexicano, con respecto del concepto de educación inclusiva como referencia mundial, eligió un modelo híbrido que comprende la intervención de una educación especial (con el servicio USAER) en las escuelas regulares. La categorización del sistema educativo para los niños con NEE en México no puede establecerse de manera maniquea, sea inclusiva o integradora, por eso la denominación “híbrido”. Sin embargo, el modelo conceptual a partir del cual se elaboró la investigación fue el de la inclusión; las herramientas de observación, así como para las entrevistas, fueron construidas a partir de la concepción de inclusión de Serge Thomazet (2006). Esta inclusión refleja solo la complejidad entre la voluntad gubernamental de la aplicación de un modelo de inclusión escolar —que, como investigadora, pensaba estudiar— y la aplicación concreta de ese modelo, que

deriva finalmente en un modelo “híbrido”. Además, según las cifras, el acceso a la escolarización regular para los niños con NEE y con una discapacidad es limitado y desigual.

Los resultados de la encuesta demostraron que la inclusión de los niños con discapacidad depende de varios actores (los niños mismos, sus padres, los maestros y los demás alumnos), tomando como elementos de base las características de cada alumno y de su discapacidad como limitante de su inclusión. A pesar de ello, es elección de la escuela, y en particular de su director, recibir niños con NEE, pero también su experiencia favorece la inscripción de un niño con discapacidad en la escuela regular de este estudio. Asimismo, la aceptación de los maestros de esos niños en su clase, el involucramiento de los padres, así como la actitud de aceptación de los demás compañeros de clase, son elementos que han tenido un impacto considerable en la integración social de Marco, Sara y Jassiel.

Sin embargo, la intervención de los profesionales del servicio USAER, que prestan un apoyo puntual a Jassiel, Sara y Marco, no es suficiente. Si no está escrito un plan de atención para los tres alumnos que considere las necesidades educativas especiales de estos, con ejemplos de actividades, una adaptación del plan y programa diario que corresponda a la propuesta curricular adaptada, y si la concertación entre los maestros y los servicios de USAER es verbal, tal vez sea necesario planear tiempo de juntas con más frecuencia para organizar el plan y el programa de esos alumnos. Además, la formación profesional propuesta a los maestros regulares podría fortalecer los conocimientos sobre las diferentes discapacidades de los alumnos encontradas por los maestros.

El aspecto económico se debe tener en cuenta; es un factor también determinante del éxito escolar de los tres casos estudiados. En efecto, tanto los profesionales de la escuela como los miembros de la USAER necesitarían material pedagógico más adaptado a la enseñanza para Sara, Marco y Jassiel, porque los libros del programa escolar son casi la única herramienta de base. Además, un mismo examen, estándar y bimensual, elaborado por la SEP, es aplicado a todos los alumnos, con o sin NEE; todavía es notoria la frontera entre la educación regular y la especial. Por esos factores, la escolarización en una escuela regular muestra algunos límites, y parece necesario, para los padres, buscar un servicio que complete el servicio regular. Los padres buscan un acompañamiento más específico (por ejemplo, terapia de comunicación y lenguaje) fuera de la escuela para intentar desarrollar todas las facultades de sus niños, pero ese tipo de servicio tiene un costo que, por ejemplo, los padres de Sara y Jassiel no pueden pagar.

En general, en cuanto a mi investigación, tengo que subrayar algunos límites. El trabajo se centró en el estudio de caso de una sola escuela; no consigue hacer un estudio comparativo. Tampoco puede comparar a los niños según sus discapacidades porque elegí tomar casos de niños con discapacidades diferentes. Sin embargo, los estudié en un mismo contexto, en el primer grado, con una maestra y un practicante, y la intervención de los mismos profesionales de la USAER. Me parece que el grado de inclusión no se puede medir para solo un tipo de discapacidad, porque la realidad del campo nos enseña que las escuelas llamadas inclusivas reciben una pluralidad de discapacidades. Dentro de las variables, he estudiado poco el impacto en el ámbito familiar; sin embargo, podría ser interesante una inmersión en las familias para enfrentarse a su cotidiano y todas las dificultades que viven. Una de las dificultades de la investigación fue el dominio del idioma, la comprensión y el logro de una buena traducción de los datos discursivos; ese proceso es llamado “violencia hechas a los datos” (Olivier de Sardan, 1996). Además, el proceso de inclusión resulta difícil de observar. Si mi objetivo era medir los avances de los alumnos, tanto en el aspecto social como en sus aprendizajes escolares, en un periodo de tres meses, este estudio solo ofrece un par de resultados.

No obstante, considerando el interés de un estudio comparativo, una prolongación de mi investigación podría partir de la base de estos resultados, en un estudio más amplio con niños de mayor edad, con el fin de cuestionar los efectos en la continuación o abandono de la escuela. Los datos estadísticos del INEGI merecen ser complementados con algunos datos cualitativos. Según los datos del INEGI, el abandono de la escuela por los niños con discapacidades parece ser más frecuente a partir de la edad de 10 años. Sería interesante hacer una investigación sobre el seguimiento de la escolarización de los niños desde la entrada a la escuela primaria, es decir, desde los seis años, hasta los 10 años, para observar los posibles factores del abandono o la continuación de la escolarización.

Hice esta investigación para poner en relieve lo que puede facilitar o dificultar la inclusión de los niños con discapacidades en una escuela regular; para prevenir su desescolarización y, por lo tanto, su exclusión de la escuela, pero también de la sociedad, y para que las políticas sigan apoyando a los profesores y a los padres de familia, tanto en lo económico como en lo educativo (acceso a las escuelas, formaciones). Me gustaría mencionar que, desde la realización de la encuesta en 2015, de los tres casos estudiados, solo Marco sigue en la escuela, y pronto se jubilará el director, quien hizo de la escuela estudiada una escuela de alcance inclusivo. Espero que la publicación de los resultados de esta investigación tendrá, en el largo plazo, impactos en las reflexiones

acerca de la mejora de las condiciones de escolarización de los alumnos con discapacidad, así como en la búsqueda de soluciones para las generaciones futuras.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW; M.; BOOTH, M.; Dyson, A.; Farrell, P.; Frankham, J.; Gallannaugh, F.; Howes, A., y Smth, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- ARMSTRONG, C.; Armstrong, D., y Spandagou, I. (2010). *Inclusive education. International policy & practice*. Londres, Reino Unido: Sage.
- BEAUD, S., y Weber, F. (2010). *Le guide de l'enquête de terrain*. París, Francia: Grands Repères.
- BERTHELOT, J. M. (1990). *L'intelligence du social*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- BLIN, L. (2013). *Quand le jeu ne connaît plus le handicap*. Philipe et Beyblade Metal Fusion.
- BOOTH, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, Inglaterra: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BOUCHET, J.; Chanton, O.; Kreel, V.; Mazé, C.; Ric, F., y Richard, G. (1996). *L'individu et le groupe (a- les douze catégories de Bales)*. París, Francia: Editions Bréal.
- DELALANDE, J. (2005). La cour d'école: Un lieu commun remarquable. *Recherches Familiales* (2): 25-36. DOI: <https://doi.org/10.3917/rf.002.0025>.
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (1 de agosto de 2008). Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de las Personas con Discapacidad. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5055180&fecha=01/08/2008
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (12 de junio de 2000). Decreto por el se reforman los párrafos primero y segundo del artículo 41 de la Ley General de Educación. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref01_12jun00.pdf
- FARRELL, P., y Ainscow, M. (2002). Making special education inclusive: Mapping the issues. En P. Farrell y M. Ainscow (eds.). *Making special education inclusive* (pp. 1-12) Londres, Gran Bretaña: David Fulton Publishers.
- FLETCHER, T. V., y Kaufman de Lopez, C. K. (2009). A Mexican perspective on learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(9): 3-11. PMID: 8530894. DOI: <https://doi.org/10.1177/002221949502800901>.

- FREDERICKSON, N., y Cline, T. (2002). *Special educational needs, inclusion and diversity*. Buckingham, Inglaterra: Open University Press.
- GARCÍA CEDILLO, I., y Romero Contreras, S. (2014). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1): 77-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/20644/V/7>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. Distrito Federal, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010>
- JUÁREZ NÚÑEZ, J. M.; Comboni Salinas, S., y Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62): 41-83. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>
- KORFF-SAUSSE, S. (1996). *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. París, Francia: Calmann-Lévy.
- LINDSAY, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1): 1-24. PMID: 17411485. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>.
- LUNT, I., y Norwich, B. (2002). *Can effective schools be inclusive schools?* Segunda edición. Londres, Reino Unido: University of London, Institute of Education.
- MALINOWSKI, B. (1963). *Les Argonautes du Pacifique Occidental*. París, Francia: Gallimard.
- MERRIAM, S. (2001). *Qualitative research and case study application in education*. San Francisco, California, Estados Unidos: Qualitative Research.
- OLIVIER DE SARDAN, J. P. (1996). La violence faite aux données. *Enquête* (3): 31-59. DOI: <https://doi.org/10.4000/enquete.363>.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2001). Classification Internationale des Handicaps et Santé Mentale. París, Francia: Centre Technique National D'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations, OMS.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York, Estados Unidos: Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (2016). Observación General del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación General núm. 4 del año 2016 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva. Ginebra, Suiza: Naciones Unidas, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://repositoriocpd.net:8080/handle/123456789/1865?show=full>

- PLAISANCE, E. (2009). Former à accueillir les élèves en situation de handicap. *Recherche et Formation pour les Professions de l'Education*, 2(61): 5-9. Recuperado de <https://journals.openedition.org/rechercheformation/475>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2010). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). Guía para facilitar la inclusión de niños con discapacidad. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). Plan y Programa de Educación Básica. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). Reforma Integral de la Educación Básica. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www2.sepdf.gob.mx/reforma_integral
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial, MASSE, 2011. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública, Dirección de Educación Especial. Recuperado de http://ripei.org/work/documentos/masee_2011.pdf
- THOMAZET, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français Aujourd'hui*, 1(152): 19-27. DOI: <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>.
- UNICEF (United Nations Children's Fund) (2011). The state of the world's children 2011. Nueva York, Estados Unidos: United Nations Children's Fund. Recuperado de https://www.unicef.org/sowc2011/pdfs/SOWC-2011-Main-Report_EN_02092011.pdf
- UNIVERSITY OF MANCHESTER (2012). *La inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista en las escuelas en la ciudad de México* (tesis de doctorado). University of Manchester. Manchester, Inglaterra. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_19I-La_inclusion_de_NN_con_trastorno.pdf
- VERDUGO, M. A., y Schalock, R. L. (coords.) (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca, España: Amarú Ediciones.
- YIN, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.