

## El Proceso de Inclusión Social desde la Socioformación: Análisis de Concepciones sobre Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales

David de la Oliva

(\*)

[culturasinclusivas@hotmail.com](mailto:culturasinclusivas@hotmail.com)

Sergio Tobón

(\*\*)

[stobon@cife.ws](mailto:stobon@cife.ws)

Ana Karina Pérez S.

(\*\*\*)

[anirak992@hotmail.com](mailto:anirak992@hotmail.com)

Joel Romero

(\*)

[joel.romero@correo.buap.mx](mailto:joel.romero@correo.buap.mx)

(\*) Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla, México.

(\*\*) Centro Universitario CIFE, México

(\*\*\*) Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, México

**Recibido:** 04/02/2015 **Aceptado:** 12/05/2015

### Resumen

El propósito de esta investigación es estudiar las concepciones que tienen los estudiantes y profesionales de equipos de apoyo psicopedagógico sobre “discapacidad” y “necesidades educativas especiales” (NEE). La metodología consistió en un estudio descriptivo mediante la aplicación de cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas a un grupo de estudiantes y profesionales que trabajan en el área. Los resultados fueron que un alto porcentaje de estudiantes y profesionales emplea los términos de “discapacidad” y NEE con una connotación negativa. Esto no sucede con el concepto de “dificultades para la formación”. Como conclusión se propone cambiar los términos descritos por el de “dificultades para la formación” y “barreras para la formación y la participación, y recursos para superarlas”.

**Palabras clave:** discapacidad, necesidades educativas especiales, inclusión social, socioformación

### The Social Inclusion Process from the Socioformation: Conceptual Analysis to Disability and Special Educational Needs

#### Abstract

**Purpose:** Make an analysis of concepts that students and professional equipment of psychoeducational have between "Disability" and "Special Educational Needs". **Methodology:** An a descriptive study was applied into a group of students and professionals experts in the area, by questionnaires with open and closed questions. **Results:** A high percentage of students and professionals use the terms "disability" and SEN with a negative connotation. This doesn't happen with the concept "difficulties for training". **Conclusion:** The proposal is change the terms above described by "difficulties for training" and "hurdles to training, to participation and the resources to overcome the adversity".

**Keywords:** disability, special educational needs, social inclusion, socioformation

### Introducción

La socioformación es un enfoque en torno al desarrollo humano que se basa en el pensamiento complejo (Tobón, 2001). Su pregunta principal se podría resumir de la siguiente manera: ¿cómo orientar la formación para que posibilite la realización personal a partir de un

sólido proyecto ético de vida y contribuya al desarrollo socioeconómico y a la sustentabilidad ambiental? (Tobón, 2013).

Para ello se busca la inclusión social de todas las personas en el marco de los retos de la sociedad del conocimiento, tratando que trabajen de manera colaborativa para resolver los problemas del contexto. De ahí, entonces, que la inclusión social sea un tema clave en la socioformación, y por ende este enfoque se ocupa de implementar estrategias que lleven a la superación de las posibles barreras para lograr esto. Además, promueve estrategias que se basan en la inclusión como es el caso de los proyectos formativos.

Una línea de estudio en la socioformación es contribuir a generar un marco teórico y metodológico de la inclusión que lleve a fortalecer el tejido social donde todos los ciudadanos posean los mismos derechos y trabajen juntos tanto en su realización como seres humanos como en la mejora de las condiciones de vida. A continuación se presentan los principales antecedentes de la inclusión, se analizan los términos claves asociados a ésta y se describe el propósito del presente estudio.

En primer lugar, se describen los grandes momentos de estructuración del concepto de inclusión social:

1. La fuerte influencia de la concepción organicista, desde mitad del siglo XIX hasta mitad del siglo XX, produjo un enfoque exclusivamente asistencialista (higiene y alimentación), en el que se ingresaba en instituciones a las personas con discapacidad.
2. El surgimiento de las teorías ambientalistas, aproximadamente a partir de 1920 produjo la creación de centros de educación especial a nivel público de manera generalizada.
3. La era de la “normalización” surge a partir de 1960, comenzando el proceso de integración educativa, es decir, de incorporación de algunos alumnos con discapacidad de centros de educación especial a centros “regulares” u “ordinarios”.
4. El informe Warnock en 1974, la Declaración de Salamanca en 1994 y la publicación de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (INDEX) de Booth y Ainscow en el 2000, son el punto de partida de una reconceptualización del marco de la educación especial y de la integración educativa en el nuevo marco teórico de la inclusión social (educación inclusiva o educación de calidad para todos).

Durante estos más de cien años, las terminologías para referirse a las personas con dificultades en sus modalidades sensoriales, motoras y/o intelectuales han ido variando

considerablemente por diferentes motivos científicos, sociales y políticos. Sobre esto, Marchesi (2002) señaló varias paradojas en este campo. Una de ellas es: ¿Cómo identificar alumnos, tradicionalmente denominados con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad, sin etiquetarlos negativamente? Para solucionar esta contradicción, los expertos han ido proponiendo una serie de términos para mejorar los anteriores. De algunos términos, claramente despectivos, como “retrasado mental” o “subnormal”, se ha pasado a otros como el de alumno con necesidades educativas especiales o personas con discapacidad.

Sin embargo, ninguno de estos términos nuevos ha conseguido convencer a profesionales e investigadores de manera clara y sin críticas. Por lo que las propuestas siguen apareciendo y la confusión asociada sigue prevaleciendo en este campo. Por ejemplo, el concepto de NEE se ha abierto tanto que cualquier alumno puede ser considerado así en algún momento de su escolaridad.

Desde la socioformación se viene proponiendo un nuevo abordaje de la inclusión, que empieza por replantear los términos negativos tradicionales. En esta perspectiva se trasciende el aprendizaje y se propone la formación integral mediante la colaboración. De allí que se propone cambiar los conceptos de “discapacidad” y NEE por el de “personas o estudiantes con dificultades para la formación” y “barreras para la formación y la participación, y recursos para superarlas”. Por ende, el propósito del presente artículo consistió en determinar qué concepciones tienen los profesionales del área sobre la discapacidad y las NEE, así como su apertura a estos nuevos conceptos desde la inclusión y la socioformación. Esto es clave para seguir fortaleciendo el proceso de inclusión social.

### **Fundamentación Teórica**

Una ciencia no puede avanzar sin un lenguaje claro y compartido por toda su comunidad, por ello, es de suma importancia aclarar todos estos términos. Y no sólo por esto, sino, mucho más importante, porque múltiples investigaciones muestran que detrás de estos términos se esconden etiquetas y prácticas despectivas y discriminatorias para los alumnos y sus familias (Ainscow, 2001; y Echeita, 2006).

A continuación se hace un breve análisis histórico de los términos. Guajardo (1994) señala que la obligatoriedad de la educación primaria, por tanto, su gratuidad, surge como un derecho de la infancia en Europa a finales del siglo XIX. Había que proteger a los menores de

la explotación del trabajo infantil, era la época de la primera revolución industrial iniciada en Inglaterra. Para ello, los patrones tenían prohibido contratar mano de obra de menores que no hubieran cursado un número determinado de horas de clase, debidamente calificadas por profesores autorizados. La masificación de la Educación Primaria planteó exigencias metodológicas y organizacionales a las escuelas públicas, tales como los métodos de enseñanza colectiva en el aula y la estructuración de grados escolares, en función de la edad de los alumnos. Y, desde luego, la dosificación progresiva de contenidos programáticos de menor a mayor complejidad. A principios de siglo (XX), el Ministerio de Educación de Francia, encargó al psicólogo Alfred Binet (luego se asoció Th. Simons) una escala general de inteligencia para clasificar de manera más precisa a los alumnos. El producto de dicho encargo fue la «Escala métrica de la Inteligencia». Siguiendo las palabras del anterior autor, a la escuela pública (de principios de siglo XX) ingresaban los “educables”. Los “deficientes mentales” o “sensoriales” quedaban fuera de ella al igual que la población que estaba en la franja, como los “disléxicos” y los “débiles mentales”.

Evidentemente, ni el autor de la cita anterior ni los autores de esta investigación defendemos los términos utilizados en las últimas frases del anterior párrafo. La razón de su utilización por parte de Guajardo (1994) se debe, probablemente, a poner un matiz más dramático a la situación planteada.

En otras palabras, se establece la educación obligatoria y pública para todos los niños, pero al poco tiempo, y por razones de ahorro económico entre muchas otras, se pide a un psicólogo que elabore un test de Inteligencia para expulsar a todo el que no tenga una puntuación estadísticamente normal.

¿Qué sucedió con estos niños expulsados de las escuelas públicas? Se construyeron instituciones para personas con discapacidad, ubicadas en las afueras de las ciudades con verjas y jardines, donde no “molestaran”, ni se “vieran”. Comenzó la etapa organicista, con una concepción innatista y determinista, soportada en la idea de que lo más importante de estas personas era su déficit y, por ello, los profesionales tenían que hacer un diagnóstico preciso del sujeto “enfermo”. Todo ello daba pocas posibilidades de intervención educativa. El enfoque era exclusivamente asistencial, siendo la preocupación fundamental la alimentación de estas personas y, en algunos casos, su higiene. La era de la institucionalización se considera que desaparece en Europa a mediados del siglo XX, aunque en muchos otros países perdura

institucionalmente hasta la fecha y, también, sin duda, en la mentalidad de muchas familias y profesionales en este campo. En palabras de Vlachou (1999): “*Lo mejor que se podía hacer con la discapacidad era esconderla, pues se asociaba a sentimientos de culpabilidad y vergüenza*” (p. 13).

Sin embargo, a partir de 1920 surgen nuevos paradigmas en la psicología y en la educación de corte ambientalista (como por ejemplo, el conductismo). En este periodo, que se solapa unas décadas con el de institucionalización, se considera que las influencias sociales y culturales son factores que pueden intervenir en el funcionamiento intelectual y social. Empiezan a surgir críticas al uso de etiquetas despectivas, aun cuando prevalece el uso de categorías diagnósticas. Surge la disciplina de la Educación Especial, dirigida a los alumnos “deficientes”, con la finalidad de tratar su “déficit” de manera diferenciada al resto de los alumnos, en centros específicos y clases especializadas. En este sentido, se crean “verdaderos” Centros de Educación Especial porque, por primera vez, se considera a estos alumnos “educables”, aunque sea parcialmente. Algunas de las denominaciones de la educación especial son las siguientes:

- “Special education” (término anglosajón inicial).
- “Pedagogía especial” en Francia e Italia.
- “Enseñanza correctiva” en Alemania.
- “Pedagogía terapéutica” en España.
- “Defectología” en Cuba

En los 60 y los 70, “*se empieza a pensar que (las personas con discapacidad) tienen que disfrutar de las mismas condiciones que los demás niños, vivir con ellos y asistir a las mismas escuelas ordinarias*” (Arnaiz, 2003, p. 48). Diferentes movimientos asociativos de padres y de las propias personas con discapacidad, comienzan a exigir tener los mismos derechos que las personas sin discapacidad. Los padres de niños con discapacidad se cuestionan por qué sus hijos tienen que ir a centros separados (muchas veces alejados de sus familias por ser de modalidad de internado) y no a centros ordinarios. La formación de asociaciones de padres para defender sus derechos legalmente surge inicialmente en Estados Unidos y, posteriormente, se extiende a todo el mundo, continuando hasta la actualidad.

Por otro lado, en el mundo académico hay un cambio entre los investigadores en la concepción de la inteligencia (no tiene sólo aspectos matemáticos y lingüísticos),

produciéndose fuertes críticas a las pruebas psicométricas de inteligencia como único factor para decidir la escolarización de los niños en centros educación especial u ordinarios.

Como señala Arnaiz (2003):

las personas (con discapacidad) deberían tener una existencia lo más parecida posible a la de los demás ciudadanos y desarrollar una vida tan normal como fuese posible, puesto que una vida segregada genera pocas oportunidades para aprender como el resto de las personas y para integrarse socialmente (p. 50).

Se reorienta la educación especial hacia la integración educativa: su fin no consiste en curar o rehabilitar a los sujetos con déficit, sino en hacer que adquieran las competencias necesarias para desenvolverse en los diversos ámbitos de la vida adulta con el mayor grado posible de independencia y autonomía.

Como fruto de este movimiento social y académico, desde las década de los 80 hasta la actualidad, comienza en múltiples países, bajo un marco legal e institucional, el proceso de Integración Educativa, es decir, el proceso de incorporar parte del alumnado de centros de educación especial a centros ordinarios.

Se crea un puente entre dos sistemas educativos paralelos: un puente por el que todavía no dejan pasar a todos, un puente de ida y, algunas veces, también de vuelta. Con respecto a esto, son dos los eventos que en el siglo XX se pueden situar como los impulsores singulares de un cambio sustancial hacia una nueva perspectiva:

1. El Informe Warnock en 1978 (DES, 1978).
2. La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad celebrada en Salamanca, España en junio de 1994 a iniciativa de la UNESCO (UNESCO, 1995).

El Informe Warnock (DES, 1978) tuvo un gran impacto en el cambio de concepción de la educación especial en muchos países y, sin lugar a dudas, en España y en México al aportar elementos como los siguientes:

- Postula que ningún niño con deficiencias debería considerarse “ineducable”, independientemente de la gravedad de su dificultad, por lo que deberá ser incluido en la educación especial.
- Ubica que los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de la situación de los diferentes niños.

- Rechaza la idea de que existan dos conjuntos de niños, considerando inadecuado que los “deficientes” reciban educación especial y los “no deficientes” simplemente educación. Considera que las necesidades forman un continuo, la educación especial se debería entender también como un continuo de prestaciones, que van desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario

El Informe Warnock popularizó el concepto de NEE, considerándose desde entonces en todos los países como el eje a partir del cual se debería articular la atención a los alumnos “deficientes”. Sus ventajas fueron, básicamente, tres:

- Implicaba la descripción detallada de la necesidad educativa especial que presentaba el alumno.
- Trataba de eliminar el lenguaje peyorativo usado anteriormente, reflejando una visión interactiva del desarrollo y la educación.
- Conllevaba una percepción de relatividad y provisionalidad con respecto al hecho de quién es, o debe ser considerado con NEE en un momento dado.

Dieciséis años después, en 1994 se convoca la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad (UNESCO, 1994) en donde se ve reflejado el consenso mundial sobre la orientación que debía seguir la educación escolar y sobre los planes de acción a seguir, tanto por los países, como por las organizaciones internacionales. En dicha conferencia se propuso un cambio radical en la visión de la educación especial en camino hacia la educación inclusiva, haciéndose una llamada inequívoca a vincular los procesos de mejora de la educación del alumnado con NEE con procesos de “reformas educativas globales”, y a entender estos últimos como la condición necesaria (aunque no suficiente) para promover una educación de calidad para todos.

Desde entonces hasta la actualidad, en la mayoría de los países del mundo, los profesionales encargados de los Programas de Integración Educativa, junto con los maestros titulares, han tenido como misión tres acciones:

1. Identificar las NEE de alumnos asociadas o no a discapacidad.
2. Evaluar psicopedagógicamente a dichos alumnos.
3. Realizar un plan de adaptación del currículum general a esas NEE.

Según Echeíta (2006), la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) fue un punto de inflexión entre los planteamientos renovadores de la Educación Especial y de la Integración Educativa y el alumbramiento de un nuevo paradigma denominado Educación Inclusiva. Sin embargo, al revisar diferentes publicaciones se puede llegar a la conclusión de que el punto de verdadera ruptura entre ambos planteamientos fue la publicación de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (INDEX) de Booth y Ainscow en el 2000. En la ya famosa página veintidós de este documento, se señala lo siguiente:

La “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE). Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. El concepto “Necesidades Educativas Especiales” no se utiliza en este documento (el INDEX) debido a que consideramos que el enfoque con el que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. Ello ocurre porque al “etiquetar” a un alumno con NEE se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como “con Necesidades Educativas Especiales” en sus clases son, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista. Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2000, p. 22)

Si se recuerda lo señalado en el apartado anterior, toda la Integración Educativa se había basado en el concepto de NEE, ¿qué iba a ocurrir ahora con esta propuesta que cambiaba el concepto principal de este marco?

Llegados a este punto, hay que recordar que muchos investigadores se han planteado si estamos ante un nuevo cambio de paradigma o, solamente, ante un cambio de perspectiva o enfoque (Ainscow, 2001; Echeita, 2006; Guajardo, 2010; De la Oliva y Pérez, 2012, entre otros). Si se fijan en el detalle, todos los autores consultados señalan que hay un cambio, la discusión es en qué grado y profundidad es ese cambio.



En este sentido, las etapas de desarrollo de la ciencia según Khun (Hernandez Rojas, 2004) son tres:

1. Periodo Precientífico: cuando una ciencia es muy joven y surgen varios paradigmas contradictorios.
2. Periodo de Ciencia Normal: cuando uno de los paradigmas se impone a los demás al explicar, por ejemplo, mejor los hechos que los anteriores. Podría ser el caso del constructivismo en las ciencias de la educación por ejemplo.
3. Periodo de ciencia revolucionaria: en el curso del trabajo esmerado con el paradigma y sobre el mismo, los científicos van encontrando inconsistencias o anomalías que no se pueden explicar tan fácilmente con los recursos que aporta el paradigma. Poco a poco estas anomalías se van acumulando y se muestran incómodas y perturbadoras, hasta que aparecen algunas que afectan seriamente la naturaleza del paradigma. Es en ese momento cuando comienza un periodo de crisis científica que se caracteriza por la aparición de un sentimiento generalizado de desconfianza e “inseguridad” en la comunidad simpatizante con el paradigma (con el antiguo por unos y con el nuevo por otros). Finalmente, la crisis se agudiza cuando sale a escena un paradigma rival (sustentado por un pequeño grupo de investigadores científicos) que es, en esencia, antagónico con el hasta entonces dominante.

A nadie se le escapará que esta definición escrita hace más de 35 años, refleja fielmente la situación de la educación especial, la integración educativa y la inclusión social. Tony Booth y Mel Ainscow han hecho una propuesta contraria a la integración educativa. Pero esta propuesta hecha en el 2000, tiene una década de críticas previas al paradigma anterior.

Por ejemplo, Arnaiz (2002), Echeita (2002), Marchesi (2001) y Vlachou (1999) ya hacían las siguientes críticas al concepto de NEE desde los 90:

- El término de NEE es actualmente considerado tan estigmatizador como el de “discapacidad”; ya que se le considera sólo una forma más sofisticada de etiquetación, y por el manejo que, de hecho, se le da en la práctica. Algunos maestros han señalado: “como le voy a aprobar, si tiene NEE”.
- Su excesiva amplitud no deja claro cuál es la utilidad de la nueva terminología si la mayoría de los alumnos se encuentran dentro de ella (20%).

- Algunos consideran que no todas las NEE son educativas (pueden ser sociales, económicas, culturales, entre otras), sin embargo, el concepto no diferencia aquellas que surgen de problemas cuyo origen no es educativo.
- El concepto parece demasiado “optimista”, como si suprimiendo el nombre de las deficiencias las mismas fueran menos graves; cómo si, al concentrar los problemas en la escuela y en los recursos, se garantizara el desarrollo de los alumnos en condiciones normalizadoras.
- Sigue resaltando una perspectiva “individualista” (centrada exclusivamente en alumnos con dificultades graves) frente a una perspectiva más sistémica y dirigida a todo el alumnado.

A esto hay que añadir que múltiples investigaciones en todo el mundo han mostrado que el proceso de integración educativa ha tenido sus luces y sus sombras. Como señala Echeíta (2006):

En muchos centros de integración (de ANEE a centros regulares) se han producido escasos o, a veces, nulos cambios respecto a su proyecto educativo, su organización y su funcionamiento o sus prácticas de enseñanza (Ainscow, 2001), haciéndonos dudar seriamente sobre el efecto que para el progreso social, emocional y académico de muchos alumnos con NEE habrá tenido o estará teniendo el hecho de estar integrados (en centros regulares). (Por otro lado,) si alumno con n.e.e. puede ser cualquiera en un momento u otro de su vida escolar, y en último término lo importante no es la etiqueta sino la apuesta por un sistema que se adapte a la diversidad de alumnos que aprenden, entonces: ¿realmente tiene sentido seguir hablando de educación especial? (p.23)

Sin dejar de lado los éxitos de la integración, no se puede ocultar que el apartado anterior muestra claramente anomalías del paradigma de la integración. Estas anomalías son las que están haciendo plantear nuevas propuestas teóricas y prácticas tanto a investigadores como a profesionales.

Por supuesto, esto no significa que se elimina un campo académico y profesional, sino que se reconceptualiza. En otras palabras, ¿por qué no hablar simplemente de necesidades educativas, de atención a la diversidad y de educación de calidad para todos o de educación inclusiva en vez de educación especial, NEE e integración educativa?

Pero en el INDEX no solo se hacía una crítica al concepto de NEE, sino también a la forma de intervención desde este concepto. De una perspectiva individualista centrada en la intervención sobre alumnos con NEE se pasaba a un planteamiento de intervención

ecosistémico sobre la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas dirigido a toda la comunidad educativa (docentes, familias y alumnado, entre otros). Y, lo que fue aún más increíble, este planteamiento de intervención estaba perfectamente estructurado en un plan de investigación acción participativa con toda la escuela, ayudándose de 45 indicadores y de, aproximadamente, 540 preguntas para tratar de mejorar la capacidad de atención a la diversidad y la calidad educativa de toda la comunidad educativa de dicha escuela.

El INDEX se ha traducido y se está aplicando actualmente en escuelas de más de 40 países: China, Australia, Nueva Zelanda, Sur África, Vietnam, Rusia, Estados Unidos, Inglaterra, Francia, España y México entre otros. No hay que olvidar que el INDEX tiene una parte teórica y otra parte que consiste en un programa de intervención para conseguir culturas, organizaciones y prácticas inclusivas. La parte teórica, como se acaba de señalar, aún está en discusión y la parte práctica no es ni mucho menos la solución a todos los problemas de las escuelas, sino una interesante aportación más.

Como muestran varias investigaciones de su aplicación en México (De la Oliva y Pérez, 2012), la aplicación total del INDEX a una escuela necesita de una cultura colaborativa y participativa, prerequisite que en muchos centros no se da. No obstante, el INDEX se puede aplicar de forma parcial a todo tipo de actividades con la comunidad educativa.

En conclusión, múltiples autores han hablado de la diferencia entre la integración educativa y la inclusión social (Echeíta, 2006), destacando que el Distrito Federal (México) ya ha asumido totalmente los postulados de la inclusión social en su Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2011).

Una última aclaración importante de este apartado es que no se deben confundir los marcos teóricos con los centros educativos reales, es decir, el hecho de que la inclusión social defienda la incorporación de todo el alumnado en escuelas regulares bajo unas condiciones de calidad, no significa que, inmediatamente, se han de cerrar los centros de atención múltiple. Lo que señala la educación inclusiva es que se debe atender a todos los alumnos en centros regulares cuando se den las condiciones para atenderlos con una máxima calidad. Para ello, se requieren ciertas condiciones previas que todavía muchos países, entre ellos, México, no poseen. Por desgracia, estas condiciones no están relacionadas con el conocimiento y las técnicas científicas, pues ya hay suficiente bagaje en esta área para hacerlo, sino con la propia voluntad de la sociedad. No tiene sentido, y es absolutamente contraproducente, mandar a

algunos alumnos a escuelas regulares cuando, actualmente, sus necesidades educativas son satisfechas mejor en centros de atención múltiple por diferentes y variadas razones (masificación de las aulas, procesos de acoso escolar, rechazo de parte del profesorado y de algunas familias, falta de docentes que dominen lengua de señas, entre otras). Por ello, no se pueden caer en fanatismos ni en un extremo ni en otro.

Por supuesto, lo que se debería conseguir, por ejemplo, es que todos los centros regulares donde se escolaricen alumnos sordos o hipoacúsicos, cuenten con maestros sordos o, al menos, maestros que dominen la lengua oral y la de señas perfectamente. Pero si por causas ajenas a la escuela, esto no es posible, hay que buscar el centro donde exista la posibilidad más cercana. A veces se incluyen alumnos sordos en escuelas regulares donde algún maestro ha hecho un curso de Lengua de Señas, por supuesto, esto es claramente insuficiente y los profesionales deberían buscar un centro de atención múltiple donde haya maestros que dominen totalmente la lengua de señas.

Echeíta (2004) señala que unos padres llevaron su hijo con síndrome de Down a un centro regular durante 4 años, tomando la decisión, finalmente, de cambiarlo a un centro de educación especial. En palabras de estos padres: “(...) después de 4 años de ansiedad y preocupación tomamos la decisión de cambiarlo y ésta es la primera vez que estamos tranquilos y felices porque vemos bien a nuestro hijo. No sabemos qué pasará dentro de unos años (...)” (p. 70). Por supuesto, esto no significa que todos los alumnos con síndrome de Down van a estar mejor en un centro de atención múltiple; hay grandes éxitos de inclusión de estos niños en escuelas regulares. Por ello, actualmente hay que tener en cuenta las condiciones que cada escuela especial o regular ofrece para satisfacer las necesidades que cada alumno en particular tiene.

Como se señaló anteriormente, el último intento de superar la paradoja de “identificar sin etiquetar” lo han protagonizado Tony Booth y Meil Aiscow. El nuevo concepto que han propuesto se denomina: “*barreras para el aprendizaje y la participación y recursos para superarlas*”. Este concepto pretende no centrarse en los alumnos sino en los contextos para evitar, precisamente, la etiquetación negativa de estos.

Uno de los puntos fuertes del debate es que este concepto ha sido propuesto para sustituir el de alumno con NEE. Aunque esta propuesta aún está en debate, su aceptación está ganando partidarios tanto a nivel internacional (Echeita, 2006; Giné, 2005, entre otros) como a

nivel nacional. Un ejemplo muy significativo de esto último ha sido su aceptación en la nueva normativa que rige la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal publicada por la Secretaría de Educación Pública en septiembre de 2011.

En este sentido, la propuesta de la normativa de la Secretaría de Educación Especial del Distrito Federal ha complementado el anterior término con el de personas con discapacidad. De igual manera, Booth y Ainscow (2000) definen y mantienen el término discapacidad como una barrera para la participación y el aprendizaje surgida entre el ambiente y las limitaciones permanentes (físicas, intelectuales y/o sensoriales) de algunas personas (dentro de lo que han denominado Modelo Social de las Dificultades de Aprendizaje y de la Discapacidad). Lo de permanente es importante porque si no, una persona que tiene una fractura de una pierna cuya rehabilitación le va a durar un mes, sería considerada como discapacitada, lo cual abriría tanto el rango de la discapacidad que perdería (aún más) su sentido. Otro punto fundamental es que el 13 de diciembre del 2006 fueron aprobados por unanimidad en la ONU los derechos de las personas con discapacidad.

Pero sin duda, es claro que el concepto de discapacidad ya se ha permeado a nivel mundial en toda la sociedad, lo que hace muy difícil su cambio a corto y medio plazo, pero, independientemente de esto: ¿qué utilidad ha tenido este concepto en el apoyo a las denominadas personas con discapacidad? Para empezar, se ha producido una sensibilización en la sociedad hacia este colectivo. Sensibilidad que se ha plasmado en leyes que tratan de mejorar su inserción educativa, social y laboral. ¿Podría ser este un buen argumento para mantener este concepto? El problema es que, como muestran múltiples investigaciones, la situación educativa, social y laboral de las personas con discapacidad es, claramente, mucho peor que las de las personas sin discapacidad (Echeíta, 2006). Y aunque tienen algunas ventajas sobre las personas “no discapacitadas” como plazas de parking reservadas o descuentos en servicios públicos, realmente, hay muchas dudas de si les ha compensado esta etiquetación debido a la marginación en que se encuentran y a la discriminación que sufren.

Otros aspectos negativos de este concepto son los siguientes:

1. El uso del término “discapacidad” divide a la sociedad en dos grupos: personas con discapacidad y personas sin discapacidad. La sociedad (no los expertos en el tema) entiende que una persona que tiene lesionada de forma permanente alguna o varias de sus modalidades sensoriales, intelectuales y/o motoras está no-capacitada, mientras que las

personas que no tienen estas circunstancias son (o están) capacitadas. Como se señaló anteriormente, esto está en contra de lo defendido en el Informe Warnock (DES, 1978). Este informe hablaba de la inadecuación de usar términos que dividan a la población de alumnos en dos, planteando un continuo en la planificación de apoyos para todo el alumnado y evitando así estereotipos de que hay una población sin ningún problema y otra justo en la posición contraria.

2. El término persona con discapacidad/persona sin discapacidad, al igual que otros términos como mujer-hombre, blanco-afroamericano, indígena-no indígena, llevan a la sociedad a estereotipar estos grupos negativamente. Este estereotipo se basa en la idea de que todas las personas con una o varias modalidades sensoriales, intelectuales y/o motoras lesionadas permanentemente no son del todo capaces para aprender y trabajar.
3. El estereotipo de que las personas con discapacidad no están suficientemente capacitadas para vivir lleva a la sociedad a un sentimiento de compasión por ellas, permitiendo que algunas de estas personas vivan de la mendicidad con todo lo que esto supone de pérdida productiva para la sociedad y de estigmatización de este grupo.
4. Además de la anterior situación, las personas sin discapacidad tienen a sobreproteger a las personas con discapacidad, lo que conlleva una situación de falta de oportunidad de desarrollo de sus competencias.
5. Una razón más de peso es que varios grupos dentro de esta categoría, como parte de la “comunidad sorda”, rechaza ser etiquetados como personas con discapacidad y, por ello, deberían merecer el máximo respeto y no ser denominadas así.

Todos estos argumentos han producido varios intentos de cambio del concepto de discapacidad. El más conocido en México es el de personas con capacidades diferentes y en España ha tomado mucha fuerza la propuesta de “diversidad funcional” (Palacios y Romañach, 2006). Esta última propuesta se suele acompañar de la expresión: “*mujeres y hombres discriminados por su diversidad funcional*” y sustituye el término “*deficiencia*” por el de “*diferencia orgánica*” y “*diferencia funcional*”, teniendo un gran sustento teórico al apoyarse no sólo en la psicología y en la educación, sino también en nuevas disciplinas como la bioética.

Sin embargo, estos dos nuevos términos, aunque tratan de dar un perfil más positivo de las personas con lesiones permanentes en alguna de sus modalidades sensoriales, intelectuales

y/o motoras, siguen dividiendo a la población en dos: las que tienen un problema de las que, supuestamente, no tienen ningún problema grave. Como se ha señalado anteriormente, esto no solo es falso (porque hay personas sin lesiones físicas o intelectuales permanentes que tienen gravísimos problemas y necesitan apoyos generalizados para no suicidarse, por ejemplo), sino también estereotipado.

Estos argumentos llevan a pensar en la necesidad, no solo de sustituir el término de alumno con NEE, sino también el término de discapacidad, al menos, a nivel educativo. Ya en el programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa mexicanos (2002) se señalaba lo siguiente: “*la ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales, promovió que en ocasiones simplemente sustituyera al término de discapacidad*” (p. 24). A pesar de estas consideraciones, muchos investigadores siguen empleando el término NEE (López y Valenzuela, 2015; Tenorio, 2011; Vega Godoy, 2009). Incluso esto mismo se da en quienes siguen un enfoque complejo de la educación como Castillo Fuentes (2015).

Sin embargo, si se pone todo en el ambiente, utilizando el concepto de Booth y Ainscow (1998) de barreras para el aprendizaje y la participación y recursos para superarlas, ¿no estaremos dejando de lado la influencia que las personas de manera individual pueden ejercer sobre dicho ambiente?

De hecho, muchos profesionales están acuñando el término: “alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación”, justo lo que querían evitar Booth y Ainscow. Quizá aquí radica el trasfondo del asunto, el ser humano necesita categorizar y clasificar para entender la realidad y para intervenir en ella. Pero se acaba de volver al principio de este artículo: ¿cómo identificar e intervenir sin etiquetar negativamente?

La socioformación plantea que el proceso de formación constituye un proceso social en el cual las personas trabajan de manera colaborativa en la resolución de problemas. No es un proceso individual como proponen el conductismo y el constructivismo (Siemens, 2010). Así, se busca la superación del término “aprendizaje” referido más al cambio en el comportamiento o la cognición en un individuo, por el concepto de formación (Tobón, 2013). Formarse es, entonces, buscar con otros el mejoramiento de las condiciones de vida.

A partir de este concepto de formación como proceso social de cambio, se proponen los siguientes términos para referirse a las personas con discapacidad y NEE: “personas o

estudiantes con dificultades para la formación” y “barreras para la formación y la participación, y recursos para superarlas”. El primero estaría centrado en las características del alumno y sus necesidades y el segundo en las barreras en la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas y en los recursos para superarlas (Booth y Ainscow, 2000).

## **Metodología**

### **Tipo de Estudio**

Se realizó un estudio descriptivo en los términos planteados por Hernández, Fernández y Baptista (2010). Este tipo de estudios consiste en describir situaciones (cómo son y cómo se manifiestan). Se caracterizan porque: 1) determinan la ocurrencia de un hecho de manera cuantitativa; 2) dan cuenta de las características de los hechos registrados; 3) buscan determinar la significación o importancia de los hechos registrados. En el presente estudio básicamente, se determinó la frecuencia de una serie de variables relacionadas con el empleo de concepciones negativas como “discapacidad” y NEE, así como la apertura a emplear nuevas concepciones en este campo. También se analizaron posibles diferencias significativas en el uso de estas concepciones entre los estudiantes y en el grupo de profesionales que participaron.

### **Participantes**

El estudio se hizo con dos tipos de participantes:

46 estudiantes de los grados 5to. y 6to. de primaria en una escuela urbana de educación pública en México, en el estado de Puebla, quienes comparten aula con alumnos etiquetados con NEE. Sus edades estuvieron entre los 11 y 12 años. Su nivel socioeconómico es bajo.

385 profesionales de Unidades de Servicio de Atención a Educación Regular (USAER) del Estado de Puebla (México) formados por psicólogos, profesores de apoyo, profesores de Comunicación y Trabajadores Sociales. Esta muestra equivale al 75% de los profesionales que trabajan en este sistema en Puebla.

En la Tabla 1 se describe la principal función de los profesionales consultados. En esta primera tabla se puede apreciar que la proporción más alta (33.9 %) de miembros de las USAER lo conforman los Maestros de Apoyo, estando los demás miembros repartidos de una manera bastante parecida.



Tabla 1. Función principal dentro del equipo de apoyo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Director/a	62	16.1	16.1
Psicólogo/a	75	19.5	35.7
Maestro/a de Apoyo	130	33.9	69.5
Maestro/a de Comunicación	67	17.4	87.0
Trabajador/a Social	50	13.0	100.0
Total	384	100.0	

Por otro lado, la mayoría de los profesionales consultados trabajan en preescolar y primaria, como puede verse en la Tabla 2.

Tabla 2. Niveles educativos en los que labora el equipo de profesionales

	Respuestas		Porcentaje acumulado
	Frecuencia	Porcentaje	
Preescolar	161	23.6	23.6
Primaria	349	51.2	74.8
Secundaria general	48	7.0	81.8
Telesecundaria	94	13.8	95.6
Secundaria técnica	21	3.1	98.7
Escuelas de educación indígena	9	1.3	100.0
Total	682	100.0	

### **Instrumentos**

**Instrumento 1.** Cuestionario con preguntas para los estudiantes. Este cuestionario contenía tres preguntas abiertas donde se le preguntó a cada alumno lo siguiente:

1. Escribe tres palabras que asocias con dificultades para la formación.
2. Escribe tres palabras que asocias con necesidades educativas especiales.
3. Escribe tres palabras que asocias con discapacidad.

**Instrumento 2.** Cuestionario para el grupo de profesionales. Este cuestionario contenía originalmente 25 preguntas cerradas y 3 preguntas abiertas. Del mismo, se tomaron para la presente investigación dos preguntas de contexto y una pregunta cerrada en la cual se les preguntó a los profesionales por las concepciones que tenían sobre discapacidad, NEE y dificultades para la formación (Tabla 3).

Tabla 3. Cuestionario para los profesionales

A continuación se presentan varias afirmaciones. Seleccione la afirmación con la cual se identifica más en su trabajo.

1. El concepto de alumnos con NEE es el más adecuado actualmente.	2. El concepto de alumnos con NEE es una etiqueta negativa que ha de cambiarse por “barreras para el aprendizaje y la participación y recursos para superarlas”.	3. El concepto de alumnos con NEE es compatible con el de barreras.	4. Un término que podría sustituir al de alumnos con NEE es el de alumno con dificultades para la formación y podría complementarse con el de barreras para la formación <sup>1</sup> y recursos para superarlas.
---	--	---	---

Explicaciones a la misma desde la literatura científica

La opción 1 sería la posición desde el marco tradicional de la Integración Educativa. Se considera una opción ya no defendida por la mayoría de investigadores en este campo.	La opción 2 sería la más acorde con la literatura científica actual.	La opción 3 no es defendida actualmente por los investigadores en este campo, pero puede ser una buena opción para los profesionales, pues enlaza “lo antiguo” con “lo nuevo”	La opción 4 es la defendida por la socioformación.
---	--	---	--

### Procedimiento de Análisis

Las respuestas del cuestionario de los estudiantes se agruparon por categorías y luego se compararon entre sí. Las palabras expresadas por los estudiantes se agruparon en tres categorías: neutral, negativo y positivo. Esta agrupación fue por juicio de 4 expertos. Se debía tener una concordancia de mínimo el 75%. Luego, se compararon las categorías mediante la prueba de Chi cuadrado.

Las respuestas de los profesionales se organizaron por profesión y se establecieron frecuencias y comparaciones entre grupos mediante la prueba de Chi cuadrado.

### **Aspectos Éticos**

La ética en el presente estudio se abordó de la siguiente manera: 1) la información de todos los participantes fue manejada con confidencialidad y siguiendo la ley mexicana de protección de datos personales; 2) a los estudiantes se les explicó que se trataba de un estudio en el cual no había preguntas correctas o incorrectas, y que solamente se trataba de recoger su opinión sobre el tema; y 3) al grupo de profesionales se les solicitó consentimiento informado por escrito respecto al proceso.

### **Resultados**

En primer lugar se presentan las respuestas de los estudiantes frente a las preguntas sobre discapacidad, necesidades educativas especiales (NEE) y dificultades para la formación (Tabla 4).

Tabla 4. Agrupación de las palabras expresadas por los estudiantes en categorías.

<b>Concepto</b>	<b>Categorías</b>	<b>Número de palabras clasificadas</b>	<b>Porcentaje</b>
Dificultades para la Formación	Neutral	77	57.46
	Positivo	22	16.41
	Negativo	35	26.12
Necesidades educativas especiales	Neutral	44	32.11
	Positivo	6	4.37
	Negativo	87	63.5
Discapacidad	Neutral	0	0
	Positivo	2	1.36
	Negativo	145	98.64

Nota: las palabras fueron clasificadas por acuerdo entre jueces de mínimo el 75%.

En la Tabla 5 se presenta una comparación entre las diferentes categorías de significación en los estudiantes. Se puede observar que la categoría “dificultades para la formación” fue la que registró significativamente más palabras neutras, más palabras positivas y menos palabras negativas que las otras categorías de “discapacidad” y NEE.

Tabla 5. Comparación entre las categorías de palabras empleadas por los estudiantes

Recuento		Términos			Total
		Dificultades para la formación	Necesidades Educativas Especiales	Discapacidad	
Valor de las Palabras	Neutral	77	44	0	121
	Positivo	22	6	2	30
	Negativo	35	87	145	267
Total		134	137	147	418

**Pruebas de Chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	162.756 <sup>a</sup>	4	.000
Razón de verosimilitudes	200.965	4	.000
Asociación lineal por lineal	146.808	1	.000
N de casos válidos	418		

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9.62.

$X^2 = 162.756$ ,  $p \leq 0.05$ , Se rechaza  $H_0$

En segundo lugar, se presentan las opiniones de los profesionales de los equipos psicopedagógicos respecto a los conceptos propuestos (Tabla 6).

Tabla 6. Resumen de resultados en los profesionales

1. El concepto de alumnos con NEE es el más adecuado actualmente.	2. El concepto de alumnos con NEE es una etiqueta negativa que ha de cambiarse por “barreras para el aprendizaje y la participación y recursos para superarlas”.	3. El concepto de alumnos con NEE es compatible con el de barreras.	4. Un término que podría sustituir al de alumnos con NEE es el de alumno con dificultades para la formación y podría complementarse con el de barreras para la formación y recursos para superarlas.
26 % (100)	36.2 (139)	25 % (96)	11.5 % (44)

Por otro lado, al realizar un análisis a través de la prueba de Chi cuadrada ( $X^2$ )  $RXC$  (4 columnas por 5 renglones), no hay una asociación entre los diferentes puestos de USAER (director, psicólogo, etc.) y las opciones elegidas de la pregunta ( $X^2 = 11.373$ ,  $p > 0.05$ ), por lo que la opinión es la misma, independientemente del cargo. La única diferencia significativa que se encuentra entre los diferentes cargos es justamente la de la opción 4: “Un término que podría sustituir al de alumnos con NEE es el de alumno con dificultades de aprendizaje para complementarse con el de barreras”. En esta respuesta, hay más acuerdo entre psicólogos y maestros de apoyo que entre los demás cargos ( $X^2 = 3.955$ ,  $p > 0.05$ )

### **Discusión**

Los alumnos asocian el concepto de “dificultades para la formación”, mayormente a dificultades relacionadas con las asignaturas cursadas y, en un segundo término, con dificultades para aprender a leer y escribir. Otro tipo de respuestas menos frecuentes fueron las siguientes: no ver bien, tomar apuntes, distraerse por todo, que un compañero te moleste, analfabetismo, maestros mal preparados, escuelas con problemas, e inclusive dan el nombre de compañeros que presentan para ellos dificultades en la formación. Por otro lado, el término necesidades educativas especiales (NEE) lo asocian con más frecuencia a alumnos que presentan problemas o trastornos de conducta (violencia, anorexia, etc) y, en menor medida a problemas de aprendizaje y a arreglos de la escuela. También, en menor grado, asocian este término a problemas familiares, a síndrome de Down y a ir a la USAER y al psicólogo. Por último, el término discapacidad se asocia, sobre todo, a problemas motóricos graves y, en menor medida que la anterior, a problemas graves relacionadas con dificultades visuales, auditivas e intelectuales. Por consiguiente, los datos apoyan la idea de que los conceptos de NEE y discapacidad son etiquetas con características personales mucho más negativas que el de dificultades para la formación.

Se puede apreciar que el 51 % de los profesionales de USAER del estado de Puebla (México) defienden el concepto de NEE frente a un 49 % que está a favor de otras opciones. Como era de esperar, la opción última, la defendida por los autores de este estudio, es la que menos aceptación tiene, pues, probablemente, es la primera vez que se les ofrece esta idea.

También es importante destacar que los diferentes puestos de la USAER (director, psicólogo, etc.) tienen concepciones similares sobre los términos abordados, con excepción de la opción 4 referida al término que podría sustituir al de alumnos con NEE por el de alumno

con dificultades para la formación y con el de barreras para la formación y la participación, donde hay más acuerdo entre psicólogos y maestros de apoyo. En conclusión, se sigue apreciando una falta de acuerdo en las denominaciones básicas de este campo de estudio.

A partir de las anteriores evidencias empíricas, se reafirma la propuesta de cambiar los conceptos de “discapacidad” y NEE por el de “alumnos con dificultades para la formación”, añadiendo la idea de hablar de “alumnos con necesidades” referidas a todo el alumnado. En este sentido, lo que se propone en esta investigación es utilizar otro tipo de lenguaje, especialmente en las escuelas, que implica otra perspectiva sobre el desarrollo de competencias del alumnado y sus dificultades para la formación.

En concreto, se propone eliminar los adjetivos: “educativas, especiales y discapacidad” y usar solamente el término: “alumno con necesidades” y/o “alumno con dificultades para la formación” en lugar de “alumnos con necesidades educativas especiales” o “personas con discapacidad”.

A continuación se explica con mayor detalle la razón del cambio:

1. Lo único que se ha hecho es quitar el término “especial” y volver a ver la realidad de que todos los alumnos tienen necesidades, algunas comunes, otras muy específicas y algunas en varias dimensiones de su calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2003), de forma intermitente o permanente. Todos los alumnos tienen “necesidades” y “dificultades para la formación”, por lo tanto, no son conceptos estigmatizadores.
2. A estos conceptos, forzosamente hay que añadirles una descripción tanto de las competencias del alumnado y los apoyos que necesitan para desarrollarlas como de la cultura, la organización y las prácticas del centro educativo y de la comunidad o barrio donde este alumnado se desarrolla. En este sentido se podrían utilizar “necesidades asociadas” no solo a dificultades para la formación sino también a desventaja económica, debilidad visual, sordera, trastornos del lenguaje, problemas familiares, depresión, metodología docente inadecuada, lesiones motoras, entre muchas otras. Y, por supuesto, habría que evaluar las necesidades de todos los alumnos (al igual que de la escuela y sus familias) y no solo de los que presenten mayores dificultades para la formación. De hecho, se aconseja usar términos “realistas aunque no despectivos” como, por ejemplo: Juan es un alumno con necesidades asociadas a dificultades de formación graves en el área cognitiva pero no en las demás inteligencias múltiples.

Estas necesidades respecto a la formación podrían satisfacerse (teniendo en cuenta un potencial de formación limitado en comparación con el esperado para su edad debido a causas genéticas: síndrome de Down) a través de la interacción con alumnos con más competencias en este nivel, supervisadas por el docente titular y de apoyo, y a través de la realización de proyectos formativos (Tobón, 2014). Por otro lado, hay que tener cuidado con posibles situaciones de acoso escolar

3. Estos términos son compatibles con todos los descubrimientos científicos hechos no sólo en la psicología y en la educación, sino en derecho, medicina, antropología y sociología entre otros.
4. La mayoría de las asociaciones de defensa de los derechos de las personas con discapacidad están organizadas y son denominadas por las numerosas y diversas lesiones permanentes sensoriales, intelectuales y/o motoras que pueden sufrir los seres humanos. Lo que es perfectamente compatible con el concepto según se explica en el punto 2 y 3.
5. Estos conceptos también serían compatibles con otros como el de personas “con diversidad funcional” o “personas con capacidades diferentes”, siendo estos últimos menos despectivos que el de discapacidad.

Otra posibilidad no analizada en esta investigación pero que más adelante habrá que tener en cuenta es que pasemos de una Declaración de las Personas con Discapacidad a una Declaración de Apoyo a la Formación Integral y a la Inclusión Social para, posteriormente, hablar de los derechos de colectivos específicos asociados tradicionalmente con discapacidad: invidentes, sordos, dificultades motoras entre otros, así como de otros colectivos (indígenas, personas homosexuales, inmigrantes, etc.). Esto es esencial para vivir como comunidad en la sociedad del conocimiento.

### **Referencias**

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Malaga: Archidona. Aljive

- Booth, T., & Ainscow, M. (1998) (Eds). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Castillo Fuentes, M.A. (2015). El modelo de gestión en la educación especial. La calidad de atención de las necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 107-120.
- De la Oliva, D., & Pérez, A. K. (2012). *Modelo de intervención de las USAER del Estado de Puebla*. Puebla: SEP.
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005) Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo & J. J. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Grao.
- Echeita, G. (2001). Claves e indicios para la valoración de la política de integración/inclusión en España. En M. A. Verdugo & F. Jordán (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú.
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Duran, D., Font, J., Marín, N., Miguel, E., Parrilla, M. A., Rodríguez, P., Sandoval, M., & Soler, M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Inclusión Social*, 3(1), 15-23.
- Hernandez Rojas, G. (2004): *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición). México: McGraw-Hill.
- López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
- Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (2002). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial
- Palacios, A., & Románach, J. (2006). *El modelo de la diversidad*. Santiago de Compostela: Ediciones Diversitas.
- Sandoval, M., López, M. L., Miguel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortios Educativos*, 5, 227-238.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). *Quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- SEP (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*. México: SEP.



- Siemens, G. (2010). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. En R. Aparicio (Ed.), *Conectados en el ciberespacio* (pp. 77-89). Madrid: UNED.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 249-265.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender: un enfoque curricular*. Colombia: Funorie.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. México: Pearson.
- UNESCO (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca: Ministerio de Educación de España y UNESCO.
- Vega Godoy, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, 35 (2), 189-202.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Verdugo, M.A. (2000). Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales. *Siglo Cero*, 31 (3), 5-10.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La muralla.
- Warnok, H. M. (1978). *Special educations needs*. London: Ed. Her Majestys Sationary Office.

#### **Nota:**

<sup>1</sup>Este término apareció originalmente en el cuestionario como “dificultades de aprendizaje” por ser un término más común y más comprensible que “dificultades para la formación”, pero por los motivos teóricos expuestos en la introducción se ha cambiado a “dificultades para la formación”.

#### **Autores**

##### **David de la Oliva.**

Docente e investigador de la Facultad de Psicología en la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla, México. Doctor en Psicología. Coordina la línea de investigación en inclusión social y socioformación del Centro Universitario CIFE.

##### **Sergio Tobón.**

Fundador, director e investigador en el Centro Universitario CIFE, en México. Doctor en Modelos Educativos y Sociedad del Conocimiento. Coordina la línea de investigación en socioformación y sociedad del conocimiento. Autor de 24 libros sobre socioformación, competencias, calidad de vida y sociedad del conocimiento.

##### **Ana Karina Pérez Sánchez.**

Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, México. Candidata a Doctora en Educación por el Instituto de Estudios Universitarios (IEU)

##### **Joel Romero.**

Docente e investigador en la Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla, México. Maestría en Tecnología Educativa