



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**INTEGRACION EDUCATIVA EN MARCHA  
ESTUDIO DE CASO**



**TESIS  
QUE PRESENTAN**

**IRMA IVONNE CANO TORALES  
NETZANE NETZE CORRAL TORRES**

**PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA**

**DIRECTOR DE TESIS  
LIC. CUAUHTEMOC G. PEREZ LOPEZ**

**MEXICO, D. F.**

**MARZO DE 1999**



# AGRADECIMIENTOS

06-09-99 LG



A la Universidad Pedagógica Nacional por  
abrirnos las puertas para formarnos como  
profesionistas.

A todos y cada uno de los profesores de la  
Academia de Psicología Educativa por  
transmitirnos sus conocimientos y  
experiencias, por brindarnos su tiempo y  
algo de su persona, ya que gracias a ello nos  
ayudaron a lograr esta meta.

Al profesor Salvador Arciga Bernal por  
haber sido el primero en apoyarnos y creer  
en el proyecto.

Al profesor Cuauhtémoc G. Pérez por  
ayudarnos a concluir las “siete del siete”  
que lograron cumplir nuestro sueño.

A todos y cada uno de nuestros compañeros  
por haber compartido y sufrido con  
nosotras: a la cositas, el cavemícola, la  
calaca, entre otros; por habernos brindado  
su amistad y apoyo, por ser como son,



porque de eso también aprendimos a crecer  
como personas.

Al personal de la escuela “Juventino Rosas”  
especialmente al director, maestra de grupo,  
maestra de USAER, y a los alumnos  
particularmente a Erick, Daniel, Arturo y  
Jesús que nos permitieron compartir su  
espacio para la realización del presente  
trabajo.

A todos los que nos faltó mencionar y que  
de una u otra forma nos apoyaron.

Gracias a todos.  
IVONNE Y NETZANE.

A Dios por permitirme conservar la vida  
para cumplir este sueño.

A mi papá por darme la vida, por dejarme su  
recuerdo y una gran familia. Te amo.

A mi mamá por hacer un esfuerzo para  
darme una carrera y porque gracias a ella  
soy lo que soy. Te amo.

A mis hermanos Guillermo, Norma, Bety,  
Pili, Susi y Alicia por aguantarme y  
apoyarme, por estar presentes en mis  
alegrías y tristezas; por enseñarme algo de  
lo que son ustedes. Los quiero mucho.

A mis sobrinos, especialmente a Luigi que  
me ayudo a realizar mis trabajos sirviendo  
como “conejillo de indias”.

A Luis por formar parte importante de mí,  
por brindarme su amor y su tiempo, por  
aguantar mis enojos, desplantes y compartir



mis alegrías, por ser parte importante de este trabajo.

A Sandra y Soledad por compartir conmigo su amistad y apoyarme durante seis semestres, por aguantar mi carácter, por escucharme, por confiar en mi y por ser como son. Gracias a que pude contar con ustedes he logrado llegar a esta meta.

A Netzane por aguantar mi forma de ser y de trabajar, por todos los altibajos que pasamos, por todo el tiempo que compartimos, por escucharme, aconsejarme y apoyarme, por ser parte de este sueño y por estar ahí cuando te necesite como amiga.

A todos mil gracias.

IVONNE

A mis papas Lucila y Miguel, por su apoyo, su confianza y por su comprensión. Gracias por ayudarme a cumplir otro sueño mas en lo que va de mi vida. Gracias porque se que sin su apoyo esto no lo hubiera logrado, ya que con sus consejos, regaños, llamadas de atención ahora soy una profesionista.

Por todo lo que me han dado, bueno o malo, todo me ha servido para salir adelante y aprovechar todas las oportunidades que me han brindado, los quiero.

A mis hermanos Yiegniz, Yiveni y Nizvan ya que a través del tiempo nos hemos apoyado y ayudado a superar los problemas que tenemos y ya que gracias a estas experiencias los cuatro vamos logrando nuestros objetivos, espero que en un futuro sigamos compartiendo nuestros triunfos y tristezas que nos van a ayudar a ser cada día mejores.

A las dos “ratas”, Yanet y Angélica, por su amistad y su apoyo en todos los momentos de alegría, tristeza, espero contar con su amistad por mucho tiempo.

A Gabriel por ayudarme varias veces al prestarme tu computadora, y a lo mejor te causaba algún problema con tu jefe, pero nunca dijiste nada. Que crees te libraste de una pero te faltan dos.

A esas personas que iniciaron la licenciatura conmigo y que formamos un gran equipo: Karla, Martha, Coty, Griselda y Hector, gracias por todo el apoyo que me brindaron mientras formamos un equipo, por su amistad, espero que cada uno llegue a cumplir sus metas.





A Ivonne porque logramos que para muchos es un esfuerzo, porque a pesar de los contratiempos, los choques de carácter, logramos terminar y convertirnos en profesionistas, porque nos hemos soportado nuestros arranques por mas de dos años, al igual que hemos compartido alegrías, tristezas y algo muy valioso la amistad.

Gracias.

NETZANE

## INDICE

INTRODUCCIÓN .....	2
--------------------	---

### CAPITULO I

1) REFORMA EDUCATIVA .....	9
CAMBIO DE CONCEPCIÓN .....	11
INTEGRACIÓN EDUCATIVA .....	15
2) INTEGRACIÓN EDUCATIVA O INTEGRACION ESCOLAR .....	16
ELEMENTOS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA .....	16
OBJETIVOS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA .....	18
ADAPTACIONES CURRICULARES .....	19
PRINCIPIOS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA .....	24
3) TIPOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA .....	26
NIVELES DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA .....	28
4) CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON POSIBILIDADES DE SER INTEGRADOS .....	29
5) INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO .....	32
6) INTERACCIÓN .....	34
RELACIONES PSICOSOCIALES EN EL AULA .....	40
INTERACCIÓN Y LENGUAJE .....	44

## CAPITULO II

<b>METODOLOGÍA</b>	
SUJETOS .....	54
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS .....	54
PROCEDIMIENTO .....	55

## CAPITULO III

<b>RESULTADOS</b> .....	58
-------------------------	----

## CAPITULO IV

<b>CONCLUSIONES</b> .....	73
<b>ALCANCES Y LIMITACIONES</b> .....	78

<b>REFERENCIAS</b> .....	80
--------------------------	----

<b>ANEXOS</b> .....	83
FICHA DE IDENTIFICACIÓN .....	84
RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A LA MAESTRA REGULAR .....	85
RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A LA MAESTRA DE USAER .....	87
GUIA DE ENTREVISTA MAESTRA REGULAR .....	89
GUIA DE ENTREVISTA MAESTRA USAER .....	92

## INTRODUCCION

A partir de los años sesenta se genera un movimiento a favor de la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) con el objetivo de demandar condiciones educativas satisfactorias así como conseguir una adaptación o ajustes de estos dentro de la clase regular lo cual sería el ideal de la integración.

Pero la discrepancia entre deseos y acciones puede ser un factor social en contra de la integración. Así el comportamiento que se tenga dentro del aula ha de comprender y definir las percepciones sobre como son los alumnos con N.E.E. y lo que sucede realmente, esto se ve manifiesto en el modo en que se piensa acerca de estos alumnos y el como son tratados, lo que se piensa de la Integración Educativa (E.I.) y lo que sucede en las aulas regulares.

Pero no hay que perder de vista que cada proyecto de cambio educativo tiene como principal agente al profesor, por lo que sus acciones son las que determinan la dimensión de dicho cambio.

En las escuelas regulares afloran aún mitos en torno a los niños con N.E.E., por sus características podrían ser perjudiciales y alterar el orden social, o bien, que son dignos de lástima. Estas formas de pensar los segregaban del resto de los niños creando un sistema de alternativas de educación especial.

En la actualidad se busca satisfacer estas necesidades especiales dentro de las aulas regulares. Para tal efecto en enero de 1995 se instaló la Comisión Nacional para la Integración para las Personas con Discapacidad, en las que sumarían esfuerzos todas las Secretarías de Estados, diversas entidades del sector público e instituciones privadas, incluso personas discapacitadas a fin de seguir los avances de los programas para estos últimos.



Meses después, se presentó el Programa Nacional para Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, como un compromiso del gobierno con el que se busca promover la integración de las personas con N.E.E.

En México a partir de 1980 la integración forma parte de la política educativa y a partir de ese momento, es puesta en marcha. Sin embargo es arriesgado creer que con sólo promulgar una ley se provocará un cambio en el pensamiento y comportamiento de la sociedad hacia un grupo de personas, el cual era segregado antes de dicha promulgación.

De este modo, para llevar a un buen término la I.E. se deben tomar en cuenta las relaciones que se presentan entre el alumno con N.E.E. y los demás integrantes del sistema educativo, poniendo énfasis en el profesor, ya que es él quien sirve o funge de modelo para sus alumnos dentro del salón de clases. Por tal motivo los docentes juegan un papel importante en el establecimiento de relaciones sociales entre alumnos "normales" y alumnos con N.E.E.

Por lo anterior surge la necesidad de conocer como se lleva a cabo la Integración Educativa dentro del salón de clases en donde se encuentra un alumno con N.E.E. En este sentido el presente trabajo pretende conocer como se desarrolla el proceso de integración a través del análisis del proceso de interacción profesor-alumno con N.E.E., dentro del salón de clases.

Para tal efecto en el primer capítulo se aborda la reforma educativa que surge del cambio de concepción de las discapacidades y la educación especial, el elemento más importante de dicho cambio es el término Necesidades Educativas Especiales que se emplea a partir de los años 60.

Ahora los problemas de aprendizaje sitúan su énfasis en la escuela y la respuesta educativa sin dejar de atender a las problemáticas referentes al desarrollo del individuo. Por tal motivo la Educación Especial se

incorpora al Sistema Educativo regular dando paso a la Integración Educativa que surge como resultado de la demanda de ciertos grupos de la población entre ellos los individuos con Necesidades Educativas Especiales.

Los principios de la Integración Educativa se dan para cubrir las necesidades de los individuos que asistan a clases regulares, entre dichos principios encontramos que se debe respetar la discapacidad del alumno, sin etiquetar para determinar el programa educativo que seguirá, se podrá realizar la integración en cualquier nivel educativo, entre otros.

Todo lo anterior con el fin de lograr una Integración verdadera implementando la estrategia de Adaptaciones Curriculares que están pensadas para apoyar al profesor a detallar hacia donde y como dirigirá la ayuda que requiere el alumno con Necesidades Educativas Especiales, ya sean adaptaciones de acceso al currículo o bien, adaptaciones curriculares

La integración no pretende convertir en normal a una persona con N.E.E. sino busca aceptarlo como es y por tal motivo se deberá implementar el o los tipos de integración que requiera el alumno con N.E.E., como pueden ser Integración física, social, funcional o societal y eligiendo el nivel de integración que por sus características requiera ya sea en niveles educativos o en entornos educativos extra escolares.

Para ser integrado no se debe cubrir ningún perfil específico, sino tiene que ver con las posibilidades y necesidades del alumno.

En México se han llevado a la práctica diferentes modelos de integración como el de Educación para la vida y en algún tiempo se implementaron los grupos integrados propuestos en el plan de Nuevo León aunque en la actualidad ya no siguen funcionando como tal.

En todo este proceso de I.E. el docente es parte importante por lo que sus actividades determinaran la conducta de este en su clase, su entusiasmo y esfuerzo para alcanzar las metas.

Entonces para que la I.E. de personas con N.E.E. el docente debe contar con experiencias positivas que favorezcan su actitud y así su conducta ante estos alumnos ya que son ellos quienes interactúan más con el profesor, aunque estas interacciones generalmente son de carácter correctivo. Posiblemente las interacciones sean la respuesta de los maestros a las dificultades de los niños con N.E.E. para llevar a cabo los aprendizajes escolares de cualquier modo dichas interacciones de carácter correctivo tan frecuentes influyen en las valoraciones que hacen sus compañeros respecto al alumno con N.E.E.

Es decir la concepción que el profesor tiene de las causas de los problemas de aprendizaje de sus alumnos constituye un elemento importante que expresa el porqué de su conducta docente.

En el segundo capítulo que se refiere a la metodología se explicita que la investigación se realizó en una escuela pública en un grupo de 2º tomando como sujetos de observación al maestro de grupo y el alumno con N.E.E.

Para conocer la conducta docente ante la I.E. y los alumnos con N.E.E. se realiza una observación no participativa apoyándose de una entrevista semi estructurada dirigida al maestro de grupo y maestro de USAER con el fin de recabar mayor información a cerca de la interacción al respecto de la I.E. y las N.E.E., con el propósito de corroborar datos la investigación se realizó en dos periodos.

El tercer capítulo da a conocer los resultados obtenidos que en términos generales serían que la interacción que se da entre maestro y alumno con N.E.E. es básicamente de índole correctivo.

No se recibe apoyo de los padres del menor y además la profesora se siente incapaz de atender a dicho alumno.

Por parte de USAER el trabajo realizado se enfoca a un trato individualizado dado que se brinda en el aula de apoyo, predestinada al menor a logros establecidos de acuerdo a sus evaluaciones realizadas.

El cuarto capítulo es referente a las conclusiones, sugerencias y limitaciones se menciona que la I.E. en marcha no ha dado los resultados esperados debido a que las instancias como USAER aun no cuentan con los profesionistas que se plantearon en los documentos de la S.E.P., por lo que atiende a la población con N.E.E. sin la intervención de los especialistas requeridos para cada caso específico.

En este caso el maestro de grupo no cuenta con conocimientos acerca de la I.E. por tal motivo adopta conductas que pueden ocasionar el manejo de significados no compartidos entre alumno y maestro dado que no se da una constante en el trato de ambos.

Además no conoce las estrategias planteadas para llevar a cabo la I.E. lo cual da como resultado la implementación de estrategias propias que pueden o no dar resultado pero es la manera en que la maestra cree dar respuesta a las N.E. de sus alumnos.

Es decir se da una integración física y no social o educativa por lo tanto no se da respuesta a las N.E. de sus alumnos a pesar de no ser únicamente educativas.

Por lo anterior se sugiere la implementación de trabajo de sensibilización a docentes, dar la información y formación que requieren para no predisponerse al trabajo con alumnos con N.E.E sin perder de vista a la población estudiantil que también requerirá de una sensibilización respecto al trato que debe dar a sus compañeros con o sin N.E.E.



Con todo lo anterior se observa claramente que se alcanzó y cumplió el objetivo de la investigación pese a la presencia de obstáculos en torno al desconocimiento de la planeación de actividades de la maestra de grupo, así como la inasistencia a clases del niño con N.E.E. lo cual retrasó los periodos de observación se cumplió con el objetivo.

# CAPITULO I

## REFORMA EDUCATIVA

En los años sesenta se introduce el concepto de normalización y surgen las primeras ideas integradoras, se plantea la normalización como principio de acción. Esta corriente se inicia en Dinamarca en 1959 y se extiende a Canadá y Estados Unidos hacia 1972.

En México desde 1971, año en que se fundó la Dirección General de Educación Especial, se forman dos grandes apartados dentro del sistema educativo: la Educación Regular y la Educación Especial, asistiendo a cada uno de estos servicios, la población que por sus características corresponda (D.G.E.E.-S.E.P. 1994).

Un principio educativo que surge alrededor de los años 60' se materializaba en escuelas distintas, o al menos, en aulas diferentes dentro de escuelas ordinarias. La educación especial era por tanto, asunto de aulas y escuelas especiales (Aguirre, 1997).

En el mismo texto se considera inicialmente y, también idealmente, a la escuela (o el aula) especial con el objetivo de conducir a los alumnos con deficiencias a la misma meta que la escuela ordinaria se propone para los alumnos considerados "normales". La escuela especial se constituye, por lo tanto, en una vía paralela de la escuela ordinaria que se conduce por los mismos objetivos, pero con diferentes medios, con otras técnicas, en otra institución, junto a compañeros también ellos "especiales", pero siempre persiguiendo el mismo fin que la escuela ordinaria.

Se hace esencial la homogeneidad de los alumnos en la escuela (o aula) especial, la adopción de técnicas educativas específicas y la necesidad de un profesorado especializado con conocimiento y dominio de estas técnicas.

La escuela y el aula especial se han visto obligadas a efectuar adaptaciones curriculares muy profundas. No sólo a los métodos o los

medios, también los contenidos (conocimientos y habilidades) y los objetivos han sufrido profundas alteraciones. La Educación Especial se ha apartado mucho del currículum académico y ha atendido cada vez menos objetivos típicamente escolares.

La separación se ha dado en dos direcciones opuestas: unas veces, degradándose la escuela y convirtiéndose en una institución de mera custodia y asistencia, sin función educativa alguna, y relleno el tiempo en actividades manuales pseudo-educativas; otras veces, orientando la labor educativa a la adquisición de habilidades básicas: cognitivas, interpersonales, de autonomía y de competencia social. En ambos casos, la Educación Especial en centros específicos se ha apartado mucho de la escuela ordinaria, y nunca ha sido, en rigor, una vía paralela de ésta para llegar al mismo término.

Anterior a la Integración Educativa se propone el Plan Nuevo León, el cual se implementa desde 1974, y se conoce como Grupos Integrados. Estos grupos prestan servicios educativos a niños de primer año y, eventualmente, de segundo que han fracasado en los aprendizajes considerados como básicos. Después de una permanencia de un año o dos, estos niños se reintegran al curso de la escuela regular. Este modelo se caracteriza por respetar los niveles de desarrollo y el ritmo de aprendizaje de los alumnos. El modelo se organiza en dos modalidades:

**Grupos integrados A.** En donde se atiende a niños de inteligencia normal y que requieren ser estimulados para desarrollar las áreas del conocimiento afectadas; este grupo es atendido por un maestro especial o de educación primaria, que pone en práctica diversos métodos motivacionales, compensatorios, terapéuticos y de desarrollo cognoscitivo. Para su eficaz funcionamiento requiere de un equipo de apoyo constituido por un psicólogo o un terapeuta de lenguaje y trabajador social.

**Grupos integrados B.** Su objetivo principal es "brindar educación básica a niños con N.E.E.". Se conforman por quince alumnos cada uno y son



atendidos por un maestro especial, este programa está dividido en dos ciclos. En ambos ciclos los alumnos son atendidos por un equipo de maestros especializados en problemas de aprendizaje y apoyados por un equipo multidisciplinario, integrado por un psicólogo, un terapeuta de lenguaje y un trabajador social.

Para mejorar la calidad del servicio de los grupos integrados A y B existen los siguientes programas de apoyo:

Trabajo con padres de familia.  
Educación Sexual.  
Ayuda Psicológica.  
Educación física.

Estos grupos ya no funcionan en forma generalizada, existen sólo en algunos lugares de la República (Uribe y Maldonado, Ct. P. Antinori, 1984).

### **Cambio de Concepción.**

A partir de los años sesenta y especialmente en la década de los setenta, se genera un movimiento que da lugar a un cambio de suma importancia en la concepción de las discapacidades y de la educación especial, este cambio se vio favorecido por diferentes tendencias (Marchesi y Martín, 1990):

- Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. La deficiencia deja de verse como algo propio del alumno para considerársele en relación con los factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada.
- Una nueva perspectiva que da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que presentan los alumnos para su progreso.

- El desarrollo de métodos de evaluación centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias más que en los rasgos propios de una de las categorías de las deficiencias.
- La existencia de un número mayor de profesores y profesionales tanto en la escuela ordinaria como en la escuela especial que cuestionaron las funciones de ambos sistemas, haciendo notar las limitaciones de cada uno.
- La mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación planteada sobre supuestos integradores y no segregadores. Este cambio se vio favorecido por la presión de padres de hijos discapacitados y las asociaciones de adultos igualmente discapacitados que reclamaron sus derechos.

El elemento más importante que se acerca a dicho cambio se encuentra en el término de "Necesidades Educativas Especiales" (N.E.E.) El término empezó a emplearse en los años sesenta, pero es hasta 1974 cuando se expande gracias al informe publicado por Warnock. En dicho informe se cuestiona el modelo de educación especial, así como la idea de que existen dos clases de niños, de donde se deriva la necesidad de dos sistemas paralelos de enseñanza.

De acuerdo con Coll (1992), el término N.E.E. quiere decir que el alumno presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización y que por consiguiente, requiere de una atención específica y mayores recursos educativos de los utilizados a los de sus compañeros de su grupo.

Al hablar de problemas de aprendizaje el énfasis se sitúa en la escuela y en la respuesta educativa. Esta nueva perspectiva no niega que los alumnos tienen problemas específicamente vinculados a su propio desarrollo; sin embargo, el énfasis está ahora en la capacidad del centro educativo para ofrecer una respuesta a sus demandas. Este cambio de terminología, según el mismo autor, ha traído consigo importantes repercusiones:

- a) Al hablar de problemas de aprendizaje y no de deficiencias, el énfasis se pone en la capacidad de los centros educativos para responder a las demandas de los alumnos con N.E.E.
- b) Al emplear el termino N.E.E. no sólo se considera a aquellos alumnos con necesidades especiales permanentes, sino también a los alumnos con necesidades transitorias, tal es el caso de alumnos con retraso en el aprendizaje de diferentes materias, con problemas de aislamiento social y con problemas emocionales y de conducta, entre otros.
- c) El concepto de N.E.E. remite a las dificultades de aprendizaje pero también a los recursos educativos requeridos para entender dichas necesidades y evitar otras dificultades.
- d) El término recursos educativos hace pensar en primera instancia en:
  - Un numero mayor de profesores o especialistas.
  - Ampliación de material didáctico.
  - Supresión de barreras arquitectónicas y la adecuación de los edificios.
  - También hay otros recursos fundamentales, entre los que destacan la preparación y competencia profesional de los docentes para:
    - Tener una comprensión completa e integral del educando.
    - Elaborar proyectos educativos.
    - Adecuar sistemas de evaluación y materiales.
    - Realizar adaptaciones curriculares.
    - Utilizar nuevas metodologías.
- e) La finalidad de la detección y evaluación de las N.E.E. de los alumnos es la de analizar sus potencialidades de desarrollo y aprendizaje valorando simultáneamente los recursos educativos que necesitan y la escuela donde los pueden encontrar. Esta repercusión es importante, ya que la concepción basada en las N.E.E. contempla a la integración como la opción más adecuada; integración escolar no es la escolarización en centros de educación especial, si no es integrar a la sociedad a las personas con N.E.E. ya sean temporales o permanentes.

Este punto de vista ha ampliado los límites de la educación especial y la incorpora dentro del sistema educativo normal, situando en la propia escuela la mayor parte de los problemas de los alumnos; surgiendo, así,

un replanteamiento de sus objetivos y haciendo ver la necesidad de su reforma.

En el caso de las necesidades educativas de una persona “normal”, estas le son satisfechas en una escuela regular, sin apoyos especializados y atendidos por un maestro regular. No así, en el caso de una persona con N.E.E., quien recibe educación especializada según el área de trastorno que manifieste. Esta atención le es brindada por un equipo multidisciplinario dentro de la escuela regular que está conformado por trabajadores sociales, maestros especiales, psicólogos y terapeutas del lenguaje. Los servicios de educación especial se clasifican en dos grandes grupos según el tipo de atención requerido (D.G.E.E., 1990):

El primer grupo considera a los sujetos cuya necesidad de educación especial es indispensable para lograr la integración y normalización. Se incluye la población que manifiesta trastornos auditivos, visuales, neuromotores y discapacidad intelectual. El segundo grupo contempla los sujetos que requieren ayuda especializada como complemento a su desarrollo dentro del sistema educativo regular. Se incluyen las áreas de problemas de aprendizaje, conducta y lenguaje.

Así, de acuerdo con el artículo 3ro. Constitucional y la declaración de Salamanca (D.G.E.E., 1990) “todos los niños no importando sexo, características individuales, capacidades y necesidades de aprendizaje, tienen derecho a recibir una educación en la escuela regular”. Los sistemas educativos y programas deben ser diseñados y aplicados tomando en cuenta las diferencias; las personas con N.E.E. deben tener acceso a escuelas ordinarias que cubran estas necesidades.

Además, el artículo 41 de la D.G.E.E. no señala ninguna condición de discapacidad para tener derecho a la educación básica, pretende propiciar la integración total o parcial a escuelas regulares sin restricción, o bien, alternarla en escuelas especiales. El Estado obliga a una Educación Especial que atienda no sólo al alumno sino a los padres





de familia, maestros de escuela regular y demás agentes que participan en el proceso educativo.

### **Integración Educativa.**

En 1990 la Nations Association for Retarden Citizens, USA. establece a la integración como filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos. Esta se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clase; estas últimas son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos discapacitados y no discapacitados durante la jornada escolar normal (Alvarado y Murga, 1995).

En el campo de la educación las escuelas integradoras suponen un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación. Para tener éxito es necesario realizar un esfuerzo en común, no sólo de los profesores y del resto del personal de la escuela, sino también de los compañeros de grupo, padres y voluntarios (UNESCO, 1994).

Una de las nuevas tendencias significativas que se pueden constatar en la evolución de la educación de los niños con N.E.E. es la de su integración en la educación común. Esta se basa en la filosofía de normalización, la cual pretende que el individuo con alguna discapacidad viva de acuerdo con sus capacidades y limitaciones lo más cercano posible a lo "normal". Aboga por el derecho de todos los alumnos a ser incluidos en los programas escolares regulares, por lo que las escuelas deben adaptar sus programas a las Necesidades Educativas Especiales del alumno. Su principal objetivo es garantizar que el alumno con alguna discapacidad logre su aceptación y participación en actividades escolares sociales y laborales.

Para entender lo que es la Integración Educativa es necesario saber el significado de Integración, el cual se define como la apertura de la sociedad hacia la participación de personas con N.E.E. en actividades sociales, uso de servicios etc., para lograr un desarrollo adecuado y un trato lo más normal posible (SEP- D.E.E.,1992).

## INTEGRACIÓN EDUCATIVA O INTEGRACIÓN ESCOLAR

La Integración Educativa (I.E.) o integración escolar surge, en gran medida, como resultado de las demandas de padres de familia, profesionistas, organizaciones no gubernamentales y los propios individuos con N.E.E. permanentes, que influenciados por el movimiento integracionista, piden tener acceso a las escuelas de su comunidad y, en general, a su sociedad.

De acuerdo con Medrano (1986), la E. I. es un sistema de atención para las personas que por sus capacidades cognitivas, por sus alteraciones sensoriales o motrices, no se ajustan al modelo establecido por la sociedad. Por su parte, Marchesi y Martín (1990) definen a dicho sistema, como un movimiento que trata de incorporar a la escuela regular alumnos del sistema especial, junto con todos los recursos técnicos y materiales que existen.

Por otro lado, la National Association for Retarden Citizens lo define como un servicio educativo que provee una variedad de alternativas educativas en diferentes niveles de atención, apropiados al plan educativo de cada alumno; permitiendo la integración educativa temporal y social entre los alumnos con y sin discapacidad (Medrano, 1986).

En el mismo texto se dan ideas diferentes sobre la educación integrada, sin embargo, una definición mas clara es la de Bichir (Citado Por Medrano, 1986): "la educación integrada es la unión de la educación regular y especial, con la finalidad de ofrecer servicios a todos los niños en base a sus necesidades particulares de aprendizaje".

## **Elementos de la Integración Educativa.**

En la educación integrada los alumnos con discapacidad son asignados a diferentes clases según sus necesidades procurando que asista a una clase regular, proporcionándole en otro horario el apoyo educativo que requiere. Para esto se deben implementar los siguientes principios:

- En cualquier modalidad se debe de respetar la discapacidad del niño sin darle una etiqueta categórica para determinar el programa educativo que seguirá.
- En el proceso de integración los maestros de las clases ordinarias deberán ampliar y adaptar los procedimientos y el contenido educativo, para que los niños con N.E.E. accedan a los programas regulares con niveles adecuados para cada uno.
- La integración podrá realizarse a cualquier nivel, desde la etapa preescolar hasta terminar la educación secundaria y aún después.
- Los niños con discapacidad severa deberán permanecer en ambiente regular la mayor parte del tiempo.
- Los maestros especiales y ordinarios deberán acordar según sus necesidades sobre la distribución del tiempo y de las tareas, para los niños con discapacidad.
- Los maestros regulares serán responsables de los informes y reportes sobre el progreso de los alumnos con discapacidad así como de los intercambios de información y opinión con el maestro especializado.
- Los alumnos con discapacidad deberán comenzar su educación en clases maternas o de primer grado, en escuelas del sistema regular, con el apoyo educativo necesario, transfiriéndolos a clases o escuelas especiales, exclusivamente para prepararlos para su integración a la escuela regular.
- La selección para cada nivel de integración se hará en base a las necesidades educativas de los alumnos y a la capacidad de los programas investigadores para satisfacer las mismas, dejando de lado la severidad de la discapacidad, ya sea física, mental y/o emocional, de cada caso.

- Las escuelas regulares donde se impartirá la educación integrada, ofrecerá espacios sin barreras arquitectónicas, seguras y flexibles para todo tipo de niños.
- El curriculum de capacitación de los maestros regulares incorpora teoría, práctica, materiales, tecnología y manejo de clases en grupos integrados.

Si de acuerdo con los principios mencionados la I.E se maneja posterior a la implementación de los principios, en México, aun no se llevaría a cabo entre otras razones debido a las actitudes y las condiciones que se presentan (arquitectónicas, curriculares, capacitación docente, etc.), no son las que se manejan en dichos principios. En consecuencia en el transcurso de la integración se deben de ir solventando los problemas que se generen a través de esto, sin dejar de lado que deben de cumplirse ciertos objetivos.

### **Objetivos de la Integración Educativa.**

La Confederación Nacional a favor a las Personas con Discapacidad Intelectual (CONFE, 1992) presenta cinco objetivos que se espera lograr con la implementación de la Educación Integrada en México.

1. Identificar las necesidades educativas individuales y ajustar los programas curriculares de la escuela regular.
2. Reconocer criterios evaluativos que permitan y faciliten el desarrollo integral del individuo, tanto en lo académico, como en lo social.
3. Incrementar las habilidades y destrezas que le permitan participar y contribuir de manera útil dentro de su comunidad.
4. Desarrollar su autoestima y su concepto de autosuficiencia; estructurando estrategias que favorezcan la interpelación ayudando al reconocimiento y aceptación de las diferencias propias y de otros.
5. Utilizar estrategias psicopedagógicas que faciliten el manejo del grupo a través de actividades participativas.

Dentro de los objetivos se proponen actividades que no dependen del niño a integrar, si no del docente o personas que trabajan alrededor; si

como se manejan las condiciones no son el ideal que proponen, tanto en principios, como en objetivos, no se logrará el proceso de integración hasta solventar cada obstáculo que se presente durante este proceso.

### **Adaptaciones Curriculares.**

La estrategia más utilizada para llevar a cabo la I.E. es la que hace referencia a las llamadas adaptaciones curriculares. En ella se plantea que la respuesta a las N.E.E. no hay que buscarla fuera del currículo ordinario, como ha ocurrido hasta ahora, sino que habrán de determinarse en ajustes o adaptaciones necesarios, para compensar las dificultades de aprendizaje de estos alumnos. Esta respuesta debe incluir ajustes educativos precisos en el marco escolar menos restrictivo posible.

Las adaptaciones van desde ajustes o modificaciones sencillas de la programación del aula para algunos alumnos, hasta cambios significativos y generalizados que se apartan considerablemente del trabajo que se desarrolla para el resto del grupo.

La existencia de una diversidad entre el alumnado en términos de capacidades, intereses o motivaciones para aprender, llama a una enseñanza que debe ser igualmente diversa, y que lo es como resultado de un profesorado que intenta adaptar los medios a su alcance, para ajustarse a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. No es una tarea sencilla, pues el equilibrio entre lo que debe ser igual para todos, y lo que debe ser individual y distinto para cada cual, es siempre difícil de alcanzar. Esta búsqueda de equilibrio, se pretende alcanzar con las adaptaciones curriculares y ése, y no otro, es el sentido y significado genérico que tiene este término en el contexto del currículo oficial.

Cuando se habla de adaptaciones curriculares se habla sobre todo, y en primer lugar, de una estrategia de planificación y de actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Las adaptaciones

curriculares son consideradas como un producto, una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas y organizaciones escolares específicas (MEC, 1995).

Las adaptaciones curriculares están pensadas para ayudar al profesor a detallar con precisión hacia donde y como dirigir la ayuda adicional o extra que va a necesitar ese alumno o alumna con dificultades de aprendizaje; los pasos mínimos para llevar a cabo las adaptaciones curriculares son:

- Evaluación inicial, para saber el estilo de aprendizaje.
- Saber exactamente qué es lo que el alumno no consigue hacer, y qué quisiera el profesor hacer o que logrará hacer.
- Cuales son los contenidos necesarios para alcanzar el objetivo.
- Saber cuál es el primer paso en la secuencia de los aprendizajes.
- Evaluación final, para saber el grado de aprendizaje.

Las modificaciones necesarias para compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos con N.E.E. pueden ir en una doble dirección.

- a) Adaptaciones de acceso al currículo: modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a facilitar que los alumnos con N.E.E. puedan desarrollar el currículo ordinario, en su caso, el currículo adaptado.
- b) Adaptaciones curriculares: son modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales.

Hay distintos subtipos que constituyen las adaptaciones de acceso:

- Espacios. Condiciones de acceso que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje y la movilidad y autonomía de los alumnos.

- **Materiales.** Adaptación de materiales de uso común y/o provisión de instrumentos específicos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Comunicación.** Estos alumnos necesitan aprender y utilizar otros códigos de comunicación complementarios, alternativas o aumentativos del lenguaje oral, sin que ello implique renunciar el aprendizaje del lenguaje oral.

Las adaptaciones curriculares se pueden agrupar en torno a dos grandes bloques (MEC,1992):

Adaptaciones en el qué enseñar-evaluar y,  
Adaptaciones en el como enseñar-evaluar.

De acuerdo al grado de significatividad que representan, se encuentran:

1. Las adaptaciones curriculares no significativas. Son modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de un aula o ciclo para responder a diferencias individuales, pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo oficial.

Estas adaptaciones puede precisarlas cualquier alumno, tenga o no N.E.E.. El profesor las realiza para que los alumnos puedan conseguir las capacidades expresadas en el currículo oficial. Son la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza.

2. Adaptaciones curriculares significativas son las modificaciones que se realizan desde la programación e implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículo oficial. Estas alejan al alumno no sólo de los planteamientos curriculares establecidos por el centro para todos sus alumnos sino también de los contenidos considerados básicos para todos los alumnos de un determinado ámbito territorial.

Por otro lado, Puigdelivol (1997) enfatiza que al concentrar una acción curricular en un programa de trabajo es importante resaltar el hecho de

que éste no puede ser elaborado únicamente por el maestro sino en conjunto con los profesionales y especialistas aunque sólo a través de ese orden, es por eso que hay adecuaciones inespecíficas y específicas:

Adecuaciones inespecíficas que pueden favorecer que los alumnos con N.E.E. sigan el curriculum conjuntamente con sus compañeros. Estas pueden agruparse en:

- I. Adecuaciones arquitectónicas y ambientales.
- II. Adecuaciones organizativas.
- III. Adecuaciones didácticas.

Las primeras de ellas se refieren no sólo a la eliminación de barreras arquitectónicas en la escuela, sino también, a la ubicación del alumno en una determinada aula que facilite su acceso.

Las segundas hacen referencia a la organización del grupo y hay varias formas de llevarlas a cabo por ejemplo, el trabajo por parejas y pequeños grupos, el trabajo por rincones, grupos flexibles, talleres, etc.

La última de estas adecuaciones se refiere a ver la manera de presentar los aprendizajes y los recursos empleados y son consideradas adecuaciones inespecíficas por beneficiar al niño con N.E.E., pero también a todo el grupo y puede ser el uso de materiales didácticos o recursos diferentes: estrategias de refuerzo, autoaprendizaje, grupo de enseñanza.

Las adecuaciones específicas suponen el uso de recursos específicamente dirigidos al alumno con N.E.E.; éstas deberán organizarse en programas de trabajo que estén en consonancia con el resto del grupo previendo en qué momentos el alumno participará con el resto del grupo, cuándo deberá recibir apoyo, tanto dentro, como fuera del aula.

Además el autor menciona que las ayudas para la asimilación del curriculum son aquellas que no cuestionan los objetivos ni los



contenidos del curriculum, modificando sólo los procedimientos con que se adquieren o trabajan; es decir, se modificarán el cómo enseñar y evaluar pero no el “qué”, ni el “cuándo” hacerlo.

Determinadas las N.E.E., agrega qué los datos analizados permitirán al equipo integrador tomar las decisiones acerca del tipo de adaptaciones curriculares a proponer. La Integración Social particularmente en lo educativo, se encuentra hoy más cerca de convertirse en una realidad.

Son alumnos con N.E.E. no sólo aquellos que presentan una discapacidad evidente, como, los niños con trastorno visual, auditivo, motor, deficiencia mental, sino también aquellos con algún tipo de trastorno o problema pasajero determinado por un estado psicológico temporalmente alterado.

Al docente le es difícil ajustarse a la diversidad de todos los alumnos, le resulta más difícil aun establecer desde la administración educativa un currículo que responda a las necesidades del conjunto de la población escolar. Y sin embargo, es necesario hacerla, si se quiere asegurar la igualdad de oportunidades de todo alumno a recibir una educación que le permita incorporarse a la sociedad como un ciudadano con plenos derechos y deberes.

Dejar que sean los docentes quienes conocen los rasgos peculiares de su alumnado, los que vayan concretando las intenciones educativas en sucesivos pasos, ajustándose progresivamente a las necesidades específicas de los distintos alumnos y alumnas.

La enseñanza no depende exclusivamente de la voluntad individual de cada profesor, sino también de las medidas colectivas que desde el proyecto curricular se hayan tomado y en especial las referidas al tratamiento de la diversidad. La educación debe responder a las necesidades sociales es decir, que sus proyectos curriculares deben considerar las propuestas, valores, objetivos o fines, sentidos y reconocidos por la comunidad.

Puigdelivol (1997) maneja también que se debe tener en cuenta que a mayor dificultad, mayor nivel de adaptación curricular; dicho de otro modo, mayor necesidad de medidas extraordinarias. Por esto, adaptar el proceso de enseñanza exige, en este sentido, actuar en dos ámbitos distintos. Es preciso que el alumno cuente con todos aquellos recursos necesarios para poder acceder el currículo ordinario, ya que muchas veces la dificultad del alumno no está propiamente en lo que tiene que aprender, sino en los medios con los que cuenta el sistema educativo para enseñarlo.

A partir de estas consideraciones, se puede señalar que un alumno tiene N.E.E. si, por cualquier causa, tiene dificultades de aprendizaje mayores que el resto de los alumnos, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad; de forma que requiere, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y las adaptaciones significativas en varias áreas de ese currículo. No es, por tanto, la existencia de deficiencias las que determinan la consideración de que un alumno tiene N.E.E. y que requiera de adaptaciones curriculares para acceder al aprendizaje, sino la existencia de dificultades para aprender los contenidos y objetivos que establece el currículo que por su edad le corresponde, lo cual pone sobre la posibilidad de considerar a un alumno con N.E.E.

### **Principios de la Integración Educativa.**

La integración se basa en principios como el de normalización el cual significa que el alumno con N.E.E. desarrolle su propio proceso educativo en un ambiente lo menos restrictivo y lo más normalizado posible. Esto lleva consigo el principio de individualización donde los alumnos tendrán atención educativa de acuerdo a sus características y singularidades.

Con el principio de Normalización no se pretende convertir en normal a una persona con N.E.E., por el contrario, se busca aceptarlo tal como es, con sus diferencias, reconociéndoles los mismos derechos que a los

demás, ofreciéndole los permisos pertinentes para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades, y vivir una vida lo más normal posible. Es por esto que la I.E. implica la inserción de alumnos con N.E.E. al salón de clases común.

No se trata de negar la necesidad de la educación especial para las personas con N.E.E., sino intentar reconceptualizar las perspectivas en que la educación en general deba intervenir para atender las N.E.E. de todos los alumnos, sin apartarlas de su contexto sociocultural; puesto que la mayor parte de los aprendizajes requeridos para tener éxito en la vida está basado en las sutiles pero complejas situaciones de la vida diaria; por lo cual, las destrezas socioadaptativas que se adquieren en los ambientes naturales son de gran importancia (Bautista, 1990).

El principio de integración es sencillamente un principio de convivencia civilizada, es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros (Etchecoyhen, 1982). En este sentido la I.E. no es sólo la ubicación del niño con N.E.E., incluye también espacios educativos regulares, la aceptación de su participación activa dentro de los diferentes ámbitos de acción de los centros, así, como el respeto a los derechos de instrucción y de trato normal. La I.E. requiere de modificaciones en el ámbito escolar determinadas por las necesidades específicas del alumno. Por tal motivo, se debe llevar a cabo una clasificación del personal del centro educativo.

Las razones alegadas han llegado a poner seriamente en cuestión tanto a las escuelas como a las aulas especiales. No se piensa que éstas deban desaparecer del todo. Seguramente algunos niños con N.E.E. podrán ser educados en grupos específicos, no segregados o discriminados respecto a otros niños de la misma edad, pero formarán grupos educativos especiales. Sin embargo, para muchos niños con N.E.E. es preferible y está indicada la I.E.

Para algunos niños con N.E.E. las dificultades de I.E. son meramente físicas: dificultades de escolarización más que de educación. El obstáculo de su escolarización es puramente físico; el problema es extraeducativo, por ejemplo los minusválidos motores.

Para otros niños las dificultades están en los medios o canales de comunicación sensorial. Puesto que la educación constituye un proceso de relación comunicativa, algunos sordos, hipoacústicos, ciegos, tendrán dificultades educativas para remediarlas, para crear la relación y comunicación educativa; hacen falta ciertos medios materiales y también por parte del profesor, ciertos conocimientos especializados en sistemas de comunicación y en procedimientos educativos. La integración de esta clase de niños está compuesta por problemas estrictamente educativos y no tecnológicos.

En toda clase de niños con algún tipo de déficit pueden añadirse dificultades sociales en forma de actitudes de rechazo, de incompreensión o de comparación, en general, de estereotipos y de prejuicios, sea de compañeros, sea en los propios profesores. Pero las actitudes son modificables. Por lo cual ni es preciso ni conveniente aguardar a la desaparición de prejuicios. Esta misma integración, convenientemente ordenada y dispuesta puede contribuir a abatir las barreras sociales de prejuicios.

En el caso de los retrasados mentales las dificultades de I.E., además de algunas de las anteriores, son especialmente de carácter educativo; son dificultades de capacidad intelectual, de capacidad de aprendizaje y no sólo de aprendizajes escolares.

### TIPOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

**E**n el informe Warnock, se distinguen tres formas de integración: física, social y funcional.

**INTEGRACIÓN FÍSICA.** La actuación educativa se lleva a cabo en centros de educación especial construidos junto a centros ordinarios, pero con una organización segregada; de esta manera comparten espacios comunes, como el patio y los comedores, no así espacios educativos como aulas o contenidos curriculares.

**INTEGRACIÓN FUNCIONAL.** Se articula en tres niveles de menor a mayor integración funcional:

- Utilización de los mismos recursos por parte de los alumnos con N.E.E. y los alumnos de centros ordinarios, pero en momentos diferentes.
- Utilización de algunas instalaciones comunes simultáneamente y con objetivos educativos comunes, como pueden ser el área de educación física, recreo, música, etc.
- Utilización simultánea por parte de los dos grupos, es decir, que compartan la actividad.

**INTEGRACIÓN SOCIAL.** Es la inclusión individual de un alumno considerado discapacitado en un grupo de clase ordinaria.

Un análisis más completo de los diferentes tipos de integración es realizado por Soder (Citado Por Fierro y Saad, 1985), donde distingue cuatro formas de integración:

- a) Integración Física. La reducción de la distancia física, es decir, geográfica, entre las personas con y sin discapacidad, de forma separada o simultáneamente
- b) Integración Funcional. Utilización de los mismos medios y recursos por parte de las personas con y sin discapacidad, de forma separada o simultánea.
- c) Integración Social. Acercamiento psicológico y social entre ambos grupos. Entre los discapacitados hay contacto espontáneo y regular y se establecen lazos afectivos.
- d) Integración Societal: Último eslabón en la integración. Los ciudadanos discapacitados tienen las mismas posibilidades legales,

administrativas, de acceso a los recursos sociales, de influir en su propia situación y de realizar un trabajo productivo.

### **Niveles de Integración Educativa.**

Son muchas las modalidades en las que se puede llevar a cabo la Integración Educativa (I.E.), las cuales van desde contactos informales participando en actividades no académicas en aulas especiales, en programas escolares adaptados, todas en un programa escolar regular con un profesor de apoyo o sin él. Todos estos niveles de integración se desarrollan en el marco escolar, laboral y en el marco de la comunidad.

La ubicación de un alumno en determinada modalidad depende de la conjunción de varios factores relacionados con el alumno mismo, con la escuela y su comunidad. La estancia en esa modalidad no debe ser estática, si no que debe ajustarse a las necesidades del alumno y los recursos de las escuelas.

En la década de los años sesenta sólo había dos lugares para la atención de los niños con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) el centro especial o el centro ordinario. Las nuevas tendencias que surgen en estos años a consecuencia del cambio de terminología, aconsejan cambios en el abanico de posibilidades de escolarización para los alumnos excepcionales. Estas tendencias proponen una guía de servicios educativos para la colocación de alumnos con incapacidad en diferentes situaciones de educación especial acordes a sus necesidades personales (Bautista, 1992).

De esta manera, surge el llamado sistema en cascada con ocho niveles educativos de emplazamientos y tres niveles de servicio no educativos. Para cada caso en individual se debe de elegir el medio que ofrezca los estímulos más ricos y apropiados para el adecuado desarrollo y educación del alumno, ya que a menor limitación mayor I.E., dicho sistema se debe de realizar en diferentes niveles jerárquicos, de acuerdo

con el grado de limitaciones del alumno con N.E.E. (Deno, 1970; Marchesi y Martín, 1990):

- Niveles Educativos:

Escuela residencial.

Escuela especial.

Tiempo compartido en el aula especial y en el aula ordinaria.

Clase ordinaria con aula de recursos.

Clase ordinaria con especialistas itinerantes.

Clase ordinaria con asistencia consultiva.

Clase ordinaria.

- Entornos Educativos Extraescolares:

Centros especiales de diagnóstico y tratamiento.

Hospitales.

Enseñanza domiciliaria.

La iniciativa de la integración debe partir de manera ideal de un solo sistema educativo público, que sea sensible a la diversidad y que se comprometa a brindar una educación de calidad para todos los alumnos no importando la magnitud de las dificultades que en el aprendizaje puedan tener cada uno de ellos.

### **CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON POSIBILIDADES DE SER INTEGRADAS**

**E**l éxito o fracaso de la integración de niños con alguna discapacidad a los ambientes regulares de las escuelas, no depende del perfil del alumno, ni de alguna técnica didáctica especial; depende de la intencionalidad de toda la comunidad escolar, del alumno integrado, de los demás alumnos de la clase y de la escuela, del maestro de clase y de los demás maestros, así como los directivos de la escuela; de los padres de familia tanto del niño integrado como del resto de los padres; de

apoyo y orientación de especialista a maestros y padres de familia. En fin, depende de la comunicación educativa que propicia el currículum escolar y sus adecuaciones (Guajardo (Cit. p. Bonilla, 1997)).

La integración no depende pues de un perfil psicométrico del alumno, sino de los actores socioeducativos de la práctica educativa del aula, de la escuela y de la comunidad escolar y familiar, por lo que no hay un perfil para dictaminar si puede o no integrarse.

Contextualizada la relación de los sujetos con requerimientos de Educación Especial se considera que las características que deban de reunir como requisitos son las siguientes (Rangel, 1993). Así, si se cuenta con cada una de estas características es posible llegar a lograr el objetivo planteado.

- **INDEPENDENCIA.** Concebida como la capacidad para atenderse a sí mismo, ser capaces de tomar decisiones y hasta donde lo permitan sus limitaciones físicas, psíquicas o sensoriales evitar la dependencia.
- **CONCIENCIA DE LA REALIDAD.** Contemplada como su ubicación adecuada y conocimiento de sus alcances y sus limitaciones en relación al medio en el cual se desarrollan.
- **MADUREZ EMOCIONAL.** Comprendida como la capacidad para evitar las reacciones motivadas por una baja tolerancia a la frustración, ejemplificadas por coraje o agresión.
- **RELACIONES INTERPERSONALES ADECUADAS.** Entendida como la posibilidad de ajustarse a los patrones de conducta socialmente establecidos en relación con sus compañeros “normales”.

Por otra parte, Bonilla (1996) señala que existen criterios de selección para la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) significativas, según las características del servicio:

Jardín de niños u otras instituciones.

De 2 a 8 niños con N.E.E. significativas por jardín (1 niño por grupo).





Niños de 5 años 6 meses con desfases en el desarrollo, transitorias (niños C.A.P.E.P.) y significativas (deficiencias motoras, visuales, auditivas, mentales, sociales y de lenguaje).

No importando las características individuales de cada sujeto, la incorporación de alumnos con N.E.E. a la escuela regular, recibiendo los apoyos necesarios por parte de la Educación Especial para su integración al medio escolar, tiene como intención brindarle, a todos los niños, la oportunidad de formarse educativamente en su medio natural al cual pertenecen bajo las condiciones más normales posibles, reformando el sistema educativo para que esto sea posible.

Así, la Educación Especial se compromete a dar atención a este tipo de población y facultarla para lograr su integración dentro del sistema educativo regular, promoviendo a la vez su aceptación por parte de la población, normas que le facilite una mayor oportunidad dentro del contexto social, en los ámbitos cultural, educativo, laboral, recreativo, etc.

Especialmente para la atención del deficiente mental la Educación Especial se ha planteado objetivos específicos:

En cuanto a los deficientes moderados y severos se aplica estimulación temprana y un tratamiento pedagógico que integra las áreas curriculares que se imparten a los deficientes leves, pero poniendo el acento en los contenidos que contribuyen a la creación de hábitos de trabajo y desarrollo de habilidades manuales.

Diferentes instituciones han tomado acciones dentro de sus actividades para apoyar este proceso de integración. Entre éstas, la SEP incrementará la integración de los niños con N.E.E. a los Centros de desarrollo infantil (CENDI) para impulsar la educación integrada desde la educación inicial. Así mismo, incrementará el número de Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) para la atención de

las N.E.E. de los alumnos con discapacidad que ingresen a las escuelas regulares.

A través de la CONAFE se identificará a niños menores de 4 años de edad con problemas de discapacidad y los canalizará al DIF para su valoración y atención. Por su parte, el DIF apoyará a los niños con discapacidad integrados a la escuela regular para facilitar los servicios asistenciales y de rehabilitación complementarios.

Las USAER son una estrategia a partir de la cual tendrán que ajustarse las otras instancias de la Educación Especial para ponerse a disposición de la educación básica en la atención de las N.E.E.; ya que con ello se estará favoreciendo la Integración Educativa (I.E.) de la población que hasta el momento se encuentra en los servicios de Educación Especial y que no goza de los beneficios del currículum de la educación básica y de la interacción de medios educativos regulares.

Las USAER están constituidas por un equipo de apoyo técnico: psicólogo, maestro de lenguaje y un trabajador social; además cuando las N.E.E. así lo requieran, podrán incluirse otros especialistas en trastornos neuromotores, deficiencia mental, ciegos y débiles visuales.

## INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Se han llevado a la práctica diferentes modelos de integración en México, como el de Educación para la vida que propone Zacarias (1995). El cual parte del supuesto de que el aprendizaje es un proceso interactivo consistente en construir, de manera conjunta, en maestros y alumnos nuevos significados. Visto así el aprendizaje, la tarea de la integración deberá afianzar los lazos con el currículum de la enseñanza y las variables contextuales de la educación.

Dentro del modelo Educación para la vida surgen tres áreas: vida diaria, ajuste personal, laboral y recreativo. La meta de este programa es desarrollar condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y

el individuo con discapacidades, para que pueda integrarse como un ciudadano más (Zacarias, 1995).

Dentro del ámbito educativo se están llevando a cabo modificaciones, entre las cuales se encuentra la puesta en marcha de la Integración Educativa (I.E.), cuyo objetivo es que los niños con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) entren a la escuela regular. Pero un aspecto importante para la integración es que no todos los niños actualmente atendidos en centros especiales-segregados podrán integrarse tan fácilmente al programa de una escuela regular, sobre todo, no de la misma manera.

Así mismo, se debe reconocer que el tener alguna discapacidad puede conllevar sus problemas particulares y requerir, por lo tanto, un apoyo pedagógico particular. En este caso se debe encontrar el equilibrio entre educación regular y Educación Especial, según las necesidades del niño, ofreciendo tanta integración como sea posible (Ruiz, 1988, Van Steenlandt, 1991).

Por último, considerando las exigencias del entorno escolar común es recomendable preparar al alumno discapacitado en lo que concierne a sus aptitudes académicas y sociales para garantizar una buena integración total, tanto instruccional como social (Van Fteelandt, 1991); sin embargo, la integración requiere de la preparación no solo de quienes se van a integrar sino también de quienes van a integrar (directivos, docentes, alumnos, etc.).

Es oportuno tomar en cuenta que este proceso de integración depende en gran medida del docente, la actitud que éste tenga sobre el niño con N.E.E. va a influir para que el proceso de integración se realice o no adecuadamente.

Como se dijo anteriormente, el docente es parte importante de este proceso, debe considerarse que se le ha dado muy poca información sobre este proceso, además de no tener los conocimientos adecuados para atender las necesidades de los niños a una posible integración y,

muchas veces, estas dificultades de los docentes no permiten una actitud más favorable hacia la I.E. de niños con N.E.E.

Dicha integración muestra variedad de alternativas educativas que puedan ser manejadas de acuerdo al tipo de necesidades de cada sujeto, por lo que el conocimiento de éstos puede ampliar los horizontes del profesor sobre su conocimiento de la integración.

Partir de un carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje remite a la idea de relatividad de las N.E.E., ya que éstas serán diferentes en función de las características y respuesta educativa que se ofrece en cada contexto educativo. Por eso, cuando más rígida y uniforme sea la oferta educativa de un centro, más se intensificarán las N.E.E. de los alumnos. Por tanto la N.E.E. de un alumno o alumna no puede establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante.

## INTERACCIÓN

Mc. Laughlin (1988) señala que las actitudes de los profesores determinan la conducta de éste en su clase, así como el entusiasmo y sus esfuerzos para alcanzar metas (para sí y para sus alumnos). Así, pueden considerarse que definen su práctica educativa; por lo que si su actitud es favorable hacia la integración será, más factible que su práctica esté orientada hacia la educación Integradora.

Las actitudes influyen en la conducta del docente y lo llevan a seleccionar determinadas informaciones para abordar los contenidos del programa y a reaccionar ante determinados estímulos de una manera específica y constante (Mialaret, 1987).

En el caso particular de la Integración Educativa (I.E.), el docente se dará tiempo para dar la debida importancia a la atención del niño con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y, además reaccionará de

manera positiva o negativa ante las conductas de este alumno, motivando o inhibiendo la actitud de sus compañeros.

Sin embargo, las actitudes son procesos complejos que se van generando a lo largo del tiempo, que se modifican de acuerdo con las experiencias. En muchas ocasiones, la actitud inicial del profesor se forma a través de informaciones de otros profesores sin que haya habido una relación directa con estos alumnos. En ambos casos la variable posiblemente más importante para entender la actitud inicial del profesor es su concepción del proceso educativo y de la tarea que debe realizar. Aquellos profesores que valoran sobre todo el desarrollo de los conocimientos y los progresos académicos tienen más dificultades en aceptar a los alumnos que no van a progresar con un ritmo normal en esta dimensión.

De acuerdo con Marchesi y Martín (1990), la predisposición de los profesores hacia la integración de alumnos con N.E.E., especialmente cuando estas necesidades son de carácter grave y permanente, es un factor enormemente condicionante de los resultados que se obtienen. Por ello una actitud positiva facilita la educación de estos alumnos.

Para la I.E. de las personas con N.E.E. el docente debe contar con experiencias positivas que favorezcan la formación de una actitud a favor del cambio dado en las escuelas, teniendo presente la importancia de su participación en este proceso para el mejor logro de los objetivos que se plantearon. Así, la I.E. implica un estado de preparación, una actitud de aceptación y un compromiso educativo.

Algunos estudios (Larrivee y Cook, 1978; Pedhazur, 1981) han puesto de manifiesto como, en última instancia, el éxito o fracaso de la I.E., depende de las actitudes docentes hacia el sistema integrado y hacia los sujetos en el implicados (Martín, 1974). Por lo tanto, el grado de aceptación o rechazo por parte de la sociedad hacia la I.E. de las personas con N.E.E. depende en gran medida de las actitudes que presentan los docentes con respecto a éstas.

Una de las primeras investigaciones, realizadas en España interesadas en mostrar las actitudes de los maestros hacia la I.E. de alumnos con N.E.E. a la escuela regular, Panada y Bartel (1972) aplicaron una escala de diferencial semántico a 40 docentes, los cuales habían tenido por lo menos en alguna ocasión contacto con la educación de niños con discapacidad intelectual. Los resultados obtenidos por estos autores no pudieron soportar la hipótesis de que los maestros con experiencia y capacitación especializada perciben a estos niños en una forma relativamente favorable (Espinoza, 1991).

Se ha encontrado que los maestros de clases normales, los de educación especial y el personal no docente, no perciben efectos negativos de la integración en cuanto a la decisión de habilidades académicas. Los maestros de educación especial perciben efectos menos negativos que los otros dos grupos. Sin embargo, no se encuentran diferencias en la consideración del efecto en el desarrollo socioemocional (Larrivee y Cool, 1979).

En cuanto a las investigaciones referentes a la capacitación de maestros que trabajan en programas integrados, Mc Evoy, Shores, Wenby y Fox (1990) llevaron a cabo un estudio en el que se capacitó a maestros de clases integradas en la escuela regular para trabajar con alumnos que presentaban alguna discapacidad moderada o severa. En el taller de capacitación se brindó a los profesores una variedad de procedimientos posibles y con ello facilitar la integración: se realizaron ejercicios prácticos así como, retroalimentaciones por parte de los instructores.

En dicho estudio se encontró que los maestros que utilizaron las técnicas de instrucción directa, manejadas en el taller lograron incrementar significativamente la integración social de sus alumnos con discapacidad dentro del ambiente integrado. Se concluyó, además, que la capacitación incrementó la confianza del profesor en sus tareas, favoreciendo su actitud hacia la integración, ya que poseen estrategias educativas, recursos y apoyos para realizar adecuadamente su labor.

La observación en el ambiente natural de la escuela muestra que los alumnos con N.E.E., a diferencia de sus compañeros sin N.E.E., interactúan más con sus compañeros recibiendo mayores atenciones, por parte del profesor aunque en términos generales, éstas son de carácter eminentemente correctivo, al tiempo que participan menos en tareas grupales.

Sin embargo, tal vez las interacciones y el trato directo con estos alumnos sean la respuesta de los maestros a las mayores dificultades de estos niños para llevar a cabo los aprendizajes escolares. De cualquier modo, estas características influyen negativamente en las valoraciones que los otros compañeros hacen respecto de los niños con N.E.E.

Se puede concluir que la concepción que el profesor tiene de las causas de los problemas de aprendizaje de estos alumnos constituye un elemento importante que expresa su actitud e influye en su práctica docente. Si el profesor atribuye las dificultades o el fracaso de estos alumnos al propio niño, a la familia, y no a la escuela o a su historia educativa, es más difícil que se plantee la importancia de modificar las condiciones en las que el alumno está aprendiendo.

Así, es importante mencionar que con relación a la capacitación de los maestros, Marchesi y Martín (1990), consideran que ésta debe centrarse en “saber como” trabajar en el aula e incluir todas aquellas habilidades y estrategias para planificar el trabajo en el aula integrada, organización de la clase, evaluación y técnicas de trabajo en grupo, entre otras.

Dicha investigación se enfoca al estudio de este tipo de problemática, ya que el docente siempre se ha enfrentado a problemas de aprendizaje transitorios y los ha sabido resolver. Pero qué pasa cuando el docente, en su salón de clases tiene un alumno con N.E.E. permanentes (parálisis cerebral, discapacidad intelectual, visual y auditiva) debe reflexionar en torno a lo que se va a enfrentar, cómo va a influir su actitud, para que este proceso de integración se realice adecuadamente.

La escuela es el segundo ambiente en donde los niños se forman, educando su comportamiento, conocimientos, actitudes, etc., por eso se debe tener presente la importancia de la enseñanza escolar como parte de la formación del individuo. Por lo tanto, el grado de aceptación o rechazo por parte de la sociedad hacia la I.E. de las personas con N.E.E. depende, en gran medida, de las actitudes que presenta el público en general con respecto a estas.

En el actual ámbito psicoeducativo existe la opinión generalizada de que las actitudes docentes pueden afectar, de modo intenso el rendimiento de los alumnos. La importancia de la actitud docente tiene, en este sentido, un gran valor.

En el área de Educación Especial, estas ideas están corroboradas por los propios educadores, quienes destacan la importancia de sus personales actitudes en el proceso de enseñanza aprendizaje (Donaldson,1980: Hoben,1980).

En este contexto, se ha planteado el estudio de las actitudes del profesorado ante el principio de I.E. de los alumnos con N.E.E. Así como la planificación de una política educativa defensora de dicho principio, que debe partir de un firme conocimiento de las actitudes hacia la misma.

Analizando la información expuesta puede decirse que:

La integración es un proceso complejo que requiere de una completa renovación pedagógica, un cambio de mentalidad y una nueva actitud ante la vida; exige estrategias específicas y orientaciones claras que involucren a padres de familia y a profesores de educación especial y regular (González, 1986).

Para lograr la integración se requiere la formación de profesores, la revisión, de planes y programas de estudio, sensibilización de la población, cambio de actitudes, apoyo gubernamental e institucional,



disponibilidad de profesores, padres de familia y compañeros de clase, además de una infraestructura adecuada.

Por otro lado, Capacie y Lego (1987) mencionan que para poder llevar adelante y con éxito el proceso de integración, la aceptación del educando debe ser total y, ha de ser el maestro integrador quien inicie su labor con la seguridad y el convencimiento de que el niño no puede ni debe escolarizarse en otro ámbito que no sea el de la educación común.

Es necesario, concluyen, caracterizar al maestro integrador, al docente específicamente preparado para acompañar al educando con N.E.E. en su incorporación y tránsito por la escolaridad común, en los niveles y modalidades que le corresponda.

Si se quiere comprender como el alumno construye el conocimiento en el aula, y en particular se quiere comprender como el profesor ayuda al alumno a construir su conocimiento, es necesario analizar con mayor detalle el tipo de interacciones que se establecen realmente entre ellos e identificar las pautas interactivas con mayor potencialidad constructiva.

Hay una relación entre cantidad de interacciones y resultado de aprendizajes, en el sentido de una correspondencia entre alta cantidad de interacciones y mayores logros de aprendizaje.

Por estructura de aprendizaje se entiende el conjunto de acciones-decisiones que el profesor toma con respecto a dimensiones, tales como las relativas al grado de autonomía respectiva que tienen los alumnos y profesor para decidir qué hacer en clase, o con respecto al tipo de reconocimiento que recibirán los alumnos por realizar la tarea.

Se habla de estructura porque unas y otras decisiones se influyen mutuamente y según que valores adopten se podrá caracterizar de un modo o de otro el clima del tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje predominante en el aula.

El hecho de que cada una de estas estructuras de aprendizaje pone en funcionamiento general, refuerza o en su caso inhibe en los alumnos y entre los alumnos como grupo, lo que se denomina un conjunto de realizaciones psicosociales que serán bien diferentes en cada caso.

Se utilizará el término de relaciones psicosociales para intentar englobar el término con los componentes cognoscitivos afectivo-sociales y motivacionales de los procesos interactivos que tienen lugar en el aula como consecuencia de las actividades de enseñanza-aprendizaje que cada estructura de aprendizaje mediatiza a su modo.

### **Relaciones Psicosociales en el Aula.**

Anteriormente se han descrito tres formas distintas de estructurar las tareas de aprendizaje; asimismo, se ha recordado la importancia de las estructuras cooperativas frente a las otras, así como algunos factores que parecen dar cuenta de ello.

El aula es un complejo mundo de relaciones sociales (alumno-alumno, alumno-profesor) y el escenario es un continuo juego de papeles, en que reconstruyen el saber acumulado por nuestra cultura y recrean los sentimientos, afectos y valores que nos son propios gracias al efecto intencional de las prácticas educativas.

El término relaciones psicosociales se maneja para referirse de alguna forma a un conjunto de procesos que ocurren en el alumno, entre los alumnos y, entre éste, los alumnos y el profesor, como resultado en buena medida de las estructuras de aprendizaje y de los procesos instruccionales que pone en funcionamiento el profesor y que condicionan, a corto y a largo plazo, las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Es obvio que las situaciones de enseñanza-aprendizaje también genera afectos, sentimientos, entre los alumnos que mediatizan el funcionamiento de esos procesos dentro del aula y en la escuela en

general. La motivación para aprender resulta tan determinante en el rendimiento de los alumnos como la propia capacidad de razonamiento o comprensión.

Considerar la interacción entre los distintos tipos de características individuales como alternativa a conceptualizaciones anteriores en las que dichas características eran analizadas de forma aislada empieza a ser, como han señalado Coll y Mirás (1990) uno de los desarrollos más prometedores en el estudio de los efectos de las características individuales sobre el rendimiento del alumno. En esta dirección y como ellos señalan, tal vez sea la propuesta de Corno y Snow (1986) la más interesante y nuestra idea de relaciones psicosociales la entendemos muy próxima al concepto de complejos actitudinales.

Todos los procesos psicológicos que configuran el desarrollo de una persona son el futuro de la interacción constante que esa persona mantiene con un medio ambiente culturalmente organizado.

En lo referente al aprendizaje poco a poco van viendo la luz, los procesos interactivos básicos que permiten a los alumnos construir con firmeza esos conocimientos compartidos que constituyen los objetivos educativos.

Así, los procesos de tutoría y colaboración, la resolución de conflictos sociocognitivos y controversias son la búsqueda compartida de una solución que resuelva un conflicto de centraciones o puntos de vista discrepantes; ha demostrado ser también, otro de los mecanismos que dan cuenta de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos (Mufny y Peter, 1988; Johnson y Johnson, 1992).

Los alumnos aprenden a utilizar el lenguaje para guiar las acciones de sus compañeros, para regular las suyas propias y para ser guiado por el lenguaje del compañero, para poder explicarse a sí mismo y a los demás el significado de lo que están aprendiendo (regulación del lenguaje).

Los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje no pueden caer lejos del entramado constituido por los procesos de colaboración, regulación a través del lenguaje, controversias, cuyo denominador común es la interacción entre alumnos y, entre éstos y el profesor.

La motivación para aprender de cada alumno es la resultante de la interacción de dos vectores, por un lado, las metas que los alumnos persiguen al enfrentarse a las tareas de aprendizaje, y por otro, las atribuciones que estos mismos alumnos hacen con respecto a las causas de sus éxitos o fracasos.

Con respecto a las metas, puede afirmarse que los alumnos varían considerablemente en su forma de enfrentarse a las tareas de aprendizaje, si su atención se centra en lo que ha venido a llamarse meta de aprendizaje (M.A) y que se caracterizan por el deseo de conseguir quedar bien frente a otros, tener éxito o evitar fracasar (Dweck y Elliot, 1983).

Si se sigue el mismo criterio en este caso se habla de buscar estructuras de aprendizaje, que consigan aumentar la percepción de competencia, en un contexto de las estructuras de aprendizaje de tipo cooperativo y en las organizaciones competitivas o individualistas (Ames, 1984; Johnson y Johnson, 1985).

Los métodos cooperativos crean las condiciones mejor que ningún otro, para que se de esta afluencia de factores. Por un lado, y como ya se señalaba, al hablar de las metas aumenta la competencia percibida de cada alumno, ya que el grupo cooperativo tiende a generar más capacidad que el individuo aislado.

En el aula no sólo se aprenden conocimientos, destrezas o procedimientos, también es el ámbito donde, de forma intencional, o no intencional se aprenden (y enseñan) actitudes y valores, y donde se inhiben o potencian sentimientos que conducen a los alumnos a atribuir un sentido a su presencia en la escuela y a elaborar su propio

autoconcepto (Coll, 1988, Fierro, 1993, Vayer y Ronan, 1987, Marti, 1992).

Johnson (1991) hace énfasis en que la interacción profesor-alumno responde, al menos en parte, a la idea de que las relaciones que se establecen entre los alumnos en el transcurso de las actividades de aprendizaje tiene una influencia secundaria, cuando no indeseable o molesta sobre el rendimiento escolar. Esta idea contempla al profesor como el agente educativo por excelencia encargado de transmitir el conocimiento y al alumno como un receptor más o menos activo de la acción transmisora del profesor.

Como señala Coll (1981), la actividad del alumno o del grupo de alumnos viene condicionada a su vez por la actividad del profesor, de él va a depender el tipo de organización de la clase, y por lo tanto, el tipo de interacción. Su intervención o falta de intervención va a interferir en estos procesos grupales posibilitando así distintos mecanismos cognitivos y relacionales. Por lo tanto, no se puede estudiar la actividad de los alumnos con independencia de la actividad del profesor.

Sin embargo y sin que ello suponga en absoluto ignorar la importancia de la interacción profesor-alumno, en la actualidad existen pruebas suficientes que permiten afirmar que la interacción entre los alumnos juega un papel de primer orden en la consecución de las metas educativas. Johnson (1981) señala que la relación del alumno con sus compañeros, incide de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y de destrezas, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar.

El resultado de la interacción entre profesor-alumno, en opinión de Slavin (1980), determina el tipo de estructura de aprendizaje que existe en su clase. Todo profesor, cuando organiza su clase toma decisiones

reflexiva o irreflexivamente sobre cuestiones tales como, que tipo de actividades van a realizar sus alumnos durante el tipo de trabajo (trabajo individual o trabajo en grupo), como va a recompensar el trabajo de sus alumnos ( notas, alabanzas individuales o grupales, premios, castigos.) o quien decidirá o controlará qué hacer o no.

### **Interacción y Lenguaje.**

Desde el enfoque sociocultural, la educación, dentro del aula, se da a través de un proceso discursivo y el aprendizaje está determinado por los enseñantes y alumnos.

El discurso es de gran importancia dentro de la educación ya que ésta se propone entre otros objetivos, el desarrollo efectivo del lenguaje, pues es considerado como un instrumento psicológico y cultural. Educarse, significa ser capaz de comprender y participar en las prácticas del lenguaje dentro de la escuela.

Sea cual fuere el plan determinado para analizar un discurso se debe tomar en cuenta el fenómeno de alta heterogeneidad de los participante del discurso. El papel del discurso en el aula y su heterogeneidad lo convierte en un recurso pertinente para el desarrollo personal de todos los implicados. No es sólo lo que el enseñante dice o hace, sino también lo que establece el verdadero mundo restrictivo en clase.

Para el estudio del discurso dentro del aula se han utilizado diversos métodos de observación, uno de ellos es la observación sistemática, la cual consiste en categorizar las actividades de los enseñantes.

De acuerdo con la concepción constructivista la educación escolar se concibe como una práctica social que tiene la finalidad de contribuir al desarrollo de las personas tanto social como individualmente. Social porque la educación escolar supone un conjunto de actividades y prácticas socialmente establecidas para así transmitir a los miembros del grupo social ideas, conceptos, habilidades, normas de conducta, etc., considerados relevantes para la participación adulta, activa y crítica en

dicho grupo. Individual por que la apropiación de esos saberes culturales que permitirán a los niños integrarse en el grupo social y ser capaces de actuar como miembros adultos del mismo, desarrollarse como individuo con características individuales, actuar como agentes de cambio y creación cultural.

De acuerdo con la doble función de la educación escolar, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza sostiene el carácter activo y constructivo del aprendizaje que realizan los alumnos así como de la ayuda y guía externas que necesariamente requiere el proceso de aprendizaje para orientarse hacia los saberes seleccionados como contenidos de la educación escolar.

Es por eso que la interacción profesor-alumno y alumno-alumno, resulta de gran importancia, ya que de esta interacción depende el cumplimiento de los objetivos educativos, tanto los que se refieren al aprendizaje de contenidos, como los que conciernen al desarrollo cognitivo y social.

Desde esta perspectiva el alumno construye significados relativos a contenidos escolares como resultado de una dinámica interna propia, pero la naturaleza cultural de los contenidos marca la dirección en que debe orientarse, desde el exterior, a través de la intervención del profesor, ese proceso constructivo. El alumno es el último responsable de su aprendizaje al atribuir significados a los contenidos, es el profesor el que con su intervención determina las actividades en las que participa el alumno así como es él quien determina si estas posibilitan una orientación adecuada del proceso de construcción, así como el grado de amplitud y profundidad de los significados construidos. Por lo tanto el aprendizaje escolar desde esta perspectiva es la construcción orientada a ampliar y compartir significados; en tanto que la enseñanza es un conjunto de actividades sistemáticas y planificadas, mediante las cuales el profesor y alumnos llegan a compartir una gama de significados cada vez más amplia respecto a los contenidos del curriculum escolar.

La construcción del conocimiento se apoya en el uso de un amplio conjunto de instrumentos y símbolos gracias a los cuales el individuo, desde pequeño, se desarrolla en un contexto social y cultural, por lo que el aprendizaje innovador incrementa en el individuo la capacidad para buscar, encontrar, para tener más interacciones con los miembros de la sociedad, etc. Sin embargo, debe existir una buena comunicación entre las personas para que se dé una mejor interacción.

El lenguaje ocupa un lugar privilegiado por su doble función representativa y comunicativa, la cual posibilita que las personas puedan, a través del lenguaje hacer públicas, constatar, negociar, y modificar sus representaciones de la realidad, en el transcurso de las relaciones que mantiene con otras personas. Esto convierte al lenguaje en herramienta primordial de la construcción del conocimiento. Al abordar los dispositivos y mecanismos a través de los cuales los participantes (profesor-alumno) utilizan el habla para presentarse y representar mutuamente los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje en el aula, en otras palabras, se tienen que buscar y establecer definiciones compartidas de la situación y hacerla evolucionar en dirección de los significados culturales que marcan los contenidos de la educación escolar (Wertsch, 1979).

El significado y la función de una determinada producción discursiva depende del momento concreto del proceso de construcción de la actividad conjunta en que se produce, de lo que se ha hecho y dicho antes de ese momento y de lo que se hará y dirá después. Así, producciones discursivas aparentemente idénticas pueden cumplir funciones marcadamente diferentes, dependiendo del momento del proceso en que aparecen; es decir, dependiendo de su ubicación en la dimensión temporal de la actividad. La participación le ayuda a las personas a integrarse a un contexto. Estando dentro de él, puede tomar la iniciativa de participar en cualquier actividad, el aprender implica estar constantemente participando para tener grandes progresos, por lo cual es importante tener una autonomía, ya que permite la capacidad de



no depender de nadie y confiar en uno mismo, para llegar hasta donde uno se proponga.

Teniendo una autonomía se puede decidir y actuar con independencia y libertad, dejando de depender de otros que tratan de imponer su punto de vista y ejercer control sobre uno. Es necesario cooperar y establecer vínculos con otros, pues también se forma parte de una integridad social, ya que el individuo se desarrolla en ese contexto, en donde va adquiriendo una educación y se espera una participación y esfuerzo por parte de él (Coll, Eduards, 1996).

Para poder transmitir cualquier aprendizaje que le ayude al individuo a integrarse, se requiere de un lenguaje ya que este funge como instrumento para manifestar lo que piensa o siente el individuo por lo que surge la necesidad de tomar en cuenta las tres dimensiones que Coll (1996) señala para el análisis del discurso.

La primera de ellas es, la dimensión social y comunicativa del discurso educacional tiene que ver con la organización de la participación del profesor y los alumnos en el discurso, las reglas y la estructura que se tiene.

La segunda, dimensión cognitiva y de aprendizaje hace referencia a dichas reglas del discurso de acuerdo a la lógica del contenido o tarea que es objeto de la actividad conjunta.

Estas dos dimensiones se ven reflejadas en el doble carácter comunicativo y representativo del lenguaje, a su capacidad de referir y reflejar determinados aspectos y representaciones de la realidad y de hacerlo para alguien en particular y en una situación determinada.

La tercera dimensión permitirá entender la construcción de significados compartidos en el aula y el papel de la actividad discursiva en este proceso se refiere a: la relativa a los objetivos mas o menos explicitos de la situación, es decir, la intencionalidad educativa que marca la

dirección de la actividad conjunta. Esta dimensión permite incorporar al análisis los motivos específicos de la actividad en la que están inmersos los participantes y entender el entorno educacional (aula) como un contexto con características propias reflejadas en la actuación de los participantes.

La interacción que se presenta en la actividad conjunta se estudia a través del discurso en las tres dimensiones mencionadas, lo cual es un paso para llegar a la comprensión de la triple dimensión (social, cognitiva y de intencionalidad pedagógica), de la actividad discursiva del proceso de construcción de significados compartidos.

Su análisis constituye una vía para avanzar hacia una mejor comprensión de los procesos de significados compartidos en el aula. El papel que desempeñan es que sin su presencia, el proceso se vería seriamente comprometido, como ocurre de hecho con relativa frecuencia en el aula.

El autor señala que hasta el momento se han identificado cuatro grandes tipos de dispositivos y recursos de seguimiento y control mutuo entre profesor y alumno.

1. Recursos y dispositivos vinculados a formas de organización de la actividad conjunta que facilita la detección y comunicación inmediata por parte del profesor y alumnos, de posibles rupturas o incomprensiones relativas a la información nueva que se va presentando en torno a los contenidos trabajados.
2. Dispositivos y recursos vinculados a la realización de controles explícitos por parte del profesor sobre puntos específicos de la información nueva presentada.
3. Dispositivos y recursos vinculados al seguimiento por parte del profesor de la realización autónoma por los alumnos, de determinadas tareas más o menos amplias relativas al uso del programa de tratamiento de textos.

4. Dispositivos y recursos vinculados al control por parte del profesor de la ejecución de los alumnos con posterioridad al ofrecimiento de formas diversas de ayuda individualizada.

Estos cuatro tipos de dispositivos forman un continuo desde formas de seguimiento y control mutuo entre profesor y alumnos que aparecen fundamentalmente en el contexto de la aportación de información nueva, hasta dispositivos que aparecen en el marco de la ejecución autónoma de tareas por los alumnos.

Además, el autor señala que el establecimiento de formas de organización de la actividad conjunta que facilitan la detección de posibles rupturas o incomprensiones en la construcción de significados compartidos. Se trata de situaciones en las que el profesor presenta la información desde el pizarrón, apoyándose de dibujos y gestos que simulan o representan acciones, los elementos implicados en estas acciones y los efectos de las mismas. Mientras tanto, los alumnos siguen la explicación en paralelo a las acciones en cuestión, identificando los elementos señalados y observando los resultados anunciados.

Determinando los objetos presentes en el entorno extralingüístico inmediato, las acciones ejecutadas por el profesor y alumnos, y la anticipación a los resultados de esas acciones se transforman en apoyos para mantener la referencia compartida. Gracias a la utilización de este tipo de apoyos la detección y la formulación explícita por parte del profesor y alumnos, en el seguimiento de la explicación es prácticamente automática y la intervención para intentar repararlas puede hacerse de manera inmediata.

Los apoyos utilizados por el profesor para el mantenimiento de la referencia compartida varían a lo largo de las secuencias didácticas. Conforme avanza el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesor emplea, en el marco de esta forma de organización de la actividad conjunta, dispositivos semióticos que hacen intervenir representaciones

más complejas, descontextualizadas y expertas de los significados objeto de enseñanza y aprendizaje.

Si el intento de avance del profesor es excesivamente rápido se aleja de las posibilidades de comprensión de los alumnos; el patrón global de actuaciones en el que se inserta provoca la ruptura del seguimiento y la puesta sobre aviso del profesor, que puede intentar restablecer la referencia compartida utilizando opciones semióticas de otro tipo.

Las características y formas de utilización de este tipo de dispositivos de seguimiento y control mutuo ilustran bien la profunda interrelación entre actividad y discurso que se ha definido: se trata de dispositivos y recursos en los que la utilización del habla como mediador en el proceso de construcción de significados compartidos se encuentra absolutamente imbricada en la estructura misma de la actividad conjunta en que están implicados los participantes.

Al mismo tiempo, esa interrelación muestra un carácter dinámico, ligado a la evolución de las secuencias didácticas; es decir, a la dimensión temporal y a la evolución de los propios procesos de construcción de significados compartidos. En esos dispositivos es también posible apreciar la relevancia de los aspectos de estructura de la participación social y a la de contenido, de tarea como intencionalidad de las secuencias.

Los dispositivos y recursos de control y seguimiento mutuo de controles explícitos, por parte del profesor sobre puntos específicos de la información nueva presentada, se utilizan para asegurar la comprensión compartida de dicha información.

Su rasgo diferencial es el hecho de que se producen actuaciones explícitas de control y seguimiento por parte del profesor las cuales se concretan de tres maneras: a) la primera consiste en el control explícito por parte del profesor de la realización de ciertas acciones o tareas en el marco de explicación del profesor y seguimiento de los alumnos, es

decir, el profesor formula directrices de acción que los alumnos tienen que cumplir antes de proseguir con la explicación de una información nueva, los resultados de esta ejecución son verificados por el profesor.

Las otras dos maneras en que se encuentran este tipo de dispositivos consisten en que b) el profesor formula preguntas con ciertas características durante la aportación de información.

Por un lado se encuentran preguntas que actúan como control del mantenimiento de referencia compartida, por otro lado las preguntas globales dirigidas a confirmar la comprensión después de haber introducido determinados bloques de información al término de las tareas realizadas.

La aparición de este tipo de dispositivos en las secuencias didácticas muestra dos rasgos relevantes, el primero, la dimensión temporal y remite a la evolución en la frecuencia de aparición de algunos de estos dispositivos conforme avanzan las secuencias didácticas, la aparición de directrices de control y ejecución disminuyen hasta llegar a desaparecer y aumenta el seguimiento y control a través de las preguntas.

El segundo rasgo es la relación que puede encontrarse, entre las distintas concreciones de este tipo de dispositivos y determinados aspectos del contenido o de la realización de la tarea. Así, el seguimiento mediante formulación de directrices y control explícito de la ejecución se aplica a acciones que podrían afectar el sistema informativo o la continuidad de las tareas. En cambio, las preguntas de control aparecerán habitualmente para cumplir la función de asegurar que todos los alumnos tienen el mismo referente inicial; por último, las preguntas globales de comprensión aparecen como cierre después de núcleos amplios de contenidos.

El tercer tipo de dispositivo de seguimiento y control mutuos entre profesor-alumno se produce en el marco de la realización más o menos autónoma por parte de los alumnos de tareas relativamente amplias,

tareas para cuya realización los alumnos deben utilizar información que el profesor ha introducido a través de secuencias didácticas.

En este tipo de dispositivo el seguimiento y control del proceso de construcción de significados compartidos es más dependiente de las actuaciones de los alumnos que en los dispositivos anteriores, lo cual implica un grado de transferencia de responsabilidad a los alumnos sobre la ejecución de las tareas y el uso del conocimiento en torno al cual gira el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí el profesor plantea progresivamente tareas más complejas que hacen progresar a los alumnos en su conocimiento.

El último tipo de dispositivos de control y seguimiento se vincula a formas de organización de la actividad conjunta cuya característica es la realización autónoma de tareas por los alumnos y los intercambios instruccionales que se establecen en el transcurso de las mismas.

Su característica más sobresaliente es la combinación de diferentes tipos o grados de ayuda individualizada a partir de la actuación de los alumnos, en un proceso que combina de manera prácticamente simultánea, seguimiento y ajuste de la ayuda. Su forma típica es ofrecimiento de ayuda relacionado con la tarea realizada por parte de los alumnos, por parte del profesor, valoración de la respuesta de los alumnos a la ayuda ofrecida, ajuste inmediato de la ayuda en función de la valoración realizada. La proporción de la ayuda se va introduciendo en niveles cada vez mayores cuando el alumno se encuentra ante una dificultad o pregunta, que no puede resolver, hasta que permite a los alumnos resolver la tarea.

La variación de la ayuda ofrecida por el profesor está relacionada con la aparición de formas de actividad discursiva y en particular para presentar y representar los objetos y acciones implicadas en la tarea, lo cual pone de manifiesto la contribución del discurso al proceso de construcción de significados compartidos.

El estudio del discurso en situaciones de integración educativa proporcionaría información sobre la realización de este proceso en un contexto de aula en este momento.

Los distintos tipos de dispositivos revisados muestran la importancia del discurso para la creación y desarrollo de sistemas de significados compartidos entre el profesor y alumnos en una situación de aula, una importancia basada en la función representativa y comunicativa del lenguaje (Coll, 1996).



## CAPITULO II



## METODOLOGIA

### Sujetos

Esta investigación se realizó en la escuela “Juventino Rosas” ubicada en la Av. México en la delegación Magdalena Contreras, el salón elegido para la realización de esta investigación fue aquel en donde asistía un alumno con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) en proceso de Integración Educativa. Así el grupo elegido fue 2do de primaria del Turno Vespertino. En este grupo se encontraban 20 alumnos con edades de entre 7 y 8 años, aproximadamente, además de un niño con N.E.E. (Lesión Cerebral), en proceso de Integración, también, se localizaron a 3 niños de una Casa Hogar que requieren de Integración Social (I.S.).

Los sujetos de observación para el estudio fueron el maestro de grupo, Erick un alumno con N.E.E. (lesión cerebral) y a Daniel, Arturo y Jesús alumnos provenientes de casa hogar.

### Técnicas e Instrumentos

Se empleo la observación no participativa, el investigador sólo observó las situaciones de interés en torno al tema tratado con la finalidad de tener la menor interferencia posible a causa de su presencia.

Aunque la observación es la fuente principal de información, esta se apoyó también en la entrevista como modo de recolección de datos sobre el conocimiento del maestro respecto a la integración educativa, la aceptación del alumno con N.E.E. así como el tipo de interacción que se da en el salón de clases.

En este caso se trabajó con la entrevista semi estructurada con el fin de facilitar la expresión de las opiniones y hechos personales, lo cual dio la

posibilidad de abordar aspectos que no habían sido contemplados y que pudieron brindar datos relevantes para la investigación.

La guía de la entrevista para el maestro regular constó de 40 Items que hacían referencia a los siguientes rubros:

- Interacción: Conjunto de acciones recíprocas establecidas entre los alumnos con N.E.E. y el maestro
- Aceptación escolar: Nivel de información del docente respecto a la Integración de los alumnos con N.E.E.
- Conocimiento: Nivel de conocimiento que se tiene en relación a las potencialidades y características de aprendizaje de los alumnos con N.E.E. y de la forma de trabajo con estos.

La guía de entrevista al maestro de USAER estuvo compuesta por 17 Items los cuales hicieron referencia a los siguientes rubros:

- Al igual que con el maestro regular se trabaja Aceptación escolar y Conocimiento además de:
- Intervención: Características del trabajo que se realiza con los alumnos en proceso de Integración.

## **Procedimiento**

Este trabajo se realizó en 2 periodos. El primero de ellos consistió en hacer observaciones, las cuales comenzaron con la ubicación de las dos observadoras, las cuales se ubicaron en la parte posterior del salón, la hora acordada para las observaciones fue de 3:00 a 4:30 p.m. de la tarde, ya que en este periodo los alumnos estaban más tranquilos y tenían actividades académicas, ya que después del recreo les toca la clase de educación física.

La 2da parte consistió en una serie de preguntas semi estructuradas realizadas a la maestra de grupo regular y a la maestra de USAER.

El 1er periodo de observación se llevó a cabo de Junio a Julio del ciclo escolar 97-98, en el grado de 2do de primaria.

Durante las observaciones las observadoras se ubicaron en la parte posterior del salón de clases, habiendo dividido al grupo con anterioridad para poder atender a los diálogos de que se daban dentro del salón de clase (maestra-alumno, alumno-alumno) los periodos de registro tuvieron una duración de 5 min., después de haber registrado durante un mes los diálogos dentro del salón de clases, de Lunes a Viernes, el ultimo día se realizó una entrevista con la maestra de grupo en la cual se le formularon preguntas sobre su formación, conocimiento sobre I.E. etc. (ANEXO) así termino la 1era. etapa.

El 2do periodo de registro, se realizó en el 1er. mes de clases del ciclo escolar 98-99 con el mismo grupo que paso a 3er grado. Este 2do periodo se llevó a cabo con el fin de corroborar los datos obtenidos durante el primer periodo, los pasos que se llevaron a cabo en este 2do periodo fueron los mismos que en el 1er periodo de observaciones, y con el mismo horario que fue de Lunes a Viernes de 3:00 a 4:30 p.m.; en lo único que varía este 2do periodo fue que en la 2da parte se realizaron 2 entrevistas, una a la maestra de grupo y la otra a la maestra de USAER, estas con el fin de obtener información con respecto al niño que está en proceso de Integración.

## CAPITULO III

## RESULTADO

De acuerdo a toda la información revisada y al marco de referencia que se tiene para realizar el presente análisis se tomarán en cuenta las tres dimensiones que señala Coll (1992); la dimensión social y comunicativa que se refiere a la organización de la participación del profesor y los alumnos en el salón en el discurso; la dimensión cognitiva y de aprendizaje que hace referencia a dichas reglas del discurso de acuerdo a la lógica del contenido y, por último, la dimensión de construcción de significados compartidos en el aula y el papel de la actitud discursiva, es decir, la relativa a los objetivos más o menos explícitos de la situación; para contextualizar como se desarrolla la interacción profesor-alumno dentro del salón de clases.

Si se toma en cuenta que la integración educativa comprende tanto aspectos académicos como sociales de la profesora y el desconocimiento del proceso de integración, la llevan a marcar las diferencias de trato hacia sus alumnos como se observa en el siguiente fragmento de discurso en el aula.

La profesora se hace cargo del grupo dos meses antes del término del ciclo escolar 97-98, sin tener conocimiento de la presencia del alumno con N.E.E; a quien detecta al observar que Erick no realiza las actividades que desarrolla el resto del grupo. En consecuencia no cuenta con los fundamentos necesarios para llevar a la práctica la I.E. y social, ya que como se dijo antes, en la clase se encuentran ubicados 3 niños provenientes de casa hogar del DIF. La forma de actuar de la maestra ante esta situación es de desconcierto, ya que el no tener las bases adecuadas y sentirse incapaz de manejar esta situación la llevan a evidenciar su rechazo hacia la integración de estos niños.

**El grupo se encuentra trabajando en una actividad de español la cual consiste en hacer la plana de la letra *B* en**

**manuscrita. Erick regresa del salón de USAER en donde toma una hora de clase.**

MTRA. Saquen su cuaderno de matemáticas.

Erick saca tu cuaderno de matemáticas.

Nos toca dictado de sumas, es una carrera de sumas para los primeros 10.

\*Erick. no escribe todos los números.

MTRA.  $325+420...$

GPO.  $325+420...$

\*Erick. voltea a ver el cuaderno de Ar. para ver que está haciendo. Al terminar de dictar le maestra dice...

MTRA. Los niños de Casa Hogar me entregan su cuaderno de matemáticas para calificarlos de una vez, los demás lo dejan aquí encima.

\*Erick. solo observa a sus compañeros, no se levanta a dejar su cuaderno.

MTRA. Erick tráeme tu cuaderno para calificarte.

\*Erick se levanta y lleva su cuaderno.

MTRA. No terminaste el dictado, si en tu casa te consienten, aquí no.

Tienes que terminar si no, no sales a recreo.

Ahora nos toca un dictado de...

En este primer fragmento encontramos la dimensión social y comunicativa, se observa como se va dando la participación de los alumnos y del profesor dentro del salón de clases en referencia al contenido que se está trabajando en el momento, así como la manifestación de la maestra sobre el trato que dará a Erick con respecto a los demás. Para complementar cabe mencionar que en la entrevista la maestra señaló que a Erick en su casa lo tratan como discapacitado; ella no quiere dar el mismo trato, así que le exige que termine las actividades de clase igual que los demás compañeros.

En otro orden de ideas, la maestra trata diferente a los niños de casa hogar haciendo siempre referencia de su pertenencia a ésta, lo que puede ocasionar que, del mismo modo, sus compañeros aprendan a darles un trato diferente.

La integración escolar implica que en la escuela se darán las mismas oportunidades de participación y desarrollo para todos los alumnos, por medio de la actuación conjunta de personal académico, administrativo y directivo de los centros escolares, debe de iniciarse por dar a conocer el proceso de integración a cada uno de los actores involucrados en el centro escolar, para que se llegue a los objetivos que persigue la integración de no ser así, se producirá una integración física y no educativa o social, para este caso en particular.

En relación con lo anterior, Daniel un niño que proviene de casa hogar requiere de una integración social y, los datos muestran que esto no es comprendido del todo por la profesora; por tal motivo no lo concibe como niño a integrar, si no como alumno con problemas de atención como lo podemos corroborar en el siguiente fragmento.

La maestra está calificando los trabajos atrasados; uno de ellos consistía en hacer unas planas de los diferentes tipos de líneas (recta, mixta y curva) cuando se acerca Daniel... a calificar...

MTRA. (Molesta alzando la voz) Esta es la plana, ve a revisar el trabajo de los demás a ver si así es, y no lo quiero todo sucio, si no te apuras no sales a recreo.

La dimensión que se manifiesta en el párrafo anterior es la social y comunicativa ya que hace referencia en el discurso al trato que recibe Daniel de acuerdo a las actividades que realiza. Así como también se observa la presencia de la dimensión cognitiva y de aprendizaje ya que no existe retroalimentación de su trabajo.

Así, la maestra ante el trabajo que realizan los niños de casa hogar, especialmente Daniel, es muy exigente; no le parece la forma en que realizan los ejercicios y, además hace comparación con el trabajo de otros alumnos, rechazando su trabajo. Hace falta la retroalimentación por parte de la maestra al momento de desaprobado la actividad de Daniel ya que no menciona los motivos por los cuales la actividad la califica mal a partir de considerar el trabajo sucio.

Por otro lado, uno de los objetivos de la integración señala que debe desarrollarse la autoestima y concepto de autosuficiencia del niño a través de los de los medios adecuados para aceptar las diferencias entre él y los demás alumnos; en este caso particular los datos indican que no se está cumpliendo dicho objetivo.

Además la maestra constantemente hace una marcada diferencia de trato considerando la procedencia de los alumnos. Esto se enfatiza cuando la maestra realizar comparaciones en el trabajo que presentan, reprobando la actitud de Daniel, lo cual no ayuda a su autoestima. La misma situación se ve ejemplificada a continuación además de hacer referencia a lo inadecuado de etiquetar a los alumnos como niños de casa hogar.

Al terminar la actividad de realizar planas de diferentes líneas la maestra pregunta por el material que utilizará para la actividad, que se hará regresando del recreo.

MTRA. Jesús y Daniel ¿trajeron su animal?

JESUS No.

DANIEL. No

MTRA. No se lo hubieran llevado a la casa hogar, ahora no tienen con que trabajar, todavía que uno les trae el calcetín y ustedes no lo hacen.

Si uno de los ejemplos para manejar integración en un centro educativo se refiere al no etiquetar a los alumnos por sus características, aquí es



violado por la maestra al referirse generalmente hacia Jesús, Daniel y Arturo, niños como de casa hogar.

La forma de integración que se está manejando en este grupo clase es una Integración Física que se refiere a la presencia del niño en un espacio regular con una organización segregada; así, comparten espacios comunes pero no la actividad, con Erick como veremos a continuación.

Al terminar de realizar las actividades de matemáticas de multiplicaciones y números romanos, se procede a cambiar de actividad recordando las oraciones exclamativas que se vieron el día anterior.

MTRA. Díganme una oración.

\*Lu. se acerca a platicar con Erick, éste no la atiende y responde a la maestra.

ERICK Yo (dice mientras levanta la mano, la maestra no hace caso). Él sigue anotando lo que está en el pizarrón se levanta y lleva su cuaderno a la maestra).

MTRA. Está horrible dice. Al tiempo que borra el trabajo de Erick.

\*Al ver que lo está borrando.

ERICK (Grita molesto) Ya terminé.

Aquí se observa la presencia de las tres dimensiones. Así, al manejar un contenido específico se manifiesta la dimensión cognitiva y de aprendizaje; en la interacción que se da del manejo del mismo contenido se ejemplifica la dimensión social y comunicativa, y por último, de acuerdo a las reacciones manifiestas por los participantes del discurso maestro-alumno se ve la dimensión de construcción de significados compartidos ya que Erick no entiende el porqué se reprueba su trabajo, si lo realizó y la maestra lo rechaza por tener mala presentación.

De este modo, aun cuando Erick se esfuerce, su trabajo es catalogado como malo u horrible, sin que la maestra tome en cuenta que, dadas sus

características le cuesta más trabajo realizar las actividades; la maestra no se basa en lo que el niño puede y es capaz de hacer. Es más al parecer, no tiene el conocimiento de lo que Erick es capaz de hacer; no conoce sus habilidades y cualidades; lo único que trata de trabajar con él es la lecto-escritura, sin saber, si Erick es capaz de hacer más cosas. La maestra debería de cambiar la forma de referirse hacia el trabajo realizado por Erick; ya que todo lo que la maestra comenta o dice los niños oyen y esto puede afectar la relación que todos los niños tienen con Erick, ¿si es que existe alguna relación entre él y los del grupo?. Por lo que en lugar de promover la integración educativa y social éstas se están reprimiendo.

No se ha hecho una identificación de las potencialidades de Erick para así incrementar sus habilidades y destrezas; en contra parte se está reprimiendo su participación y no se cuenta con una adecuación curricular de acuerdo a sus necesidades. Su educación se está basando en lo que no puede hacer y de acuerdo a la integración esto no debería de darse.

Por otra parte, cuando se acepta la participación de Erick, los criterios de evaluación, no están definidos; si acepta su participación, y se hacen de lado las necesidades que presenta el niño al no entender los requerimientos de la tarea.

En el siguiente tramo del discurso encontramos nuevamente la presencia de las tres dimensiones. Se observa la forma en que se da la participación de acuerdo con el discurso al igual que el manejo de un contenido de aprendizaje y, la presencia de la dimensión de significados compartidos ya que Erick al participar y recibir atención de la maestra entiende que recibió la atención por hablar aun sin haber entendido el contenido y, finalmente, la maestra por su parte permite que Erick intervenga sin tomar en cuenta su aportación.

Terminando de calificar las planas de la *B* en manuscrita y para introducir al nuevo tema que son las oraciones

exclamativas, la maestra hace referencia a un acontecimiento del cual todos están enterados (Mundial de fútbol) especialmente al partido de la selección de México vs la selección de Holanda.

MTRA. ¿Quién metió el primer gol?

NIÑOS Holanda.

\*Erick levanta la mano.

MTRA. A ver dime.

ERICK 2-2 empataron.

MTRA. Muy bien cuando iban 2-2 empataron

¿Que dicen cuando están tristes?

ERICK Coca cola y zapato (se ríe)

\*Al oír la respuesta de Erick la mayoría de los niños se ríen y él hace lo mismo. Esta es una respuesta imitativa, no comprende la burla que hacen sus compañeros de la respuesta errónea que dio.

MTRA. No eso no es tristeza.

¿Que dicen cuando se asustan?

ERICK Mochila.

MTRA. No mochila no es susto, es cuando viene la bruja.

La maestra está explicando a los demás alumnos y acepta la participación de Erick; éste da respuestas incorrectas, sin embargo no recibe corrección por parte de la maestra; ésta no hace nada para que los demás alumnos ayuden a Erick; los datos indican que varias de las actividades que Erick desarrolló fueron gracias a la imitación; primero veía que hacían sus compañeros y después ya lo realizaba no obstante, la profesora no recupera esta forma de aprendizaje.

Se hace evidente la no integración de la cual es objeto Erick. A pesar de estar dentro del salón de clases no es tratado con el mismo interés que los demás. Por otra parte, podemos observar que si el niño realiza las actividades por imitación es, tal vez, por que no entiende las

indicaciones de la maestra. Esto se puede confirmar en el siguiente dialogo.

Al terminar de recortar algunos enunciados exclamativos la maestra da la indicación de sacar las hojas de tarea anexando la hoja del trabajo

MTRA. Recojo hojas de tarea.

\*Erick se levanta a observar qué hojas está recogiendo, regresa a su lugar sacando las hojas indicadas, se las entrega a la maestra y ella dice...

MTRA. Ponle tu nombre. (como Erick no atiende, repite la indicación) Ponle tu nombre.

\*Erick regresa a su lugar y pone su nombre en el cuaderno, se lo lleva a su maestra y ...

MTRA. No Erick, ponle tu nombre a las hojas (ella realiza la actividad)

Aquí encontramos la dimensión social y comunicativa. La interacción que se da entre maestro-alumno al dar indicaciones, lo cual permite la presencia de la dimensión de construcción de significados compartidos. Erick construye su propio significado al no comprender la indicación dada por la maestra quien da las indicaciones sin tomar en cuenta las necesidades de Erick; esto podría indicar que no sabe como darle las indicaciones al grupo de modo que a la vez sean atendidas por Erick. Se hace evidente, una vez más, que el niño puede hacer su trabajo por imitación, siempre y cuando se reciba una retroalimentación adecuada de los errores cometidos.

Erick no es el único niño que no realiza correctamente las actividades indicadas por la maestra. A continuación encontramos la presencia de las tres dimensiones del discurso, primero la dimensión social y comunicativa, en la participación de los integrantes en el discurso, la cognitiva y de aprendizaje dado que se maneja un contenido académico;

por último la construcción de significados compartidos ya que no comprende el cómo hacerlo, solo cumple con terminarlo. En otras ocasiones la maestra pide que lo haga bien, en éste caso solamente que lo haga, como veremos a continuación.

Los alumnos están haciendo una numeración del 11 al 20 en números romanos, mientras la maestra revisa el dictado de números que realizaron, Erick se acerca a ella y haciendo señas pide permiso para ir al baño.

MTRA. Erick tráeme tus oraciones.

\*Erick se acerca y la maestra le pone una palomita, regresa a su lugar, toma sus colores y observa qué hacen sus compañeros; la maestra sigue calificando, los que van terminando empiezan su plana de números romanos.

MTRA. Daniel ¿por qué no pusiste atención a las indicaciones? Por eso no haces bien tu trabajo.

\*Erick se acerca a la maestra para revisar su trabajo.

MTRA. No has terminado, ve a hacerlo con lápiz los que ya terminaron pueden tomar su desayuno.

\*Erick regresa a su lugar y se pone a trabajar.

MTRA. Si no terminan no salen a recreo los que ya terminaron y tomaron su desayuno pueden salir.

\*Erick se levanta a calificar (la maestra sin observar su trabajo le pone una palomita) con la expresión de agrado, pasa por su desayuno y sale a recreo.

Esto da lugar a pensar que el problema de integración incompleta, recae fundamentalmente en la maestra, mucho de ello es por su forma de dar las indicaciones; la maestra, a diferencia de los demás niños, no le pone ningún límite a Erick, le concede todos los permisos, pareciera que no quiere explicarle a él en particular o cambiar su forma de estar enseñándole a todo el grupo. Así mismo, cuando la maestra le pide llevar su cuaderno para calificar, no se toma la molestia de checar la

actividad y solamente palomea su cuaderno y le asigna otra actividad; además no muestra la importancia en la actividad.

En la entrevista, la maestra dijo que cómo tiene que darle la boleta de paso a Erick no le hace alguna corrección. Se puede ver que quiere evitar el problema que representa apoyarlo, sin embargo como esta dentro del salón de clase, no sabe como hacer para enseñarle. Resulta que no tiene la preparación adecuada para enfrentarse a un proceso de integración.

Podemos inferir que no se está llevando correctamente la integración en el salón de clase puesto que se violan varias condiciones de ésta, como pueden ser un trato normalizado, preparación del docente, no etiquetar, entre otras. Así mismo a continuación se verá un claro ejemplo de la cuasi integración de la que son objeto Erick y Daniel dentro del salón de clases

Al terminar de hacer una plana, la maestra pide le lleven su trabajo para calificarles, varios niños corren a formarse. Erick también y, a pesar de llegar antes que varios niños, éstos lo forman al final haciendo gesto de desagrado.

MTRA. Erick dame tu trabajo. Este se lo enseña

¿Porque no has terminado?, no vas a salir hasta que termines.

Daniel tráeme tu trabajo.

DANIEL. No lo tengo.

MTRA. (Molesta) ¿Pero como estabas jugando?

Así no vas a pasar de año, es más guarda todo y ya no hagas nada. Ya me cansé de ti y no te quiero volver a ver. (Al ver a Vir. De pie, le dice) nadie te dio permiso de levantarte.

\*Erick entra y sale del salón sin recibir atención de la maestra.

Como se puede observar en el texto anterior la presencia de dos dimensiones, la social y comunicativa, así como la construcción de significados compartidos. La maestra explica de una forma en la que Daniel y Erick le dan su propio significado al no entender la indicación; además, los alumnos rechazan a Erick, esto se manifiesta en el comportamiento que demuestran al estar formados. La maestra, a veces, parece mostrar interés por él, pero a la vez no le importa lo que haga, puesto que no le llama la atención al estar fuera del salón sin haber terminado su actividad. En cambio a otra niña por levantarse de su lugar la reprime.

En cuanto a Daniel se refiere, probablemente ser procedente de casa hogar, llegar sucio a la escuela, no llevar el material requerido, tener un promedio reprobatorio, ser inquieto y rebelde, sean las causas que influyen para que la maestra tenga un trato despectivo hacia él.

Como se mencionó, esto es señal del mal proceso de “integración” que se está desarrollando en este grupo y no se ha pensado en el posible daño que podría generarse en la autoestima de estos niños quienes se deben integrar socialmente; en cuanto a la cuestión académica, también se está manejando de manera inadecuada la integración como veremos a continuación.

La maestra esta explicando lo que es la “notación desarrollada”. Para realizar esta explicación pide a los alumnos le digan un número.

MTRA. En su cuaderno de matemáticas van a escribir “notación desarrollada”.

¿quien quiere decirme un número?

AR. Doscientos cuarenta y siete.

\*La maestra lo anota en el pizarrón.

MTRA. ¿Cuales son la unidades?

GPO. Siete (A la vez la maestra escribe en el pizarrón  $247 = \_ + \_ + 7$ )

- MTRA. ¿Cuales son las decenas?  
GPO. Cuatro (La maestra escribe en el pizarrón  $247 = \_ + 40 + 7$ )  
MTRA. ¿Cuales son las centenas?  
GPO. Dos (La maestra escribe en el pizarrón  $247 = 200 + 40 + 7$ )  
MTRA. ¿Otro número?  
ERICK Yo.  
MTRA. Vamos a ver que número dice Erick.  
ERICK Doscientos cuarenta y ocho.  
MTRA. (Lo anota) Miren Erick coincidió con los otros números  
(En el pizarrón esta escrito  $247 = 200 + 40 + 7$ ,  $248 = 200 + 40 + 8$ )  
¿Todos entendieron?  
GPO. Sí  
MTRA. Ahora van a hacer estos números (mientras escribe en el pizarrón )  
Erick ¿Puedes repartir los desayunos?  
ERICK (Sin contestar a la maestra toma una galleta y dice) ¿Quien quiere galleta?

La maestra acepta la participación de Erick, lo toma en cuenta pero para realizar el ejercicio lo considera incapaz de realizarlo, por tal motivo lo pone a repartir desayunos que es algo que la maestra considera que sí es capaz de hacer. Al parecer y de acuerdo a los datos de la entrevista la maestra cree que el niño intelectualmente no es capaz de desarrollar muchas actividades cognitivas. Por esa razón como ella lo dijo, Erick está predestinado solo a aprender a leer y escribir hasta 6to. año de primaria. Desafortunadamente, del mismo modo lo visualizan los profesores de la escuela, desde el director hasta la maestra de USAER.

Las reglas del discurso dentro del salón de clases manejan una interacción que se basa en la sola ejecución de instrucciones que



proviene de la maestra esto da como resultado que se vea como un monólogo establecido por la maestra y, no como un discurso que se da entre profesor-alumno. Por ello cuando se manejan contenidos académicos se da de la misma forma y al intervenir un alumno se da una interacción maestro-alumno, pero sólo de manera correctiva. En consecuencia en lugar de manejar un significado compartido Erick y Daniel crean su propio significado mientras que el resto del grupo sí tiene un significado compartido con la maestra.

Si consideramos fundamental que en el proceso de integración los maestros de clases regulares deben darse a la tarea de adaptar los contenidos, procedimientos y actividades a las necesidades de cada niño, así como basarse en lo que pueden hacer y no en lo que se cree que no es capaz de realizar, entonces podría decirse qué la forma en como se está llevando la integración escolar en este grupo. No es del todo adecuada, en este caso los resultados no serán positivos debido a que la forma de concebir la integración es errónea, al basarse en las discapacidades de los alumnos y seguir procesos inadecuados, es fácil suponer la falta de formación e información de los profesores al respecto de la integración en general y las N.E.E. que se presentan en el centro.

Aquí se observa la diferenciación que realiza la maestra con los niños de casa hogar, además cree que todo lo que hace por ellos es como un favor; tal vez no se da cuenta, pero lo que está haciendo es desintegrarlos, siendo que estos niños necesitan una integración social. Muchas veces por estar etiquetados como Niños Casa Hogar son rechazados; la mejor forma de ayudarlos es olvidar de donde provienen y tratarlos como a los demás niños; ellos son igual que los otros, con los mismos problemas escolares, pero con la desventaja de que no tienen quien los apoye de manera específica.

Se puede concluir que la maestra de grupo a causa del desconocimiento de la Integración (de cualquier tipo) adoptó estrategias propias para dar respuesta a las necesidades de la mayoría del grupo. Así mismo, puede decirse que su conducta no está de acuerdo a lo planteado en los

principios y objetivos de la integración, esto principalmente debido a la falta de información y capacitación, entre otros aspectos.

La presencia de conductas de la profesora que no son las idóneas para llevar a cabo la Integración Educativa son el reflejo de la desinformación de los docentes; falta de capacitación, falta de sensibilización ante este y el resultado de todo un proceso social, el cual se gesta no solo desde la puesta en marcha de la integración sino de mucho tiempo atrás.

## CAPITULO IV

## CONCLUSIONES

De acuerdo al propósito de la presente, referente a la conducta docente frente al proceso de integración. En el caso específico de Erick se requiere de la Integración Educativa y Social y dado que las condiciones manifestadas en el salón de clase no dan respuesta a sus necesidades a continuación se explica con detenimiento como se da lo que suponemos es una cuasi-integración.

El niño se encuentra en el salón de clases compartiendo el mismo espacio físico que el resto de su grupo (integración física), aunque no mantiene una interacción con sus compañeros dado que el aspecto educativo es tratado o manejado de distinta forma por la maestra; es decir, cuando se maneja algún tema nuevo no se hace el intento de que Erick participe o atienda en su explicación, llegando al grado de ignorar sus aportaciones, ya sean erróneas o acertadas. Cuando se le presta atención a Erick, éste trata de mantenerla haciendo aportaciones aún sin relación al tema, debido a que no la tiene generalmente. Lo cual manifiesta que la profesora no maneja una constante en el trato que debe darse a Erick.

A pesar de calificar en ocasiones detenidamente sus trabajos hay otras en que no maneja una retroalimentación y sólo palomea. Es cierto que debe valorarse el esfuerzo del alumno al realizar la actividad ya sea correcta o incorrecta, pero también se debe tomar en cuenta que si no hay una corrección de los errores, el menor no se percatará de éstos, por lo que seguramente seguirá cometiendo el mismo fallo.

La importancia que se manifiesta en lo anterior, respecto de la conducta que el docente mantiene frente al niño hace evidente que no se puede desentender dicho aspecto dado que su repercusión puede determinar en gran medida el éxito o fracaso de la integración.

Puesto que uno de los objetivos de la integración es que el niño desarrolle su autoestima y concepto de autosuficiencia aceptando sus diferencias y la de los demás (CONFE, 1992) así como no hay que olvidar que la predisposición hacia la integración de los alumnos con N.E.E. condiciona los resultados que se obtienen de esta, por lo que se requiere una actitud positiva de los maestros hacia sus alumnos (Marchesi y Martín 1990).

Por otro lado, las actividades a las cuales se enfrenta Erick fomentan más la mecanización de la escritura que un conocimiento o razonamiento de la misma, ya que al realizar planas de palabras, enunciados, etc., cuando no se ha accedido al conocimiento del alfabeto o a la escritura impiden o limitan la comprensión del contenido de la actividad.

Se debe tomar en cuenta que se están “adaptando” las actividades que debe de realizar Erick, no así al curriculum al que debería de enfrentarse junto al resto del grupo.

Dado el desconocimiento de la maestra de grupo regular sobre las adaptaciones curriculares, es evidente que se den de la forma antes mencionada, en el mismo sentido puede ser lógica la conducta manifiesta por la profesora, es decir, si la profesora se hace cargo del grupo sin el conocimiento de la existencia de un niño con N.E.E. dentro de éste y, además hay falta de conocimiento sobre el trato y/o atención que debe darse, ella misma elige o determina las estrategias a seguir dado que se enfrenta a algo desconocido.

Podría mencionarse que aunque se cuenta con el apoyo de USAER dentro de la escuela y que Erick recibe el apoyo, no se da una comunicación entre la maestra regular y la maestra especialista. Por lo que además la maestra de grupo menciona que el apoyo brindado es insuficiente y que requiere de mayor número de especialistas y de una atención más personal.

Se estaría hablando de un nivel de integración de tiempo compartido en el aula de apoyo y en el aula ordinaria (Marchesi y Martín 1990) además de que la USAER de la escuela no cuenta con los especialistas suficientes como se planteo en el cuadernillo de integración referente a las USAER (D.G.E.E. - SEP. 1994).

En lo referente a la I.S. además de Erick que requiere de una interacción con sus compañeros, también se encontraron a tres niños provenientes de Casa Hogar los cuales son etiquetados por la profesora y que requieren de dicha integración. Para ahondar en el tema se hace referencia a Erick; dado que no comparte las mismas actividades que sus compañeros no tiene la oportunidad de intercambiar su apreciación de las actividades, y cuando realiza las mismas tareas la maestra no atiende a su aportación, por lo que sus compañeros han aprendido a manifestar dicha conducta frente a este.

La profesora no parece percatarse de la necesidad de la I.S. a pesar de saber a qué se refiere y la importancia en el desarrollo de un alumno. Como ejemplo, puede mencionarse que la maestra menciona lo incorrecto de usar etiquetas al referirse a los niños, pero las utiliza cuando se dirige verbalmente hacia Daniel, Jesús y Arturo diciéndoles niños de Casa Hogar, sentándolos aislados de sus compañeros, o bien, por parejas entre ellos.

En el caso de Erick al sentarlo solo, desaprovecha la oportunidad de que éste aprenda de la imitación dado que se observo que el niño maneja la imitación como medio de aprendizaje y obtiene resultados acertados. En cuanto a Jesús, Arturo y Daniel es a este último quien le presta mayor atención aunque siempre sea para corregirlo o bien amenazarlo. La interacción que se ve manifiesta ante estos niños es de desaprobación y lo hace público, ya que al evaluar las actividades, menciona en voz alta con calificativos despectivos sobre su trabajo, su apariencia física, o bien, la falta de material.

En cuanto a la respuesta de sus compañeros hacia los cuatro niños se observa que tienden también a etiquetar a Erick como “enfermito” o incapaz de realizar las actividades, a Jesús, Daniel y Arturo como niños sucios y los que nunca traen el material.

Es aquí que se hace evidente la importancia de la conducta docente dentro del salón de clases dado que los niños aprenden de éstas y actúan de la misma forma. Lo anterior no quiere decir que la profesora sea la única causante de lo sucedido en el salón de clases pero sin duda sí influye en gran medida para formar el clima dentro de este.

La profesora tiene estrategias que maneja de acuerdo a sus posibilidades, es decir se tuvo que enfrentar a algo desconocido, sin antecedentes y, sin embargo está haciendo frente a la responsabilidad de sacar adelante a un grupo. Así maneja prioridad el atender a los niños menos rezagados, lo cual recae en la falta de atención a los niños en proceso de Integración.

Asimismo, la profesora espera que la maestra de USAER resuelva los problemas a los que se enfrentan dentro del salón de clases sin necesidad de desatender sus prioridades. No se debe olvidar que los directivos de dicha escuela tienen una información incompleta a cerca de la Integración, lo cual repercute en la idea que manejan los profesores de la institución.

Por todo lo anterior y de acuerdo a los objetivos de la Integración, se puede señalar que en este caso específico la Integración no está funcionando de acuerdo a lo esperado debido a que no se están tomando en cuenta los principios que se proponen para llevar a cabo dicho proceso. Esto no significa que debe de esperarse para llevarla a la práctica, pero sí que no debe perderse de vista la preparación ofrecida al personal de las instituciones que fungirán como escuelas integradoras y que se harán cargo de los niños a Integrar.

Además de acuerdo al informe Warnock ( Yankovic, B. 1992 ) el tipo de integración que se está realizando con Erick, es meramente físico, es decir se lleva a cabo una cuasi integración.

Todo esto nos conduce a lo que Zacarias (1996) menciona: el éxito de la integración, tiene que ver con la actitud y predisposición de los profesores hacia este proyecto y hacia los alumnos con N.E.E. y, mientras la actitud de los profesores, no sea favorable, este proceso no surtirá los efectos deseados, ya que dentro del ámbito educativo hay muy poca disponibilidad para que la I.E. se desarrolle de acuerdo a lo planeado.

En lo referente al trato que reciben Erick y Daniel dentro del salón de clases, se puede sugerir que la maestra se apoye en el aprendizaje cooperativo, es decir, que Erick y Daniel sean ubicados junto a otro compañero el cual fungirá como tutor para que ellos les ayuden a atender y les expliquen las indicaciones que no son claras para ellos que son indicadas por la maestra.

De igual forma se puede sugerir a la maestra que trabaje dentro del salón de clases formando equipos para ayudar no solo a Erick y Daniel, si no también a todo el grupo para su desarrollo académico.

Así también informarle que debe realizar Adaptaciones Curriculares de acuerdo a las N.E.E. de cada alumno; además, otra de las cosas que podrían funcionar, será sentar a Daniel y a Erick en un lugar donde la maestra les preste mayor atención y se dé cuenta de las actividades que ellos realizan.

Haciendo referencia en las Adecuaciones Curriculares, tomar en cuenta que no sólo se deben de hacer en los contenidos, también deberá considerarse la forma de evaluar a los niños y que esta evaluación debe basarse en las posibilidades de cada alumno y, sobre todo, en lo que es capaz de realizar.



Es recomendable que para posteriores investigaciones sobre éste tópico se valore si los docentes cuentan con el conocimiento mínimo acerca de lo que son las N.E.E., la I.E. y las Adaptaciones Curriculares. También si tiene idea de como llevar a cabo la I.E. De acuerdo al caso revisado, la maestra de 2° debido a que no cuenta con dicha información siente que no tiene la preparación para atender a los niños con N.E.E. por lo que el iniciar con una base de información será más factible la disposición de los docentes a realizar el trabajo con esta población; dicha información además servirá para sensibilizar a docentes y directivos acerca de la I.E., sin olvidar que también debe de implementarse el trabajo de sensibilización con el resto de los alumnos de la escuela regular.

Así mismo, no perder de vista que para llevar a cabo un buen programa de integración es necesario contar con personal capacitado que apoye el trabajo del maestro regular, es decir, contar con una USAER. Para que así además del apoyo brindado al niño dentro del salón de clase, se brinde también en una aula de apoyo abordando aspectos específicos de su necesidad educativa.

Por otra parte, resultaría conveniente realizar un estudio con mayor número de profesores y abordar aspectos tanto del alumno, como de sus compañeros y del docente, en escuelas públicas o privadas. Todo lo anterior con el fin de obtener información que facilite la generalización de apoyos o sugerencias, lo cual repercutirá en el desarrollo de estrategias que faciliten como de llevar a cabo la I.E. en las escuelas.

Convendría también revisar diferentes casos que permitieran abordar los distintos niveles y tipos de integración, para así encontrar alternativas de trabajo a la problemática de niños con discapacidad visual, auditiva o de algún otro tipo.

### **Alcances y limitaciones**

El presente trabajo permitió tener un acercamiento en torno a la forma en como se ha llevado a cabo la I.E. de un niño con N.E.E. dentro de

una escuela regular, realizando el análisis del discurso que se desarrolla dentro de un salón de clases. La idea inicial al realizar el presente estudio era trabajar solamente con un niño con N.E.E. en proceso de integración, pero en el transcurso de las observaciones se detectó la presencia de tres niños con necesidad de integración social; se analizó también su caso pero de forma menos profunda. La decisión fue tomada ya que tanto la integración física, social y educativa forman parte del proyecto de Integración.

En cuanto a las limitaciones que se encontraron durante el desarrollo de esta investigación se puede mencionar la planeación de la profesora de grupo regular, ya que de acuerdo a sus actividades extra académicas varios días se suspendieron las observaciones planeadas teniendo que ampliar el tiempo establecido para realizar las mismas, por lo que el haber tomado en cuenta dicha planeación de la profesora hubiera eliminado el retraso de la investigación.

Otra de las limitantes a la que nos enfrentamos fue la enfermedad del Erick el niño con N.E.E., por lo que no asistió a clases durante una semana lo cual provocó nuevamente la suspensión de las observaciones realizadas, hay que tomar en cuenta que en este caso se trata de una situación que no puede ser controlada o prevista por una investigación de campo.

## REFERENCIAS

Abós, P, y Polaino-Lorente, A. (1986). Integración de deficientes mentales educables: Un estudio de actitudes docentes. **Revista Española de Pedagogía** 172; 193-206.

Aguirre A. M. (1997) Educar sin distinciones a niños discapacitados, plantea S.E.P. **El Universal** 30-Septiembre-97; pag. 3

Alvarado L, Murga, D (1995). **Análisis comparativo de las actitudes de directores y profesores de escuelas regulares hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual.** México Fac. Psic. UNAM.

Antinori, D. (1984). Evaluación de la escolaridad de los niños de grupos integrados. En Uribe, E., Maldonado, H y Antinori, D. (Eds.) **Grupos Integrados B.** Conferencias. Monterrey. Secretaría de Educación y Cultura.

Bautista J. R. (1991). Educación especial y Necesidades Educativas Especiales. En Bautista P. D. (coordinador ). **Necesidades Educativas Especiales.** Manual teórico práctico (pp.15-25) Madrid. Aljibe.

Blalock Humber (1986) **Estadística Social.** 2ª. Edición México (610) F.C.E.

Bonilla Chávez Oscar. (1996). Integración educativa del niño preescolar con discapacidad. **Difusión Educativa** Año 6 N.3 (pp14-15).

Coll, Palacios y Marchesi (1992) Necesidades Educativas Especiales. En Marchesi, A. Coll, C. Palacios, J. **Desarrollo Psicológico y Educación III** (pp.15-33) España.

Coll, C. Miras, M. (1992) La representación mutua profesor alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza del aprendizaje. En Marchesi, A. Coll, C. Palacios, J. **Desarrollo Psicológico y Educación II** Madrid, Alianza.

Coll, C. Pozo, J. I., y otros . (1992) **Los contenidos de la reforma.** Madrid, Aula XXI/Santillana.

Coll, C. Eduards, D. **Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula España 1996** Fundación infancia y aprendizaje

D.G.E.E. (1990) Educación especial . **Propuesta: Programa Ampliación de la cobertura**, México.

D.G.E.E.-S.E.P. (1994) **Cuadernos de integración educativa**. Vol. 1,2,3,4,5. México.

D.I.F. (1995) **Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas Discapacitadas**. México.

Espinoza, C. (1991) **Actitud de maestros y alumnos ante la integración escolar de personas con deficiencia mental**. México Fac. Psic. UNAM.

Fierro, A. (1990) La escuela frente al déficit intelectual. En Marchesi, Coll y Palacios. **Desarrollo Psicológico y Educación. III** Madrid Alianza.

Marchesi, A y Martín, E (1990) Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En Marchesi, A., Coll, C. y J, Palacios (Eds) **Desarrollo psicológico y educación. III** Madrid Alianza Psicológica.

Medrano, S (1986) **Enciclopedia Temática de Educación Especial. Tomo 1**, (pag. 97-114) Madrid Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Ministerio de Educación y Ciencias (1989) **Evaluación de la Integración Escolar; Alumnos con Necesidades Educativas Especiales**. Madrid Dirección General de Renovaciones Pedagógicas.

Ministerio de Educación y Ciencias (1985) **Atención a la diversidad y diversificación curricular**. Madrid. Centro de Publicaciones del MEC.

Ortiz González, M.C. (1986) Orientación en la educación especial: modelos de integración. **Studia Pedagógica**. Nos. 17-18;173-188.

Pérez Arraiz, A. (1986). Actitudes de los niños normales hacia la integración escolar del alumno disminuido. Bordón, **Revista de Orientación Pedagógica**. 38 (165); 735-749. Zaragoza.

Rangel Caballero, O. (1993) **Modelo para la integración educativa de los sujetos con requerimientos de educación especial**. México Fac. Psic. UNAM.

Saad, E. y Fierro, F. (1985) **Un curriculum con deficientes mentales leves en un programa de educación para la vida**. Centro de Educación Continua. UNAM. Fac. Psic.

S.E.P.-D.G.E.E. (1992) **Integración Educativa México**.

UNESCO. (1994) **Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales**. Acceso y Calidad Salamanca España.

Van Steenlandt, D (1991) **La integración de los niños con discapacidad a la educación común**. Chile UNESCO.

Yankovic, B. (1992) El informe Warnork **Revista de Educación** 196 Ministerio de Educación Chile

Zacarias, Burgos y Otros, (1995) **Necesidades educativas especiales; una propuesta de procedimientos para la integración educativa**. México UNAM. Fac. Psic.

# ANEXOS

## FICHA DE IDENTIFICACIÓN

### SUJETO DE OBSERVACIÓN

NOMBRE:

ERICK

EDAD:

7 AÑOS

GRADO:

2°

ANTECEDENTES:

CANALIZADO DE CAM A ESCUELA REGULAR

DIAGNOSTICO:

LESIÓN CEREBRAL (SIN CONFIRMAR)

## RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A LA MAESTRA REGULAR

La maestra de grupo regular cuenta con estudios de Normal Básica con experiencia docente de 16 años a nivel primaria. Se actualiza con los cursos que ofrece la S.E.P. cada año.

Maneja un concepto de Integración limitado ya que menciona que solo se refiere a la integración de alumnos con N.E.E. al sistema educativo oficial a nivel primaria, entendiendo por N.E.E. los requerimientos educativos del niño de acuerdo a las dificultades que se le presentan.

No siente tener la capacitación adecuada para detectar y solucionar los problemas de estos niños, puesto que maneja que los maestros de escuela regular esperan una valoración y trabajar sobre ella, en esta escuela la USAER se encarga de hacer la valoración aunque solo detectan problemas pedagógicos de conducta o propios del aprendizaje.

Con los niños que presentan problemas a nivel orgánico y/o físico los maestros de grupo regular no pueden hacer nada con ellos, además de que solo ingresan a la escuela por la incapacidad que presentan los padres para educarlos.

Los maestros requieren de apoyo de otros profesores que manejen actividades extras con estos niños y atiendan a los alumnos individualmente dado que por sus características así lo requieren y en grupo regular no se puede otorgar dado que los grupos son numerosos. El profesor que los atienda de forma individual debe coordinar el trabajo con los maestros de grupo regular.

Comenta no tener conocimientos sobre adaptaciones curriculares, no sabe que son, ni para que se utilizan además no recibió información o capacitación sobre lo que es la integración.



Aunque en la actualidad se esta llevando a cabo en la escuela, al recibir a los niños se ponen en contacto con la USAER y padres de familia para organizar el trabajo a realizar con el alumno.

Por su parte la USAER implementa actividades de coordinación motriz y ayudan a involucrar más a los padres con la educación de sus hijos.

En el caso específico de Erick los profesores de USAER proporcionaron a la maestra de grupo un diagnostico de Lesión Cerebral a lo cual esta no siente tener los conocimientos para atenderlo de acuerdo a sus requerimientos.

La manera como esta trabajando con Erick es con ejercicios de coordinación tratando que socialice con el resto de sus compañeros, con el fin de que egrese de la primaria con lecto-escritura en forma. En cuanto a matemáticas se trabaja reconocimiento de números y resolución de sumas y restas sin conversión de dos cifras, puesto que no podrá resolver problemas. El objetivo es lograr independencia personal en cuanto a aseo y cuidado diario.

Su estancia de Erick en esta escuela es para socializar con sus pares pues no se puede lograr mucho con él.

La maestra considera que lo mejor para Erick es permanecer en una escuela de E.E. puesto que las profesoras de esos centros están capacitadas y más familiarizadas con los problemas que el presenta.

## RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A LA MAESTRA DE USAER

La profesora de USAER que atiende a Erick tiene la Lic. en Pedagogía es egresada de la UNAM, cuenta con tres años de experiencia trabajando con este tipo de población.

La actualización de conocimientos la recibe a través de los cursos que imparte la S.E.P. aunque considera que no es suficiente para prepararse para llevar a cabo la integración.

Manifiesta que los docentes regulares se muestran renuentes a la participación de ellos en el salón de clase y prefieren que el trabajo se realice en el aula de apoyo que con el resto del grupo en su salón.

En cuanto al trabajo que realizan con los niños integrados comenta que la mayoría de se población más que integración requiere apoyo en alguna materia en la que presentan rezago, en el caso de integración solo se encuentran una niña invidente y Erick que llega con diagnóstico de lesión cerebral.

Con respecto al trabajo realizado con Erick se realizo en un primer momento Integración Social en su grupo dado que la profesora mostraba rechazo hacia el niño, además se trato de ubicarlo socialmente en toda la comunidad.

En un segundo momento se trabajo noción espacial, ejercicio de maduración y noción matemática, aunque el niño al terminar 1° se encontraba en un nivel presilábico accedió al 2° en donde USAER reforzaría la lecto - escritura.

Ahora que se encuentra en 3° se trabaja del mismo modo utilizando material de 2°.

Erick se encuentra en un nivel silábico - alfabético, en cuanto a lecto escritura y en matemáticas realiza operaciones de suma y resta sin conversión y con material concreto.

El propósito que se plantea USAER en el trabajo con Erick es que adquiera un nivel alfabético de lecto escritura, maneje suma y resta para egresar de la primaria con conocimientos elementales, para así orientarlo hacia una escuela en la que aprenda un oficio.

## Guía de la Entrevista (Maestra de Grupo Regular)

- 1.- ¿Qué nivel de estudios tiene?
- 2.- ¿Cuántos años tiene de experiencia docente y a que nivel?
- 3.- ¿Ha tomado algún curso aparte de su carrera?
- 4.- ¿Qué sabe usted de la integración educativa (I.E.)?
- 5.- ¿Qué opina del proceso de I.E. que se está llevando a cabo?
- 6.- ¿Conoce los cuadernillos de integración?
- 7.- ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)?
- 8.- ¿Qué es la discapacidad?
- 9.- ¿Podría detectar el tipo de N.E.E. de cada niño?
- 10.- ¿Los niños llegan a la escuela con un diagnóstico?
- 11.- ¿Desde cuándo se lleva a cabo la I.E. en la escuela “Juventino Rosas”?
- 12.- ¿Cómo se esta llevando a cabo la I.E.?
- 13.- ¿Tiene algún antecedente sobre experiencias de integración?
- 14.- ¿Qué tipo de Necesidades Educativas presenta Erick?
- 15.- ¿Son transitorias o permanentes?
- 16.- ¿Ha recibido información sobre lo que es lesión cerebral?

- 17.-En el caso de Erick ¿Se ha contado con el apoyo de los papás?
- 18.-¿Qué son las Adaptaciones Curriculares, ha recibido información de como llevarlas a cabo?
- 19.-¿Qué tipo de ayuda le presta USAER?
- 20.-¿Antes de tomar este salón de clases donde hay un niño Integrado, usted había recibido información sobre lo que es la I.E.?
- 21.-¿Usted cree contar con la formación suficiente para llevar a cabo la integración o requiere de algún apoyo?
- 22.-¿El apoyo que usted pide sería dentro del salón de clases o un maestro que la apoyara extraclase?
- 23.-En la escuela “Juventino Rosas” ¿Existe un lugar adecuado fuera del salón de clases para que se atienda a estos alumnos?
- 24.-¿Las personas de USAER están brindando apoyo en lo que se refiere a la I.E.?
- 25.-¿Considera que lo mejor para Erick es recibir la educación en una escuela regular?
- 26.-¿Considera necesario que se le proporcione información sobre el daño de Erick y la forma de trabajo con él?
- 27.-¿Cuántos niños “normales” cree usted debe haber en un salón de clase, para que se le pueda dar la atención adecuada a un niño con N.E.E.?
- 28.-¿Cómo ha sido el apoyo que Erick ha recibido?
- 29.-¿De qué forma se evalúa el desempeño de Erick?

- 30.-¿Cuál será la atención que se le brindara a Erick en los grados posteriores?
- 31.-¿El grupo de segundo grado va a pasar completo?
- 32.-¿Y usted va a pasar como su maestra o va a cambiar de maestra?
- 33.-¿Los niños que vienen de casa hogar presentan N.E.E.?
- 34.-¿Qué tipo de necesidades tienen?
- 35.-¿Requieren de algún tipo de integración?
- 36.-¿Qué tipo de atención se les brinda?
- 37.-¿En qué consiste la integración que requieren?
- 38.-¿Cuántos niños en proceso de Integración hay en su grupo?
- 39.-¿Cuál de estos niños tiene mayores posibilidades de permanecer durante mas tiempo recibiendo apoyos de la maestra regular y de U.S.A.E.R.?
- 40.-¿Conoce el trabajo que realizan en la U.S.A.E.R. con los niños que atienden en esta escuela?

## GUIA DE ENTREVISTA (Maestra de USAER)

- 1.- ¿Quién les dio el diagnóstico de Erick?
- 2.- ¿Ustedes tienen algún expediente sobre Erick?
- 3.- ¿Qué tipo de problemática presenta Erick?
- 4.- ¿Cuál ha sido la forma de trabajo con Erick?
- 5.- ¿En qué nivel de adquisición de lectoescritura se encuentra Erick?
- 6.- ¿Qué tipo de integración se está manejando con Erick?
- 7.- ¿Qué atención se le va a brindar durante su estancia en la primaria?
- 8.- ¿Los niños de Casa Hogar presentan problemas de aprendizaje?
- 9.- ¿Requieren de algún tipo de integración?
- 10.- ¿Se les está brindando algún apoyo?
- 11.- ¿Cuál es la forma de trabajo con Daniel, Vicente y Jesús?
- 12.- ¿Se le brinda apoyo a la maestra de grupo regular para atender a estos niños?
- 13.- ¿Los maestros de grupo regular han recibido información sobre lo que es la integración?
- 14.- ¿Qué tipo de ayuda les brinda la USAER a los maestros de grupo regular?

15.-¿De qué forma capacitan al personal de USAER?

16.-¿Desde cuándo se lleva a cabo la integración en esta escuela?

17.-¿Se cuenta con el apoyo de los padres de los niños a integrar y de que forma colaboran?