

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

LA ORIENTACIÓN PARA LOS MAESTROS QUE
TRABAJAN LAS NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES.

TESIS

Para obtener el título de
Licenciado en Psicología Educativa

Presenta:

Mireya Silva Cuevas

Asesor: Miguel Angel Sánchez Bedolla.

ABRIL, 2002

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO 1	
ANTECEDENTES.....	4
A) MODELOS DE ATENCIÓN ESPECIAL	
a) Modelo Asistencial	
b) Modelo terapéutico	
c) Modelo Educativo	
* Normalización	
* Integración	
B) CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	
a) Reconceptualización de Educación Especial.	
C) RECURSOS PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRADORA.	
a) Proyecto Escolar.	
b) Adaptaciones Curriculares.	
c) Aprendizaje Cooperativo.	
D) REORIENTACION DE LOS SERVICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	
a) Descripción del Area Laboral.	
b) Función del Psicólogo Educativo.	
E) ACTUALES DIFICULTADES PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.	
F) ACTITUD DEL DOCENTE ANTE LA INTEGRACIÓN.	
CAPITULO 2	
INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	42

CAPITULO 3	
ORIENTACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN.....	48
METODOLOGIA.....	52
PROCEDIMIENTO.....	57
ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	74
CONCLUSIONES.....	82
CONTRIBUCIÓN Y EXPERIENCIA PROFESIONAL.....	86
BIBLIOGRAFIA.....	88
ANEXOS	

AGRADECIMIENTOS

GRACIAS DIOS

Por darme la oportunidad de disfrutar la vida,
de experimentar en ella alegrías, tristezas,
errores y éxitos.

MAMÁY PAPÁ

Por darme la vida, por brindarme su confianza,
por su apoyo, nobleza, paciencia y por transmitir
siempre cariño y amor. Los quiero mucho

JOEL Y MARIO

Por el apoyo en los momentos difíciles,
por su confianza y cariño. Los quiero.

MARIANA Y MONTSERRAT

Por su cariño y amor.

MIGUEL ANGEL SÁNCHEZ BEDOLLA

Por hacer posible este trabajo con su gran apoyo
y paciencia, por la generosidad y bondad que tiene.

MILGRACIAS

A MIS PRIMAS Y AMIG@S

Karina, Erika, Mary, Ricardo,
Pilar, Ethel, Paty. Por los momentos
y consejos brindados.

RAFAEL GALLEGOS

Por la confianza y apoyo
Gracias.

INTRODUCCIÓN

La educación especial ha funcionado como un subsistema paralelo a la educación regular, con su particular normatividad, contenidos curriculares, marco teórico, métodos y estrategias pedagógicas; como consecuencia, centrándose en las diferencias con la población "normal" favoreciendo la segregación de los menores con discapacidad y al mismo tiempo reproduciendo los esquemas de discriminación social.

Sin embargo la política de Modernización Educativa, iniciada en el sexenio pasado, ha inducido cambios importantes en el Sistema Educativo de nuestro país incluyendo a la educación especial. Particularmente el Artículo 41 de la Ley General de Educación proporciona soporte jurídico a esta educación y establece que, de acuerdo a la tendencia internacional, se deberá propiciar la integración de los menores con necesidades educativas especiales a los planteles de educación básica regular. Con este ordenamiento la existencia de instituciones educativas diferenciadas por área de discapacidad dejó de tener vigencia, siendo necesaria la reconceptualización y reorientación de la educación especial.

La integración escolar de los alumnos con necesidades especiales de educación es un reto no sólo para la educación especial sino también para la educación regular ya que en la actualidad tendrán que asumir conjuntamente la responsabilidad de educar a los alumnos que durante décadas han sido remitidos a servicios tradicionalmente "especiales". Para la escuela primaria este reto también significa replantear sus prácticas educativas para dar cabida a la atención a la diversidad, pero fundamentalmente implica un cambio de actitud hacia los menores con necesidades educativas especiales y para ello es indispensable implementar estrategias de sensibilización que faciliten la transformación de la actual escuela excluyente y segregadora en incluyente e integradora.

La intervención del psicólogo educativo en la orientación a los docentes y reflexión sobre la práctica educativa de éstos es fundamental por sus

conocimientos sobre la participación e integración con los alumnos ya que le permite comprender los conflictos y resistencias generados ante la innovación.

En la realización del presente trabajo como Psicóloga en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, pude constatar la actitud de rechazo que frecuentemente muestran algunos maestros hacia alumnos con dificultades de aprendizaje o de conducta, lo que hace suponer cierta predisposición negativa por parte de ellos hacia los alumnos con mayor problemática o alguna discapacidad; por tal motivo se hace necesaria la aplicación de un programa de orientación dirigido a docentes y directores, con el fin de propiciar la reflexión así como el reconocimiento a la dignidad humana y el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con necesidades educativas especiales, de tal forma orientar y prevenir la falta de aceptación hacia estos alumnos en el aula regular por parte de los maestros.

Por otra parte se decide trabajar en primera instancia con docentes debido a su papel fundamental en la práctica de integración, por la importancia que representa el vínculo alumno-maestro en los procesos de enseñanza-aprendizaje y por la influencia que a su vez los maestros pueden ejercer en los padres de familia y alumnos a favor de la integración. Con la aplicación de éste taller de orientación se pretende lograr condiciones favorables para el transito hacia una escuela integradora

Considero que el modelo de integración educativa corresponde a las necesidades de un mundo real, en el que resultan beneficiados ambos niños ya que el "normal", al tomar consciencia de sus capacidades puede valorarlas y recobrar o reforzar la confianza de sí mismo, y el niño con necesidades educativas especiales, a su vez, puede obtener un mejor desarrollo de sus potencialidades mediante procesos adecuados de enseñanza. Así mismo, la integración educativa obedece a una estrategia para la integración social de algunos niños con alguna discapacidad.

El presente trabajo tiene como propósito proporcionar a directores y maestros de escuelas primarias conocimientos e información necesaria sobre la integración educativa y los servicios de USAER con el fin de que reflexionen sobre su práctica educativa y generar cambios que favorezcan la atención hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, donde se plantearan actividades a través de un curso taller que conlleven a una orientación eficaz para la mejora de la educación en los alumnos con necesidades educativas especiales.

DEFINICIÓN:

La reconceptualización de la educación especial en el marco de la integración educativa, consiste en dejar de entenderla como problemas de salud o enfermedad, sino como situaciones educacionales, es decir en "El conjunto de recursos puestos a disposición del sistema educativo que permita la adecuación de la respuesta educativa a las necesidades particulares de cada uno de los alumnos, en el entorno menos restrictivo posible" (Departamento de Educación Especial). Cabe destacar en esta definición que no se refiere exclusivamente a menores con necesidades educativas especiales, sino que contribuye al desarrollo de formas de enseñanza para el alumnado en general, coadyuvando así a elevar la calidad de la educación.

Sin embargo también compete a la educación especial participar en la definición entre las necesidades educativas y las necesidades educativas especiales de los alumnos, así como propiciar la integración escolar de éstos últimos, entendiendo por integración no solo la inserción de alumnos "especiales" en las escuelas regulares sino su plena aceptación y normalización, el reconocimiento de sus capacidades y habilidades y la aplicación de recursos pedagógicos adecuados.

CAPITULO 1.

ANTECEDENTES

A. MODELOS DE ATENCIÓN:

La credibilidad de los profesionales del apoyo para promover el cambio y cuestionar las prácticas habituales en las escuelas depende de la disposición de evaluar el marco global del análisis de las necesidades presentes en cada escuela a partir de situaciones que apoyen a la diversidad educativa llegando así a la toma de posturas diferentes para cada escuela. Es por ello que resulta importante mencionar diferentes posturas o modelos de apoyo a las escuelas favoreciendo así la atención a los actores en el proceso educativo.

La educación especial institucional en México tuvo sus orígenes con la fundación de la Escuela Nacional para Sordomudos y la Escuela Nacional para Ciegos, en 1867 y 1870 respectivamente. A partir de entonces los avances han sido significativos pudiéndose distinguir en modelos, o esquemas teóricos, para facilitar la comprensión de las diferentes formas en que se ha abordado a la educación especial. Guajardo (1994), define tres modelos de atención: el asistencial, el médico-terapéutico y el educativo. Estos modelos han predominado en distintas épocas y su evolución ha dependido de las aportaciones de las diversas disciplinas implicadas en la educación especial, sin embargo en la actualidad coexisten los tres modelos ya que se han venido yuxtaponiendo, aunque se le está dando mayor impulso al modelo educativo, también llamado modelo curricular.

a)MODELO ASISTENCIAL

Considera al sujeto de educación especial un "minusválido" que requiere de apoyo permanente y ser asistido toda su vida, bajo condiciones idóneas de un internado o asilo en el que se albergan personas con distinta problemática siendo atendidos,

en el menor de los casos, por médicos. En este modelo no existen programas educativos sino más bien asistenciales y de custodia.

b) MODELO MÉDICO-TERAPÉUTICO.

Para este modelo el sujeto de educación especial es un "atípico" que requiere de una serie de correctivos y medidas terapéuticas en las que subyacen las ideas de patología, curación, aunque no en todos los sujetos. En esta concepción se crean programas educativos pero permanecen adheridos en gran parte a la medicina por lo que se requiere de un diagnóstico, mediante la aplicación de diversas pruebas específicas, para definir el tratamiento requerido y emitir un diagnóstico.

Ambos modelos mantienen la perspectiva de que el trastorno es un problema inherente al niño, lo cual ha impulsado un gran número de investigaciones para clasificar todos los posibles trastornos que puedan detectarse y la cuantificación del Coeficiente Intelectual, considerándolo inmodificable. El interés por la clasificación ha conducido a la etiquetación de los sujetos y a la vinculación del déficit con una atención especializada en grupos homogéneos, paralela a la educación común, con la convicción de que a los niños diferentes les corresponde una educación diferente.

c) MODELO EDUCATIVO O CURRICULAR.

Cuestionar las prácticas de los modelos anteriores, sobre todo en el renglón de la deficiencia mental, fundamentándose en diversas investigaciones que demuestran las variaciones del Coeficiente Intelectual durante el desarrollo del niño debido a la acción de factores ambientales, por lo que plantea la necesidad de enriquecerlo para permitir un mejor desenvolvimiento del potencial intelectual. Este modelo asume que se trata de sujetos con necesidades educativas especiales rechazando los términos de minusválido y atípico ya que son discriminatorios y

estigmatizantes; tiene como estrategias la integración y normalización, con el propósito de promover el desarrollo y la mayor autonomía posible del individuo.

La UNESCO (1993) resalta el papel del currículo en este enfoque, al cual denomina "curricular", con fundamento en los siguientes supuestos:

- *Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela.* Esto significa que presentar dificultades de aprendizaje puede ser "normal", ya que puede deberse a la falta de interés de los alumnos hacia determinadas actividades, siendo necesario prestar especial atención sólo cuando las dificultades son motivo angustia para el niño, sus padres o maestros.

- *Las dificultades educativas pueden sugerir medios de mejorar la práctica docente,* porque, sin negar que las diferencias individuales de los niños influyen en sus progresos, el desempeño de los profesores es decisivo, ya que las dificultades de aprendizaje surgen como consecuencia de las actividades que proponen los maestros, de los recursos que ofrecen y la forma en que organizan el aula. Por consiguiente, si las dificultades pueden ser creadas por los profesores, también pueden ser evitadas por ellos.

- *Estos cambios permiten ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.* Los alumnos que presentan dificultades pueden ser considerados como fuente de retroalimentación sobre las formas de enseñanza aplicadas en el aula y aportar ideas de cómo mejorarlas, beneficiando también a los demás niños. Por este motivo, el enfoque curricular puede verse como un medio de mejorar el aprendizaje de todos.

- *Los profesores deberán de gozar de apoyo cuando intenten cambiar su práctica.* Anteriormente los especialistas se encargaban de las dificultades educativas consecuentemente los profesores suponían que los alumnos con dificultades quedaban excluidos de su enseñanza, sin embargo el enfoque curricular insta a

los maestros a asumir la responsabilidad, con ayuda y asesoramiento, de todos los miembros de la clase.

Con este enfoque se pretende tomar en cuenta la individualidad de los alumnos y comprender las dificultades de aprendizaje que algunos experimentan para introducir mejoras en la práctica docente.

Para Marchesi y Martín (Marchesi, Coll y Palacios, 1990) los principales factores que favorecieron la evolución hacia el modelo educativo son:

- La concepción de la deficiencia mental en relación con los factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada y no como una categoría con perfiles estables, de manera que el grado de deficiencia se relaciona estrechamente con la mayor o menor capacidad del sistema educativo para proporcionar recursos apropiados.
- La modificación del papel determinante del desarrollo sobre el aprendizaje hacia una concepción más interactiva, en la que el aprendizaje también favorece el desarrollo.
- El avance de métodos de evaluación cualitativos centrados en los procesos de aprendizaje y en los apoyos necesarios, más que en identificar los rasgos propios de la deficiencia mental. Este replanteamiento de las pruebas cuantitativas y el empleo de las situaciones de aprendizaje para conocer las posibilidades de los alumnos ha contribuido también a modificar las concepciones clásicas de la deficiencia mental.
- El concepto de “fracaso escolar”, que se situaba primordialmente como producto de agentes de tipo social, cultural y educativos, replanteó las fronteras entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia, como consecuencia entre los alumnos que acuden a una escuela regular y los que asisten a una escuela especial.

- Los limitados resultados que en gran parte de las escuelas especiales obtenían con un significativo número de alumnos. Al mismo tiempo, las dificultades de integración social posterior de los alumnos contribuyeron a que se pensara en otras formas de escolarización.
- El aumento de experiencias positivas de integración repercutió también en la valoración de nuevas posibilidades educativas a partir de datos concretos.
- La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados.
- La mayor sensibilidad social a los derechos civiles de las minorías y a recibir educación como principios integradores y no segregadores.

Como se mencionó, las estrategias básicas de la educación especial desde la perspectiva del modelo educativo son la integración y la normalización, por lo que es importante comprender estos términos.

-NORMALIZACIÓN

El concepto de normalización surgió en el ámbito de lo social haciendo referencia a la relación entre las personas que presentan algún déficit y el resto de los individuos. Sánchez y Torres (1997, pp.27-28) citan a los creadores del término para explicarlo: para Nike (Ortiz, 1988, p. 32), consiste en "poner a disposición a todos los retrasados mentales unas condiciones y una forma de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida vigente en la sociedad". Según Bank, (Fernández González, 1993, p. 81) se trata de "la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como le sea posible", mientras para Wolfensberger (Fortes Ramírez, 1994, p. 37), "no se considera la normalización como la conformidad con la norma estadística establecida (....)habló de las ideologías inconscientes de los profesionales que

trabajan en estos servicios y de la necesidad de hacerles conscientes y crear una ideología alternativa de normalización de servicios que significarían el fin de los servicios segregados", refiriéndose a servicios educativos, salud, etc.

Por su parte García Pastos (1993, p. 38 cit. En Sánchez et al. 1997, p. 28) menciona que el concepto abarca la "normalización de los lazos sociales", ya que mantenemos relaciones muy diferentes con las personas deficientes, anteponiendo obstáculos que pueden ser actitudes, prejuicios, etc. agrega que un cambio en esas relaciones no solo significa el otorgarles facilidades, sino también exigirles ya que es una forma de valorar sus potencialidades.

En México la Dirección General de Educación Especial (1981, pp.23-25) planteó la normalización como "el principio que recalca la importancia, para las personas con requerimientos de educación especial, de vivir en condiciones consideradas "normales", tanto como sea posible", para ello recomienda comenzar por reconocer el respeto que merece cada niño y cada persona, brindarles las posibilidades para el desarrollo de sus potencialidades e implementar acciones por parte de los servicios de educación especial con la comunidad, y sobre todo con la familia, para promover la normalización.

-INTEGRACIÓN.

La integración es la aplicación del principio de normalización en el contexto educativo. Integrar es un proceso y una tendencia que implica la convicción de que, sin dejar de proporcionarle al alumno con deficiencias lo que específicamente necesita, esto se realice en ambientes menos restrictivos posibles (Sánchez et al. 1997).

El principio de la integración data de los años 60 fundamentándose en principios de justicia e igualdad, posteriormente se plantearon argumentos de carácter educativo como el de propiciar el desarrollo personal y social de los alumnos con

necesidades especiales, beneficiando también al resto de los alumnos porque aprenden con una metodología más individualizada, disponen de más recursos y adquieren actitudes de respeto y solidaridad hacia los compañeros menos favorecidos.

Otro argumento es que favorece al sistema educativo en general porque exige mayor competencia profesional de los profesores, proyectos educativos más completos, capacidad de adaptar el currículo a la necesidad de los alumnos y una mayor provisión de recursos educativos. Estos puntos de vista no están exentos de críticas por parte de algunos autores quienes ponen en duda la posibilidad real de la integración, ya que se basa en valores como la cooperación, la solidaridad y el respeto en una sociedad competitiva que fomenta valores opuestos como el éxito académico, el rendimiento y la capacidad para competir (Marchesi, Coll y Palacios, 1990).

Sin embargo las críticas han permitido clarificar el concepto de integración particularmente Hegarty, Pocklington y Lucas (1981, cit. en Marchesi et al. 1990) han insistido en que el objetivo no es la integración en sí, sino la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo cual supone que el sistema educativo en general, y no solo el de educación especial, asuma el compromiso de dar una respuesta adecuada a este objetivo.

La Dirección General de Educación Especial (1981), retomó la integración como estrategia para lograr la normalización, aunque consideró que no todos los alumnos podrían ser integrados al aula regular siendo necesarios elegir, para cada caso dependiendo de la severidad de su problemática, el medio que ofreciera la estimulación más rica y apropiada para su desarrollo y educación.

B. CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

La UNESCO declaró a 1981 como el "Año internacional de las Personas con Discapacidad", y en México la Dirección General de Educación Especial adoptó el término de personas con requerimientos de educación especial, en el mismo año, para aludir a los sujetos de educación especial, sin embargo en aquel momento no se comprendió ampliamente el significado de ese concepto y sus repercusiones en el desempeño de la educación especial fueron limitadas.

Diversos autores han definido el término para Brennan (1988, cit. en Sánchez et al, 1997, p.39) hay una necesidad educativa especial "cuando una deficiencia (puede ser física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta el aprendizaje de manera que hace necesario algunos o todos los accesos especiales al currículo, especial o modificado, o con unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumnos sea educado adecuada y eficazmente". La necesidad puede presentarse en diverso grado que va desde el leve hasta el agudo, también puede ser permanente o temporal en el desarrollo del alumno.

Marchesi y Martín (1990) consideran que el alumno con necesidades educativas especiales "presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad".

Así pues se considera que un alumno que presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos determinados en el currículo escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos curriculares.

En este término abarcativo, incluye a menores que a pesar de no tener limitaciones personales presentan antecedentes de fracaso escolar y "lagunas" que les impide adquirir conocimientos más avanzados, repercutiendo a su vez en desinterés hacia los aspectos escolares o incluso aversión, se refiere también a alumnos que presentan daño neurológico, alteraciones genéticas, deficiencias físicas o sensoriales, problemas emocionales y conductuales, niños sobresalientes, de minorías étnicas, niños de la calle, entre otros. La amplitud de su connotación ha sido objeto de críticas por parte de algunos autores, argumentando que, debido a la carencia de parámetros la mayoría de los alumnos se encuentran dentro de tal definición.

Otro argumento señala que no distingue los problemas que son generados directamente por el sistema educativo y aquellos que se producen en el contexto familiar o social. También se le critica por presentar una imagen optimista de la educación especial al centrar los problemas en la escuela y en la provisión de recursos para garantizar el pleno desarrollo de los alumnos en condiciones normalizadoras, siendo que en muchas ocasiones las problemáticas de los alumnos tienen sus orígenes fuera del ámbito escolar por lo que el sistema educativo no podrá resolver, por sí solos estos problemas (Marchesi et al. 1990).

Sin embargo la trascendencia del concepto consiste en el reconocimiento de la diversidad del alumnado y consecuentemente la aplicación de recursos diversificados, es decir, la adecuación de la escuela a las diferencias individuales de los alumnos y no a la adaptación de los alumnos a las exigencias de la escuela. El criterio fundamental para determinar cuándo un alumno presenta mayores dificultades de aprendizaje que sus compañeros de grupo, debe basarse sobre todo, en que el propio profesor haya agotado todos los recursos ordinarios de que dispone (cambios metodológicos, distintos materiales, más tiempo, etc.) considerando que a pesar de ello el alumno necesita otros apoyos para resolver sus dificultades. Esta es una decisión compleja para la cual es conveniente la

intervención y colaboración de otros profesionistas (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992).

El enfoque de las necesidades educativas especiales hace posible valorar si las necesidades de los alumnos están siendo satisfechas o no, relacionando los medios disponibles con los requeridos; reconoce que los alumnos pueden tener problemas intrínsecos pero enfatiza la capacidad de las escuelas para ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad de necesidades centrándose en el currículo, lo cual la convierte en una expresión propiamente educativa. Toma en cuenta tanto a los alumnos que pueden seguir el currículo común con los apoyos adecuados en cuanto a metodología o material didáctico, a como a los alumnos para quienes el currículo puede ser inadecuado requiriendo ser adaptado respecto a qué necesita aprender, cómo, cuándo, con qué recursos y apoyos, cuáles criterios de evaluación.

Las necesidades educativas especiales son de carácter interactivo y relativo. El carácter interactivo se refiere a que considera a los problemas enfrentados por el profesor en el proceso de enseñanza de los contenidos escolares y puede reconocer que las dificultades del alumno surgen de la interacción entre las características de éste y las del contexto escolar en las que se desenvuelve.

Son relativas por que no son estáticas ni absolutas sino cambiantes; dependen del nivel de la comunidad escolar que sirve como marco de referencia, también de los objetivos educativos que se planteen, de los niveles que se exijan, de los sistemas de evaluación que se apliquen y de los recursos disponibles, los cuales pueden acentuar o minimizar las necesidades especiales; esto es, mientras más rígida y homogénea sea la oferta educativa de una institución mayor número de necesidades especiales presentarán. Por lo anterior, el concepto de necesidades educativas especiales ha introducido cambios importantes en la concepción del currículo, en los métodos de enseñanza, en la formación de los profesores y en la administración escolar.

a) RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Si la educación especial ha estado dirigida a las personas con discapacidad, la concepción de necesidades educativas especiales remite a considerar, de manera simple, que en la actualidad se dirige a sujetos que se encuentran en situación de necesidades educativas especiales. Sin embargo esta relación no es sencilla ya que no se trata de la simple sustitución de términos, sino de una profunda transformación teórico-práctica.

Para Toledo González (1989, p. 76, cit. en Sánchez et al, p.36) la educación especial es el tratamiento de diferencias individuales, a través de la individualización de la enseñanza, la adaptación de los programas, la adecuación de los métodos y los recursos en cada caso concreto según las necesidades especiales" Una opinión complementaria a la anterior es la de Jurado de los Santos (1993, p.48, Op. cit. P. 36), quien expresa que "la educación especial se entiende como el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene la finalidad de potenciar y desarrollar las capacidades de los sujetos con necesidades educativas especiales". Estas definiciones hacen énfasis en la respuesta educativa orientada a rescatar las posibilidades de los sujetos.

En cambio Sánchez y Torres (1997, p. 37) son más explícitos afirmando que "la educación especial la entendemos como un servicio de apoyo a la educación general, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se define por los apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan, por diversas razones, necesidades educativas especiales". Para estos autores el interés de la educación especial es la interacción de los sujetos, las situaciones comunicativas y el contexto (familiar, escolar, comunitario, laboral, social) y la manera como estos afectan el aprendizaje.

Por su parte Lus (1995) considera que la educación especial puede constituirse en soporte para las escuelas integradoras brindando orientación sobre las acciones pertinentes que cada caso particular requiera, como medio de actualización y capacitación de maestros de escuela común y finalmente como instituciones donde se eduquen algunos menores que por motivos específicos no logre beneficiarlos la integración.

La amplitud de los nuevos compromisos de la educación especial obligan a su personal a tomar consciencia de la responsabilidad social que conlleva y por ende la necesidad de mantenerse en permanente actualización para responder adecuadamente a las actuales exigencias.

C. RECURSOS PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRADORA.

a)PROYECTO ESCOLAR.

Los diversos problemas que presenta la educación, y que ha persistido durante décadas son ampliamente reconocidos, la falta de servicios educativos para toda la población, los altos índices de deserción y reprobación, así como los bajos niveles de aprendizaje de los alumnos, son algunos de los grandes problemas que se ha tratado de resolver de manera centralizada sin obtener el éxito esperado. Por ello, actualmente se piensa que las reformas educativas se tienen que empezar desde la propia escuela, a partir del contexto real de cada una de ellas. Es decir la transformación del Sistema Educativo tiene que fundamentarse en la transformación de la escuela como unidad educativa.

En este sentido, el Proyecto Escolar es un instrumento de innovación mediante el cual es posible plasmar los objetivos, los procesos, los recursos y los resultados esperados de cada escuela con base a su situación actual. Para Schmelkes (SEP, 1997) es un instrumento para diseñar el cambio en la escuela, elaborado por los

directivos y docentes del centro escolar con la participación de la comunidad a la que sirve, particularmente alumnos y padres de familia. Es el resultado de un trabajo conjunto que representa el compromiso de todos los que participan en su elaboración.

El Proyecto Escolar se inscribe en una visión a futuro, esto es, define lo que la escuela quiere llegar a ser a mediano y largo plazo, guiando las acciones de un ciclo escolar para resolver los problemas que enfrenta la escuela para el logro de sus objetivos. Sin embargo es un instrumento flexible y dinámico, que permite revisar periódicamente lo que se ha hecho y los logros obtenidos para corregir oportunamente las fallas y replantear los aspectos necesarios.

La elaboración de un Proyecto Escolar contiene los siguientes elementos (Op. cit.):

Diagnóstico.- Consiste en el reconocimiento de que existen problemas que impiden el logro de una educación de calidad para todos los alumnos. Algunos de estos problemas provienen de las características de la comunidad, otros de las características de los alumnos, otros más de las condiciones físicas o materiales de la escuela, pero también de las características de los maestros. Pero sobre todo es importante reconocer que la mayoría de los problemas tienen que ver con lo que se hace, la forma de cómo se hace o con lo que se deja de hacer en la escuela.

Objetivos.- Indica qué resultados se espera obtener y deben ser evaluados a partir de los cambios entre los alumnos y con la comunidad.

Compromisos.- En este apartado operacionaliza el cambio que se propone lograr y señala con precisión lo que le corresponde realizar a cada participante del proyecto.

Estrategias.- Son los caminos y los procesos que deberán ser modificados para cumplir los objetivos. Fundamentalmente se refiere a las relaciones entre las personas y la actualización de los docentes.

Recursos.- El recurso más importante es la disposición al cambio, y cuando este falta cualquier otro recurso difícilmente será aprovechado de manera adecuada. También es necesario identificar los recursos financieros, materiales y humanos con los que cuenta, y cuáles se requieren adquirir del exterior, pero sin supeditar la realización del Proyecto Escolar a la obtención de recursos.

Este aspecto es importante por que permite la optimización de los recursos disponibles.

Seguimiento y evaluación.- En este apartado se expresa con claridad cómo se va a realizar el seguimiento y la evaluación del Proyecto Escolar. El seguimiento implica la revisión periódica de los compromisos asumidos, y la evaluación la revisión final de los cambios observados en los alumnos y en la comunidad.

Es importante señalar que no se trata de diseñar cada uno de los pasos anteriores para cada uno de los problemas detectados, ya que los problemas de las escuelas se encuentran interrelacionados y las acciones que se proponen para resolver algún problema repercute sobre otros.

La ejecución del Proyecto Escolar se realiza todos los días por parte de la comunidad educativa. A lo largo de su desarrollo pueden presentarse dificultades que desalienten la consecución de los propósitos, por eso, otro recurso importante es la constancia en la intención de cambiar y el cumplimiento de los compromisos contraídos.

El carácter educativo del Proyecto Escolar implica que los objetivos centrales son de naturaleza educativa, primordialmente el mejoramiento de la calidad de la

educación que imparte la escuela, por lo mismo es un recurso para las escuelas integradoras ya que permite plantear la adecuada atención a los alumnos que se encuentren en situación de necesidades educativas especiales.

b) ADECUACIONES CURRICULARES

Ya se mencionó que la integración educativa deriva en la eliminación del currículo paralelo especial, permitiendo que los niños que se encuentran en situación de necesidades educativas especiales tengan acceso al currículo regular mediante adecuaciones que den respuesta a sus requerimientos, es decir, flexibilizar la respuesta educativa para la diversidad de los alumnos; para abordar este tema es conveniente considerar algunos elementos sobre el currículo, sin pretender profundizar en ello.

Actualmente el currículo es el tema de estudio para ciertos autores quienes sustentan opiniones diversas, Puigdemívol (1993) comenta que algunos entienden este concepto en una acepción restrictiva limitándolo a los contenidos de los programas de estudio, otros le otorgan una acepción más amplia que incluye lo que los alumnos aprenden y el estudio de los diferentes componentes que intervienen en la actividad educativa. El autor citado defiende la concepción amplia del currículo, definiéndolo como " el conjunto de elementos que nos permite explicar la actividad educativa, etc. (Op. cit., p. 12). Explica que los elementos que forman parte del currículo, por ejemplo la distribución del espacio, las relaciones entre el profesor y el alumno, las intenciones educativas, etc., condicionan el aprendizaje de los alumnos ya sea potenciándolo o limitándolo.

De manera semejante, Fortaleza y Pomar (1997) plantean dos enfoques sobre el currículo: el tecnológico y el procesal. El primero se caracteriza por la búsqueda de la eficiencia, entendiendo a la enseñanza como un conjunto de actividades susceptibles de predecirse y controlarse, con objetivos medibles, actividades rígidamente secuenciadas y evaluaciones objetivas que pretendan valorar el

grado de eficiencia. Se trata de un currículo válido para cualquier contexto educativo, ya que se concibe la práctica como estable, objetiva y claramente definible quedando relegada la función del docente a la de ejecutor de la enseñanza. Bajo este enfoque se considera que una correcta planificación y aplicación del currículo garantiza el buen aprovechamiento de los alumnos; por lo tanto el fracaso escolar es justificado basándose en las aptitudes naturales de los alumnos, de ahí se genera la necesidad de establecer currículos paralelos para aquellos alumnos que no consiguen el rendimiento previamente establecido. Esta es una concepción cerrada del currículo.

Influenciado por el enfoque tecnológico se define el denominado currículo “deficitario” (López, 1995, cit. en Forteza y Pomar, 1997), el cual se centra en el sujeto y sus deficiencias apoyándose en criterios médicos y psicométricos, con los siguientes fundamentos:

Las características personales de los alumnos son las que limitan su capacidad para aprender, consecuentemente, la incompetencia determina su exclusión del sistema regular y la necesidad de una intervención educativa individualizada u homogeneizadora en función del tipo o grado del déficit. Para ello se requiere un currículo diferente paralelo al ordinario y profesionales especializados que lo pongan en práctica.

Este tipo de enfoque prevaleció durante décadas, favoreciendo la educación segregacionista.

El otro enfoque al que aluden Forteza y Pomar (1997), la del currículo como proceso, es una concepción interactiva sobre planificación y aplicación del currículo, sugiriendo que los objetivos y contenidos diseñados se transforman y adquieren sentido en los contextos reales donde se desarrollan. En consecuencia, para mejorar en el currículo no es suficiente incidir en el diseño de contenidos y objetivos, sino que supone modificar las condiciones físicas, organizativas y

pedagógicas, de manera que favorezcan cambios reales en la práctica. Bajo este enfoque se considera que la enseñanza es una intervención crítica y reflexiva que comprende la realidad específica y diferenciada de cada contexto escolar, en donde el profesor es un profesional que investiga y actúa de forma autónoma y creadora, además niega que las características de los alumnos puedan ser justificación del fracaso escolar o de un bajo rendimiento, por lo que propone observar la influencia de otras variables del contexto educativo que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo: la selección y tratamiento de los contenidos, la organización del espacio, las formas de evaluación, etc., es decir, tomar en cuenta las necesidades curriculares de los alumnos. Por lo anterior, se trata de una concepción abierta del currículo.

Por su parte Puigdellivol (1993), define al currículo cerrado y abierto por el grado en que determinan los contenidos y objetivos básicos, así como los procedimientos para llevarlos a cabo, en este sentido también contempla una propuesta curricular semiabierta. Estas características del currículo quedan en manifiesto a través de los denominados niveles de concreción del currículo (Forteza y Pomar, 1997):

- El primer nivel de concreción corresponde al currículo base o propuesta de la administración educativa. En él se prescriben los objetivos generales de cada una de las etapas educativas, los objetivos y contenidos generales de cada una de las áreas del conocimiento y los criterios de evaluación, así mismo orientaciones metodológicas generales y específicas de cada área.

- El segundo nivel configura el Proyecto o Diseño Curricular del Centro educativo. Su elaboración es competencia de los equipos docentes de cada institución e implica las adaptaciones de la propuesta curricular base en función de las características propias del centro educativo y todos los alumnos sin exclusión, en el marco del Proyecto escolar.

- El tercer nivel es competencia de cada profesor y consiste en la programación de aula, considerando las características específicas de los alumnos del grupo.

El primer nivel de concreción del currículo proporciona los referentes básicos para la transmisión de contenidos sociales y culturales, en cumplimiento de una de las principales funciones de la escuela; en tanto que el segundo y el tercer nivel permiten que la educación tome en cuenta los contextos reales del proceso de enseñanza aprendizaje incluyendo a los alumnos, cuales quiera que sean sus características, de tal forma que la respuesta educativa adapte a sus diferentes necesidades. Al respecto Zabala puntualiza que (1995, cit. en Forteza y Pomar, 1997):

- Los procesos de aprendizaje no son uniformes. Cada alumno aprende según estilos y situaciones de aprendizaje, capacidades, intereses y motivaciones diferentes.

- Consecuencia de lo anterior es que los procesos de enseñanza no pueden ser homogéneos, por lo contrario, se requieren estrategias instruccionales diferenciadas.

- La atención a la diversidad no es una cuestión de todo o nada. De ahí la necesidad de optimizar las intervenciones en el aula en base a la comprensión de los alumnos y a la posibilidad de brindar respuestas diferentes y adecuadas.

Ahora bien las adecuaciones o adaptaciones curriculares son una de las estrategias para proporcionar respuesta educativa a la diversidad. Estas adecuaciones se realizan a partir del segundo nivel de concreción del currículo y pueden ser de dos tipos (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992):

Adaptaciones de acceso al currículo: Estas consisten en la modificación o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación para facilitar que

los alumnos en situación de necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario. Por ejemplo: sonorización y luminosidad, ayudas técnicas para el desplazamiento, la visión y la audición, aplicación de códigos alternativos o complementarios de comunicación, etc., aunque esto último también requiere introducir el segundo tipo de adecuaciones que se mencionan en seguida.

Adaptaciones curriculares: Inciden de manera directa en las decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; estas pueden ser significativas o no significativas, las primeras implican la eliminación de objetos, contenidos y criterios de evaluación esenciales en el currículo oficial, las segundas se realizan para que los alumnos puedan conseguir los aprendizajes expresados en el currículo oficial, por lo que no afectan a los contenidos básicos.

Para la aplicación de las adecuaciones en el Diseño Curricular (segundo nivel de concreción) es importante considerar los siguientes aspectos: (Op. cit., 1992):

- Un análisis de las características del contexto sociocultural en el que se ubica el centro educativo, con el fin de determinar hasta que punto puede interferir los factores físico-ambientales, socioeconómicos, culturales y sociales que están influyendo positiva o negativamente las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y la acción educativa.
- Características de los alumnos del centro educativo, esto implica revisar el nivel de aprendizajes, intereses, motivaciones, expectativas y actitudes que tienen hacia la escuela, y hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, problemas afectivo-emocionales y tipo de necesidades especiales más frecuentes en el centro, etc.
- Características de los docentes tales como: coordinación y trabajo en equipo, actitudes y expectativas, grado de participación en las estructuras organizativas.

- Características de los recursos materiales y espaciales del centro, con el fin de planificar acciones educativas con un criterio de realidad y toma de decisiones sobre los materiales que se requieren adquirir y su utilización.

- Análisis del currículo oficial para poder adecuarlo a los diferentes contextos y a las necesidades de los alumnos. Para esto es necesario reflexionar si los contenidos consignados en el currículo base son suficientes y pertinentes para la realidad de determinado centro educativo o en su caso dar prioridad a ciertos contenidos para cubrir determinadas necesidades educativas especiales. También decidir sobre las estrategias instructivas más adecuadas para las características de los alumnos, los criterios para conformar los grupos, para la evaluación de los aprendizajes adquiridos y su validez para los niños con necesidades educativas especiales, entre otros aspectos.

La programación en el aula, el tercer nivel de concreción del currículo, es el elemento fundamental que guía y orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje aquí también se necesitan algunos parámetros estos son:

- Características peculiares de los alumnos en el aula con o sin necesidades educativas especiales, sus competencias curriculares, motivación, intereses, estilos de aprendizaje con el fin de que la programación dé respuesta al grupo y a los alumnos.

- Características de los profesores, es importante observar sus actitudes, expectativas y estilos de enseñanza con la finalidad de conocer en qué medida condicionan la respuesta del grupo y de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Características físicas y recursos materiales del aula, por que las respuestas educativas deben realizarse a partir del conocimiento de los medios de los que se

disponen para llevarlos a la práctica; algunos ejemplos son la distribución del espacio en el aula permitiendo la autonomía y movilidad de los alumnos, nivel de ruido. El tipo de mobiliario con sus respectivas modificaciones si es que existen alumnos con necesidades educativas especiales.

- Características del proyecto curricular del centro, pues la programación del aula se realiza en base al primero, valorando si responde a las características y necesidades de la diversidad de los alumnos que conforman el grupo, y si son pertinentes ajustes o modificaciones para la mejora del trabajo.

c) APRENDIZAJE COOPERATIVO.

La enseñanza tradicional fomenta valores como la competición y el individualismo, por lo que los alumnos se enfrentan a un dilema; en palabras de Slavin (1992, en Rogers y Kutnik, 1992) por que los profesores premian el rendimiento alto, pero el grupo de compañeros premia la mediocridad y crítica a los alumnos que ponen mayor empeño en sus logros académicos. El autor también comenta que para los alumnos de bajo rendimiento una situación competitiva es un poco motivadora y para algunos casi una tortura psicológica constante. Es importante tomar en cuenta que los niños de una clase tienen conocimientos y habilidades diversas, por lo que el éxito es difícil para algunos alumnos mientras que para otros no. En el primer caso, los alumnos reciben una retroalimentación negativa por sus esfuerzos académicos, por que aún logren aprendizajes siempre habrá otros con un mejor aprovechamiento y con el tiempo llegan a aprender que el éxito académico está a su alcance, por lo que optan por otros caminos, aunque no siempre socialmente aceptados, con los que pueden desarrollar una autoimagen positiva.

Ante estas condiciones, los alumnos con necesidades educativas especiales están en desventaja con el resto de sus compañeros de ahí que el aprendizaje cooperativo puede ser un elemento principal de organización de la clase cuando

se encuentran alumnos integrados, aunque esto no es un requisito, ya que se beneficia a todo el grupo, pues su esencia, de acuerdo a Slavin, es el que los alumnos estén motivados para ayudarse mutuamente, alentarse entre sí para aprender a ayudarse de manera recíproca a triunfar no a fracasar. (Op. cit.)

En este método de trabajo es característica la realización de actividades en equipos conformados con alumnos de distinto nivel de aprendizaje, donde la idea parte del triunfar como equipo, animando a sus compañeros que lo integran, ha motivarlos para hacerlo bien; para ello se les explica la tarea y las ideas se van traduciendo en un mismo código de lenguaje.

Algunas investigaciones específicas de ésta técnica de trabajo las menciona Slavin (op, cit.) reportando lo siguiente:

- En relación al rendimiento académico: se ha encontrado una diferencia significativamente mayor en clases cooperativas que en clase control, siempre y cuando se reúnan los elementos de objetivos grupales y responsabilidad individual. Así por ejemplo cuando el trabajo en colectivos consiste en asegurarse de que todos los miembros del grupo han aprendido algo, los propios integrantes del grupo dedican su tiempo a explicar a sus compañeros. Por otra parte cuando se requiere utilizar los métodos de aprendizaje cooperativo para acelerar el rendimiento de los alumnos, los resultados de las investigaciones indican que es importante que los grupos sean recompensados dependiendo del rendimiento individual de cada uno de los miembros del grupo. También se ha comprobado que con el aprendizaje cooperativo se benefician todos los alumnos independientemente de su nivel de aprendizaje.

- Relaciones interpersonales: Se ha podido detectar que los niños aceptan mayor aceptación hacia sus compañeros de clase como resultado de la participación en métodos de aprendizaje cooperativo.

- La integración y las necesidades educativas especiales: Se demuestra que se reduce el grado de rechazo de los niños de progreso normal hacia los niños disminuidos, además de enumerar un rendimiento académico y la autoestima de los niños (Madden y Slavin , 1983, cit. en Slavin, 1992).

- Autoestima: Se ha podido observar que el trabajo cooperativo aumenta la autoestima del niño, ya que los alumnos aceptan a los demás y se sienten aceptados por sus compañeros; además, parece probable que los alumnos se sientan más eficaces en su trabajo escolar trabajando en equipo que cuando trabajan de manera independiente.

En resumen, los métodos de aprendizaje cooperativo imprimen transformaciones en la práctica del aula para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos en general, al mismo tiempo que permite la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

D. REORIENTACIÓN DE LOS SERVICIOS DE APOYO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

Para la mejor comprensión de la transformación de la educación especial es necesario conocer algunos de los antecedentes más recientes.

La Dirección General de Educación Especial, en su documento Bases para una Política de Educación Especial (1981, p.12) definió al sujeto de educación especial como "alumno que por alguna de sus características físicas o psíquicas puedan presentar dificultades de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas de la escuela regular". Consideró como fines específicos de la educación especial, entre otros: capacitar al individuo para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en su medio social para que pueda disfrutar de una vida plena; aplicar programas adicionales para

desarrollar, corregir o compensar las diferencias o alteraciones específicas que los afectan e incentivar su aceptación por parte del medio social, haciendo vigente los principios de normalización e integración.

Señaló que la integración debe realizarse en diferentes niveles de acuerdo a las características de los alumnos, estos son (Op. cit.):

1. En el aula regular, con el apoyo de un maestro auxiliar que colabore con el titular transmitiéndole estrategias y técnicas pedagógicas adicionales.
2. En el aula regular, con asistencia pedagógica o terapéutica (fonoaudiología, psicoterapia y otros) en turnos opuestos.
3. Organizando en grupos pequeños, con duración distinta, para construir aprendizajes con el propósito de reintegrarlos al grupo regular.
4. En clases especiales en la escuela regular.
5. En escuelas especiales.
6. En el hogar, hospitales, etc.

Puede decirse que en ese momento inició la transición hacia un modelo educativo de atención, sin embargo en la práctica se dio más impulso a los niveles de integración 3, 4 y 5 conservando algunas concepciones del modelo médico-terapéutico.

Más tarde, en 1985, la Dirección General de Educación Especial clasificó a los servicios como indispensables y complementarios para la integración y normalización de los alumnos. Los servicios indispensables correspondieron a las áreas de discapacidad permanente, como son deficiencia mental, trastornos

visuales y auditivos e impedimentos motores, mientras que los servicios complementarios correspondieron a las áreas de discapacidad transitoria, tales como: problemas de aprendizaje, lenguaje, conducta. Relacionando esta clasificación con los niveles de integración mencionados anteriormente, los servicios complementarios incluyen a los "grupos pequeños" y las "clases especiales en la escuela regular", en tanto que los servicios indispensables corresponden a las "escuelas especiales".

En lo que respecta a los "grupos pequeños", fueron creados los Servicios de Atención Psicopedagógica que funcionaron dentro de las escuelas primarias para dar atención a los alumnos con problemas de aprendizaje de primero a sexto grado, conformados en subgrupos hasta de cinco alumnos, siendo atendidos en determinados horarios y el resto del turno permanecían en el grupo regular.

Las "clases especiales en la escuela regular" las constituyeron los grupos integrados, que proporcionan atención exclusivamente a los alumnos repetidores del primer grado o que no avanzaban en Español y/o Matemática después de algunos meses iniciado el curso. Estos grupos eran atendidos durante el turno completo por un maestro normalista capacitado en la aplicación de estrategias pedagógicas de acuerdo a características cognoscitivas de los alumnos; una vez que eran promovidos al segundo grado se reincorporaban al aula regular, en algunos casos con apoyo de los Centros Psicopedagógicos que fueron instituciones que proporcionaron apoyo semejante a los grupos de atención psicopedagógica con la particularidad de estar independientes a la escuela primaria, por lo que los alumnos deberían acudir al servicio en turno alterno a sus clases regulares, se trató de servicios de apoyo extraescolar de naturaleza correctiva.

Recientemente se crearon servicios para la atención de niños con capacidades sobresalientes, los cuales también funcionaron dentro de la escuela primaria.

Las escuelas especiales se definieron por áreas de discapacidad y se consideraron como servicios para personas con necesidades indispensables de educación especial, como ya se mencionó.

Tanto los Grupos de Apoyo Psicopedagógico como los Grupos Integrados son considerados como antecedente de integración, aunque de una integración muy incipiente en relación a la concepción actual del término, a decir de Lus (1995) más bien se trataron de estrategias que tendieron a evitar la desintegración de los alumnos de la escuela común y su derivación a servicios autónomos de educación especial; la autora también comenta el inconveniente de que los alumnos permanecieran en una aula especial, como fue el caso de los grupos integrados, aunque esté dentro de la escuela regular, debido a que constituye una forma de segregación que genera dificultades para la reintegración posterior de los alumnos. Sin embargo también se reconocen aciertos, como el haber mantenido para estos grupos los contenidos educativos de primaria común.

A partir del año 1995 y como respuesta a los compromisos contraídos a nivel internacional, primero en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia, y después en la Declaración de Salamanca emanada de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, realizada en Salamanca, España, en 1994, se inicia la reorientación de la educación especial en el mismo año, como parte de la reestructuración del Sistema Educativo Nacional en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito en Mayo de 1992, la reforma de 1993 al Artículo Tercero Constitucional y la Promulgación de la Ley General de Educación en el mismo año, la cual hace referencia a la educación especial en su Artículo 41, estableciendo que (SEP, 1993, p. 69-70):

"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender

a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para los que no logren esta integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades educativas especiales de educación".

Para dar cumplimiento en lo estipulado en el artículo se están reorientando los servicios de educación especial, considerando que se trata de un proceso que se inició a partir de los servicios que la constituían, de manera general las instituciones de carácter indispensable se transformaron en los Centros de Atención Múltiple (CAM), mientras que los servicios que se consideraron complementarios cambiaron a Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

REORIENTACIÓN OPERATIVA DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	
ESQUEMA ANTERIOR	ESQUEMA ACTUAL
CENTRO DE ORIENTACIÓN EVALUACIÓN Y CANALIZACIÓN	UNIDAD DE ORIENTACIÓN AL PÚBLICO
UNIDAD DE GRUPOS INTEGRADOS A Y B CENTRO DE ORIENTACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA CENTRO PSICOPEDAGÓGICO UNIDAD DE ATENCIÓN A CAPACIDADES SOBRESALIENTES	UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR. U.S.A.E.R.
CENTRO DE INTERVENCIÓN TEMPRANA ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL CENTRO DE CAPACITACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL	CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE C.A.M.

Para los fines del presente trabajo me referiré más ampliamente a estos últimos.

El CAM es un servicio alterno para alumnos con cualquier discapacidad o sin ella, que no logren integrarse a los centros educativos regulares aunque pueden hacerlo posteriormente cuando las condiciones sean más favorables; esto es, los alumnos pueden asistir temporalmente para el desarrollo de habilidades que permitan su integración o en caso contrario para cubrir las necesidades básicas de aprendizaje y la adquisición de competencias laborales.

DIRECTOR Secretaria (Personal Administrativo) EQUIPO MULTIPROFESIONAL		
**Auxiliar técnico Jornada Básica 8:00 -12:00	Maestro de Grupo Básico	Equipo de apoyo *Psicólogo *Maestro de Lenguaje *Trabajador Social *Otros
Jornada Complementaria 12:30 - 14:30	Maestro de Taller	
12:30 – 16:00	Maestro de Grupo Complementario	

Se distinguen tres niveles de atención: intervención temprana como estrategia preventiva ofreciendo estimulación para superar rezagos en el desarrollo; el segundo nivel es preescolar y primaria, para el caso de primaria se adopta el currículo oficial, con el empleo de adecuaciones pertinentes, en lugar de abordar contenidos de las áreas de socialización e información del entorno físico y social, independencia personal y protección de la salud, comunicación y ocupación que conforman el currículo especial, quedando eliminadas la certificación de estudios especiales que estigmatizaban a los alumnos egresados. El tercer nivel consiste en la preparación para el trabajo para aquellos niños que no es posible su incorporación a la educación secundaria.

Por su parte la USAER es la instancia técnico operativa creada para ofrecer apoyos teóricos y metodológicos en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular (Guajardo, 1994),

teniendo como estrategias la atención psicopedagógica a los alumnos, la orientación a padres de familia y al personal de educación básica esto es primaria y secundaria, incluso preescolar. Al acercar la educación a la escuela regular se crean mayores oportunidades de educación para todos los alumnos independientemente de sus características, y por otra parte también pretende contribuir a disminuir los índices de reprobación y deserción así como mejorar la calidad de los aprendizajes adquiridos.

La atención de los alumnos se realiza en dos modalidades: en aula de apoyo durante sesiones de una o dos veces a la semana de 45 o 60 minutos dentro de un horario habitual de clases, o bien en aula regular con el mismo tiempo y también dentro de un horario de clases; donde es indispensable establecer formas efectivas de comunicación con el maestro de grupo regular donde asiste el alumno; proponiendo y aplicando estrategias pedagógicas en grupo regular que beneficie a la diversidad de alumnos en general. El proceso de atención a los alumnos inicia con la detección de aquellos que presentan dificultad en la construcción o consolidación de los contenidos curriculares, lo cual se realiza a través de entrevistas con los maestros de grupo regular y la observación del espacio áulico para obtener información de los casos reportados y aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje provenientes del docente y compañeros de grupo, tales como la metodología, recursos didácticos, secuenciación de contenidos, interacciones inadecuadas, etc.

Para complementar los datos obtenidos, los maestros de la USAER evalúan de manera cualitativa la competencia curricular y los niveles de conceptualización de los contenidos fundamentales de las asignaturas de español y Matemáticas de acuerdo al grado escolar con la aplicación de instrumentos pedagógicos específicos. Fundamentándose en lo anterior se propone continuar con la atención psicopedagógica en el contexto de la escuela regular, la canalización a un CAM u orientación a otro tipo de servicio, como puede ser salud y recreación que favorezcan el desarrollo de los alumnos, o bien una combinación de estas

alternativas dependiendo de las necesidades educativas, de las circunstancias familiares y las que competen a la propia escuela común. (Anexo 1)

En los casos que se determina continuar con la atención en el ámbito de la escuela primaria se plantean las estrategias y/o adecuaciones que formaran parte de la intervención la cual estará enfocada a la construcción de las nociones subyacentes que permitan a los alumnos a avanzar en la adquisición de conocimientos. Sin embargo las acciones implementadas están sujetas a una evaluación permanente permitiendo replantearlas o confirmarlas para su modificación o incluso considerar la canalización de un alumno a un CAM para recibir apoyo complementario o continuar su escolaridad en caso de que la integración no tenga éxito.

La evaluación permanente también permite plantear la conclusión de la atención cuando se considera que el alumno podrá continuar su proceso de aprendizaje sin requerir mayores recursos, en esta situación se realiza el seguimiento que proporciona información sobre el desempeño de los alumnos para actuar conforme a las necesidades que vayan presentando en el transcurso de su escolaridad.

La participación de los maestros de la escuela regular en cada una de las etapas descritas es primordial, ya que conocen a los alumnos y son ellos quienes formalmente tienen responsabilidad de su educación por lo que se procura establecer una constante comunicación entre el personal de la primaria y el de la USAER.

En cuanto a su estructura, la USAER está conformada por la Directora, 10 maestros, un equipo multidisciplinario formado por una psicóloga, una maestra de lenguaje, una secretaria y una trabajadora social. Los maestros están ubicados en las escuelas primarias, uno o dos maestros dependiendo de la demanda del servicio, para dar atención a los alumnos de todos los grados.

En relación al equipo multidisciplinario, sus funciones se realizan de manera itinerante, esto es, recorriendo las escuelas primarias. Los integrantes se involucran en todas las etapas del proceso de atención y aportan elementos para atender una visión integral de la situación de los alumnos.

DIRECTOR	
Secretaría	
EQUIPO MULTIPROFESIONAL	
Personal docente ubicado En forma permanente en Escuelas de Educación Básica	Personal Técnico itinerante Psicólogo, Trabajador Social y Maestro de Lenguaje.

a) DESCRIPCIÓN DEL ÁREA LABORAL.

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER es el servicio que la Dirección de Educación especial ha impulsado, para fortalecer los apoyos requeridos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el ámbito de su propia escuela de educación regular, contribuyendo así con la transformación de las practicas profesionales de los docentes.

Entre las principales acciones y estrategias que se desarrollan en las USAER, destacan la orientación, que apoya al personal directivo en la elaboración de su Proyecto Escolar y planes de trabajo, teniendo como eje el currículo básico y las necesidades que se presentan en las aulas, así mismo se orienta al personal docente y a lo padres de familia para favorecer la adecuada atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos. En las USAER se proporcionan los elementos técnicos y operativos que permiten tanto a los padres como a los maestros participando de manera conjunta en la atención de los menores.

Para el desarrollo de la orientación, las USAER toma en cuenta la relación directa entre maestros y padre de familia. Estas unidades de atención también buscan el máximo aprovechamiento de las formas de organización establecidas en las escuelas tales como Consejos Técnicos, Organos Escolares de Participación Social y Asociaciones de Padres de Familia.

b) FUNCIONES DEL PSICÓLOGO.

Dentro del ámbito trabajado durante el desarrollo de la investigación, como parte del equipo multidisciplinario de la USAER, el psicólogo participa de manera conjunta en todas las etapas del proceso de atención a los alumnos en diversas formas y dependiendo de lo que requiera cada caso particular, en algunos la intervención es mayor mientras que en otros en mínima.

Una de las características en el desarrollo de sus funciones es que existe cierta flexibilidad permitiéndole hacer aportaciones basadas en su experiencia, conocimiento y creatividad. Otro aspecto relevante es no fomentar ni crear expectativas en el sentido de que él va a resolver los problemas que se presenten, sino enfocar la actividad bajo una perspectiva de coparticipación. Es importante que esta característica se aclare sobre todo a los maestros de grupo y directores de primaria, desde el inicio de sus actividades en las escuelas y retomarlos en los momentos que sea necesario con el fin de no generar falsas expectativas que deriven en situaciones de conflicto.

En coherencia con la noción de necesidades educativas especiales y la transformación de la educación especial, el ámbito de acción del psicólogo abarca al sujeto, al profesor, al grupo, a la escuela como institución, a la familia e incluso a la comunidad, con el fin de conocer al alumno en su contexto identificando los factores que inciden en las necesidades especiales.

Para determinar las necesidades específicas de los alumnos, es decir, definir los apoyos adecuados a las necesidades, el psicólogo contribuye aportando los conocimientos obtenidos sobre el menor a través de observaciones en el aula, entrevistas con los maestros y padres de familia. También, en algunos casos aplica evaluaciones psicológicas (Bender)) para complementar o ampliar el conocimiento del alumno. Con base a lo anterior y con algunos datos aportados del área de pedagogía, maestra de lenguaje y en su caso trabajo social, se determinan conjuntamente actividades a realizar, objetivos, responsables y tiempos para responder a las particularidades de los alumnos. Específicamente el psicólogo interviene proporcionando orientaciones a los maestros y padres de familia.

En ocasiones al maestro de grupo o el de USAER remiten directamente al alumno con el psicólogo, la mayoría de las veces debido a problemas conductuales o porque no se observan avances en los aprendizajes a pesar de los esfuerzos realizados. En estos casos es necesario que desde el primer momento el psicólogo detecte la naturaleza de la demanda de los profesores, su postura ante la problemática, su grado de compromiso para participar en la solución, etc. para plantear el trabajo que se requiere realizar con el maestro.

Una vez reportado el caso, el psicólogo observa al alumno en clase y en otras situaciones, como el recreo o la clase de educación física con el fin de conocer al alumno y las características de las interacciones que se establecen con los maestros y compañeros, para posteriormente informar al maestro sobre los resultados de las observaciones y propiciar las orientaciones pertinentes. En caso necesario se entrevista a la madre de familia para involucrar en el proceso de atención a su hijo mediante las orientaciones que se requieran, si el caso lo amerita se canaliza al alumno y a los padres a otra institución de apoyo complementario para que reciban atención más sistemática y especializada.

El trabajo que se realiza con maestros y padres de familia puede ser de manera individual subgrupal o grupal, dependiendo de los objetivos que se pretendan. En relación con los padres, cuando la problemática que presentan es semejante en varios de ellos, la mayoría de las veces relacionada con aspectos de dinámica familiar, se opta por las reuniones subgrupales para abarcar mayor número de la población y aprovechar los servicios de esta modalidad como son el compartir sus problemas y retroalimentación, favoreciendo que las posibles soluciones surjan entre los propios participantes. En los casos que la problemática es muy específica se decide la orientación de manera individual, mientras que la grupal básicamente está enfocada para proporcionar información o realizar talleres que aborden la importancia de su participación en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos y adquieran elementos para el apoyo en casa.

Respecto al trabajo con maestros la mayoría de las veces se trabaja de manera individual, procurando llegar acuerdos y compromisos para la atención de las necesidades de los alumnos, para esto el psicólogo procura establecer constante comunicación con los maestros con un clima de cordialidad y colaboración a fin de que consideren las opiniones, sugerencias y orientaciones de manera constructiva. Así mismo toma en cuenta los sentimientos de angustia, frustración y fracaso que pueden presentar los maestros frente los alumnos que no aprenden y proporcionar el apoyo adecuado. Las reuniones grupales con maestros, además de realizarse para proporcionar información, puede implementarse como talleres para desarrollar temas relacionados con estrategias pedagógicas, o como espacios para la reflexión y análisis de casos concretos que preocupen a los maestros propiciando compartir sus experiencias e inquietudes así como proponer alternativas de atención a los alumnos.

Es imprescindible que el psicólogo conozca las características de la institución educativa donde está desarrollando sus actividades: la estructura, características de las relaciones de los docentes y con la autoridad, el estilo de liderazgo que prevalece, normas, roles, clima, etc., por una parte para evitar entrar en conflicto

con la institución, y por otra para aprovechar los recursos disponibles en beneficio de los alumnos con necesidades educativas especiales y paralelamente promover los cambios que se requieran, en la medida de lo posible, para la adecuada atención a la diversidad.

Hay que recordar que el psicólogo labora en diferentes escuelas y que cada una presenta sus propias características y necesidades, por lo que las actividades deben ser acordes a la realidad concreta de cada institución.

E. ACTUALES DIFICULTADES PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

No cabe duda que la integración educativa es un proceso complejo, dinámico y continuo que no se logra mediante disposiciones de la autoridad ni la planificación central de la educación, precisa ante todo de la participación comprometida de toda la comunidad educativa y la sociedad en general. Como expresa Lus (1995, p. 15), "La que en un comienzo puede parecer como mayor de las utopías, dejará gradualmente de serlo si se logra operar el proceso de cambio capaz de dotarnos de la nueva mirada que esta cuestión requiere". En nuestro país este proceso se encuentra en sus inicios y por lo mismo se han encontrado algunas dificultades para impulsar este proceso de transformación.

Una de las dificultades presentadas en las escuelas participantes es la falta de información por parte de las autoridades de educación básica a supervisores, directores y docentes. Esta información ha sido proporcionada por educación especial, específicamente las USAER quienes tienen mayor relación con primarias, sin embargo se ha limitado a las escuelas donde se encuentran ubicados los maestros de apoyo por lo que la mayoría de los profesores carecen de información sobre la integración educativa. Esta situación repercute en el compromiso real para el trabajo conjunto y la corresponsabilidad que implica la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Otra dificultad, que de cierta manera se deriva de la anterior, consiste en la falta de actualización de los maestros de educación regular, y sobre todo la inexistencia de espacios para esa actividad y las limitaciones que tienen las escuelas para crearlos, por que se da prioridad a otras actividades y también por falta de interés. Esta falta de disposición, particularmente por parte de los maestros con varios años de servicio, se relaciona estrechamente con la burocratización que caracteriza al sistema educativo, a la falta de profesionalización del magisterio y la tendencia a percibir la formación de profesor como terminal. Aunque, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se está abordando este problema, la integración educativa demanda que se le de mayor importancia, atendiendo a las necesidades de los maestros.

La práctica convencional de la docencia también se ha caracterizado por su confinamiento en el aula, sin intercambio ni trabajo colectivo, en donde el profesor es el líder absoluto y único conocedor de los acontecimientos en ese espacio que pareciera ser de su propiedad privada. La apertura del aula para el personal de USAER ha sido, en algunos casos, realmente problemático porque " se invade su privacidad"; da la impresión de que algo esconden los maestros, probablemente un rancio tradicionalismo que es incongruente con la aspiración de mejorar la calidad de la educación.

Aunado a lo anterior, la discrepancia entre aspectos administrativos y pedagógicos también interfiere a veces con las buenas intenciones de los maestros; por ejemplo la aplicación de evaluaciones homogéneas, para todos los grupos de las escuelas de una misma zona escolar (de ahí el carácter administrativo de la evaluación y no pedagógico como debería serlo), esto inquieta a los maestros que han integrado a alumnos con necesidades educativas especiales por que disminuye el promedio general del grupo. Otro ejemplo es el mantenimiento de un elevado número de alumnos por grupo sin considerar que se encuentren alumnos que requieren mayor atención por parte de los maestros. Lo mencionado

anteriormente pretende resaltar la necesidad de que exista congruencia entre aspectos administrativos y técnico-pedagógicos en la escuela regular. Así mismo la falta de un plan común de acciones entre la primaria y la USAER que favorezca la integración de alumnos, lo cual podría abordarse a través del Proyecto Escolar de la primaria.

Una circunstancia que influye de manera importante, aunque por fortuna con menor frecuencia, es la inseguridad de la permanencia de los maestros de USAER en las escuelas primarias; es decir, su permanencia depende prácticamente de la voluntad del director ya que no forma parte de la plantilla del personal de la primaria, provocando que los maestros de educación especial tengan especial precaución, en ocasiones en detrimento del desempeño de sus funciones, para no dar motivos reales o aparentes que pudieran servir de pretexto para su salida de la primaria. Considero que esto puede resolverse también mediante mayor orientación, comunicación y conocimiento del Servicio de USAER para valorar el papel fundamental en las escuelas, pues algunos maestros y autoridades de primaria asocian su carácter de apoyo autoritario.

Por otro lado de la educación especial también se presentan dificultades, como son: provisión de materiales indispensables tales como los libros de texto del maestro, actualización profesional acorde a los nuevos retos y genuina convicción para asumir las responsabilidades que imprime la educación integrada. Sin embargo el nivel de preparación general del personal de educación especial permite tener una perspectiva más favorablemente a corto plazo en la solución de estos problemas.

F) ACTITUD DEL DOCENTE ANTE LA INTEGRACIÓN.

Para algunos docentes resulta difícil aceptar y trabajar a partir de la diversidad de los alumnos ya que se le impone la adopción de un rol diferente manteniendo al margen sus características, intereses y aptitudes personales. Algunas investigaciones sobre el pensamiento del profesor, sus creencias y valores son

determinantes en su práctica profesional. M. Huberman (1990) identifica algunos aspectos que tienen relación con la labor profesional del docente relacionándolos con la experiencia como aspecto importante en el desarrollo profesional, resaltando las fases o etapas de la carrera docente desde sus inicios hasta que finaliza su actividad.

Por otro lado el nivel de participación de los docentes ante el trabajo colectivo no se ha visto favorable; sin embargo los trabajos de Puigdemívol, 2000 retoman ésta consideración suponiendo condiciones que favorecen la participación de los maestros, donde un grupo significativo de docentes interesados en tareas buscan obtener un beneficio personal o de grupo, teniendo trascendencia efectiva en la dinámica del centro, respetando tiempos y espacios para llevar a cabo la actividad planteada, otra condición planteada por este autor es la capacidad de incidencia dependiendo del tipo de liderazgo presentado en el centro.

Sin embargo cuando no se presentan estas condiciones se plantea una dinámica de reflexión centrada en tareas de sensibilización para los docentes proporcionando información sobre las implicaciones en la escuela a través de diferentes técnicas o dinámicas como los debates, conferencias, proyecciones de vídeo y otros materiales. El autor refiere “..la peor forma de abordar dicho propósito sería entendiendo que el proceso de reflexión iniciado responde a la ley de todo o nada, estableciendo entonces una clara división entre quienes participan y no participan en dicho debate” (Puigdemívol, I. p. 35). Así pues llevar a cabo la reflexión sobre la práctica educativa de los docentes puede llevarlos a actuaciones que afecten o beneficien el ámbito educativo.

CAPITULO 2.

INTEGRACION DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Tradicionalmente los niños con necesidades educativas especiales son aislados del resto de sus compañeros y se les enseña fuera de las aulas regulares, se pensaba que era responsabilidad de los educadores especiales, se disponía de establecimientos educativos exclusivos para este tipo de alumnos. Entre ellos se puede citar los salones de recursos, las escuelas o centros especiales y las escuelas residenciales donde los alumnos que habían sido preparados del aula regular pasaban parte del turno recibiendo atención individualizada o en grupos pequeños de educación especial.

Como ya se mencionó en la década de los ochenta se presenta la separación de educación especial y regular; dos movimientos cuestionaron esta separación. Los partidarios de la iniciativa de la educación regular sostenían que los niños con discapacidades menores, asignados a programas de exclusión, serían mejor atendidos en salones generalizados con la incorporación de educadores especiales que les ofrecían sus servicios, es decir con el método de inclusión (Lieberman, 1992) Un segundo movimiento fue el de la escuela incluyente, el cual se oponía a las escuelas residenciales y especiales destinadas a niños con discapacidades severas (Lipsky y Gartner, 1992) Sus defensores querían que estos niños permanecieran en su escuela, integrados socialmente con sus compañeros de su barrio. Los de la iniciativa de la educación regular insistían en el aspecto académico de la integración y los inclusionistas en sus beneficios sociales.

Actualmente se refleja el impacto de éstos dos movimientos, a partir de las últimas dos décadas se puede observar una transición radical de ambientes más

restrictivos como las escuelas residenciales, a otros menos restrictivos como el aula regular; de ahí que a los docentes se les propone la enseñanza de grupos más heterogéneo de alumnos con necesidades educativas sean o no especiales.

Algunas ideas sobre la integración de los niños con necesidades educativas especiales parten de inclusionistas completos los cuales pugnan para que todos los niños sean ubicados en el aula regular en la escuela cercana a su casa, sin importar su necesidad especial. Susan y William Stainback aportan algunas ideas sobre la integración de estos niños en aula regular "Las personas,, con alguna discapacidad, como el resto de la población, tienen derecho a ser tratados con dignidad y respeto, que les impartan una educación adecuada a sus necesidades en el grueso de la escuela regular y en la vida comunitaria" (Stainback y Stainback, 1992. P. 34)

Por su parte los inclusionistas justos defienden la libertad de decidir cual ubicación es la más apropiada para cada niño, a juicio de quienes mejor los conocen (sus padres y maestros) Jim Kauffman menciona "...No creo que deban tomarse decisiones globales respecto a las categorías de educación especial....La educación especial representa una quiebra intelectual y un error moral en la medida que insiste en aplicar la misma decisión de ubicación de todos los estudiantes.....coincido con el planteamiento de un ambiente menos restrictivo y una amplia variedad de opciones. Debemos tomar las precauciones para no olvidar que en el aula regular es una opción que puede ser apropiada." (kauffman, 1994, P.93)

Por su parte Laurence Lieberman refiere..."El día que la norma de la educación sea atender las necesidades individuales de los niños, todos los niños discapacitados pueden estar en el aula regular. Esta afirmación se da en un momento en que el movimiento de la educación se aleja del individuo para concentrarse en la preservación del sistema en función de normas y

competencias arbitrarias, así como el logro de un programa o curso de estudios ya establecidos." (Lieberman, 1992. P. 24)

Por otra parte los programas de inclusión produjeron sistemas colaborativos de enseñanza, en los cuales un experto en educación especial y un maestro de grupo comparten la responsabilidad de atender las necesidades educativas especiales de los niños. Bauwens, Hourcade y Friend, 1989 mencionan cuatro modelos comunes de colaboración estos son: La enseñanza en equipo, La instrucción complementaria, las actividades de apoyo y la consulta colaborativa. En la enseñanza por equipos el educador regular y el especial plantean y realizan la instrucción en aula regular colaborando en la enseñanza de grupos grandes o pequeños. Por ejemplo, un maestro expone el tema a los alumnos mientras el otro vigila y ayuda a los que tengan dificultades; o pueden dividirse la clase en grupos, donde cada profesor imparte habilidades en diferentes niveles, en la instrucción complementaria las funciones y las responsabilidades del profesor están definidas claramente. El educador regular enseña el contenido académico y en especial las habilidades académicas de supervivencia; por ejemplo tomar apuntes, identificar ideas principales a la lectura, hacer resúmenes y otras técnicas de estudio.

Las actividades de apoyo al aprendizaje se realizan cuando los educadores dividen el contenido académico. El educador regular se encarga de introducir y explicar los temas básicos y el educador especial imparte enseñanza complementaria que refuerza o enriquece la materia; por ejemplo, un proyecto de grupo o una discusión en pequeños grupos, en la consulta colaborativa el educador especial y el educador regular discuten los problemas de conducta escolar y social del aula. Juntos deciden como atender las necesidades de cada estudiante.

A. ¿QUIÉNES SON LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

Los niños con necesidades educativas especiales presentan características interindividuales distintas a la de sus compañeros de su misma edad en algunas áreas de desarrollo. También sus características intraindividuales son únicas puesto que ninguno de ellos muestra todas las que distinguen a los niños pertenecientes a una categoría. A nivel nacional existen cuatro grupos numerosos con necesidades educativas especiales siendo estos: Problemas de aprendizaje específicos, Trastornos de la comunicación, Prevalencia moderada y Los trastornos emocionales o de la conducta. (U. S. Department of Education. 1994)

Los alumnos con problemas de aprendizaje muestran características muy heterogéneas. Algunos tienen dificultades sólo en una materia, como la lectura o las matemáticas, otros tienen problemas en muchas o en todas. Las características más importantes de estos niños es que les cuesta mucho trabajo aprender pese a tener una inteligencia normal. En los test de inteligencia muestran potencial para aprender pero su desempeño está por debajo del grado escolar en el trabajo en clase y en el aprovechamiento. Esta discrepancia entre inteligencia y rendimiento puede darse en una o varias áreas:

- * Lengua hablada: Retrasos, trastornos, discrepancias en escucharla y hablarla.
- * Lengua escrita: Problemas de lectura, de escritura y de ortografía.
- * Aritmética: Problemas para efectuar operaciones aritméticas o en la comprensión de conceptos básicos.
- * Razonamiento: Problemas para organizar e integrar ideas.

Durante los últimos 20 años varios investigadores se han centrado en el lenguaje como causa principal de la discrepancia entre el rendimiento e inteligencia. La definición de la IDEA (Ley de Individuos con discapacidades para la educación. 1990) sigue apoyando este enfoque, pues define un problema de aprendizaje específico así: "...trastorno de uno o más de los procesos psicológicos fundamentales que intervienen en la comprensión o en el uso del lenguaje hablado o escrito que se manifiesta con una habilidad imperfecta para

escuchar, hablar, pensar, leer, escribir, deletrear o efectuar cálculos matemáticos" (IDEA, Sec. 1401)

Los problemas específicos del desarrollo lingüístico tienden a tener dificultades en el área de la lectura, escritura, cognición, desarrollo físico y crecimiento psicosocial (Mercer, 1991)

Problemas específicos en el salón de clases: Con este tipo de problemas los niños reciben la instrucción en un aula regular, los expertos de educación especial pueden apoyarlos o asesoran al maestro. Juntos planean la organización del salón, la forma de impartir la enseñanza personalizada, la modificación de los materiales de lectura, Imparten las estrategias de aprendizaje y tratan de adaptarlas a los estilos de aprendizaje de los alumnos para que se conviertan en participantes activos del proceso. (Alley y Deshler, 1979)

Trastornos de la comunicación: Los niños con esta dificultad se rezagan respecto a sus compañeros en"la adquisición de las habilidades del habla y el lenguaje. Algunas veces muestran mejores habilidades receptoras (comprensión) que expresivas (habla) pero no siempre es así" (National Information Center of Children and Youth With Disabilities; 1994. P. 1), sus características se asocian a ciertos efectos del habla o del lenguaje.

El lenguaje contribuye de manera decisiva a moldear el desarrollo cognitivo presentando problemas en habilidades metacognitivas, jerarquización de conceptos, habilidades relacionadas con la solución de problemas, habilidades de recuperación de palabras, atención, memoria, etc. (Larson y Mackinley, 1987) Por lo tanto el lenguaje como vehículo primero con el cual nos comunicamos y nos entendemos es efecto de trastorno de la comunicación.

Categoría de Prevalencia Moderada: En los niños de ésta categoría se identifican por presentar problemas en algunas o en todas las áreas siguientes: aprendizaje,

comunicación, habilidades sociales y vocacionales, habilidades de una vida independiente; tal es el caso de los niños con capacidades sobresalientes, trastornos con déficit de la atención, discapacidad intelectual, sordera o hipoacusia, debilidad visual, autismo.

Trastornos emocionales o conductuales: La característica principal de estos niños es que su desarrollo psicosocial difiere significativamente del de sus compañeros de su misma edad. En general los problemas de los niños con trastornos emocionales y conductuales son problemas de externalización como la agresión o las disputas, algunos presentan problemas de internalización como depresión, ansiedad y retraimiento (Coleman, 1992)

B. ¿POR QUÉ INTEGRAR A NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

Las recientes leyes federales como la IDEA (La Individual With Disabilities in Education Act. 1990) Consignan la responsabilidad de ofrecer a cada niño una educación pública libre en el ambiente menos restrictivo apropiado a sus necesidades. Así mismo establece que cada estado deberá tener un plan que garantice los derechos de los niños con discapacidad.

Esto abarca la prestación de servicios complementarios que necesite el niño para alcanzar todo su potencial, así mismo se garantiza una educación pública gratuita apropiada; por otro lado recibirán una evaluación no discriminatoria, sin prejuicios, se capacita a los docentes y otros profesionales que trabajen con estos alumnos. Finalmente, se les coloca en un ambiente con el mínimo de restricciones e idóneo para sus necesidades. Esta tendencia al parecer es vigente pues ha favorecido la integración de los niños con discapacidades severas en aula general (Osborne y Dimattia, 1994)

CAPITULO 3. ORIENTACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN.

La orientación educativa es una práctica concreta y multidisciplinaria, su estudio plantea la necesidad de utilizar una perspectiva totalizadora que de cuenta su complejidad, como objeto de análisis se puede abordar desde diferentes perspectivas; psicológica. Pedagógica, social, etc, y forman parte del individuo; de acuerdo a Hodgetts y Aitman (1981) son conceptos multidimensionales en los que convergen factores de tipo afectivo, cognitivo y conativo. El primer componente se refiere al sentimiento asociado con la actitud y que puede ser de agrado o desagrado, alegría o tristeza, etc, respecto a un objeto, persona o situación, es el componente más profundamente arraigado y resistente a ser influenciado por información y conocimientos nuevos; para tratar de modificar las actitudes con un alto contenido emocional son mucho más afectivas las técnicas vivenciales que se dirigen directamente al componente afectivo por ejemplo; role playing y el psicodrama.

El segundo componente se relaciona con estereotipos, percepciones y creencias que pueden ser exactas o erróneas pero que forman parte de la representación cognitiva que la persona tiene del objeto actitudinal; cuando esta representación es vaga su efecto es poco intenso e inestable y por la tanto susceptible a modificar. El último factor (conativo) se refiere a la conducta manifiesta, permitiendo predecir ésta a partir de aquéllas, sin embargo es importante señalar que frecuentemente hay discrepancias debido a que actitudes diferentes pueden tener relación con el mismo comportamiento, o este puede depender de la situación en que se presente el objeto o la participación de los otros elementos de la conducta como normas sociales, hábitos, consecuencias de la conducta, etc. (Ochoa y Torres, 1996).

La orientación para los profesores es importante ya que es un factor que favorece la integración de los alumnos con alguna problemática, una orientación puede facilitar la educación de éstos alumnos. Frecuentemente, los conocimientos de los profesores se generan a partir de la información de otros profesores, o del conocimiento y de la propia práctica educativa con estos alumnos, lo cual es más determinante; sin embargo los factores más importantes son la concepción del proceso educativo y del papel del profesor en el mismo. Los maestros que valoran sobretodo el desarrollo de conocimientos y los progresos académicos tienen más dificultades para aceptar a los alumnos que no van a avanzar con un ritmo promedio al del grupo (Marchesi et al . 1990)

Se ha comprobado que la predisposición de los profesores también influye en sus expectativas sobre el rendimiento de los alumnos; ésta influye en los resultados obtenidos por los alumnos ya que condicionan la práctica docente. Si el profesor atribuye el fracaso de los alumnos al propio niño o la familia y no a la escuela o a su historial educativo, es más fácil que se plantee la necesidad de cambiar las condiciones en las que el alumno está aprendiendo. Sólo con la toma de conciencia de que la escuela es en gran parte responsable de las limitaciones o progresos de los alumnos con necesidades educativas especiales es posible una reflexión que conduzca replantear una práctica educativa para adaptarla a todos los alumnos (Marchesi et al 1990)

Las investigaciones sobre actitudes de los profesores hacia una integración son escasas, una de ellas es referida por Espinoza (1991, cit en Ochoa y Torres, 1996) sobre un estudio realizado por Panda y Bartel (1972) quienes aplicaron una escala de diferencial semántico a 40 profesores que habían tenido algún contacto con la educación de niños con discapacidad intelectual, los resultados de este estudio no pudieron sustentar la hipótesis de que los maestros con experiencia y capacitación especializada recibieron a estos niños de manera relativamente favorable.

Otro estudio es el que realizaron Mc Evoy, Shores, Wenby, Jonson y Fox (1990, cit en Ochoa et al 1996) capacitando a 17 maestros para trabajar con alumnos que presentaban alguna discapacidad moderada o severa. En la capacitación se proporcionaron procedimientos, a través de ejercicios prácticos y retroalimentación por parte de los instructores, para facilitar la integración. Los autores concluyeron que los maestros que utilizaron técnicas de instrucción al taller lograron incrementar significativamente la interacción social de los alumnos con discapacidad dentro del ambiente integrado y además que la capacitación incrementa la confianza del profesor en su labor favoreciendo su actitud hacia la integración.

Alvarado y Murga (1995, cit en Ochoa et al. 1996) compararon las actitudes de profesores y directores de escuelas primarias públicas y privadas hacia la integración escolar en base a diversas variables, concluyendo que los directores y profesores con el grado de licenciatura y con alguna experiencia con personas con discapacidad presentan una actitud más positiva debido a que tiene mayor conocimiento sobre estas personas y sobre la integración.

Al respecto Segovia (1997) cita a Area y Yañes (1990) quienes identificaron las siguientes resistencias en la fase inicial de un proceso de asesoría:

*Bloqueo a no querer participar.

* Pasividad, cuando se desconocen los propósitos o no se participa de ellos.

* Dilación, participación artificial o dejar correr el tiempo sin una implicación o participación real.

* Tradición, como coraza, continuar como siempre se ha trabajado, para qué cambiar.

* Miedo a participar, como producto de la inseguridad y autodefensa, la rutina da seguridad y el aislamiento intimidad.

Segovia, (1997) agrega algunos roles de resistencia a las innovaciones; no informado, dudoso, ecléctico, defensivo, ansioso, ahorrador, alineado, culpable y convencido de la utilidad de los esfuerzos.

El personal de educación especial, principalmente de las USAER, deberá de tomar en cuenta estos elementos adversos para contrarrestarlos identificando objetivos comunes, posibilitando acuerdos, y sensibilizando sobre bondades de la integración educativa.

A continuación se muestran los aspectos metodológicos donde se verá el estudio de estos puntos.

METODOLOGÍA

Para alcanzar el propósito de la presente investigación se planteó lo siguiente:

Proporcionar a directores y maestros de escuelas primarias conocimientos e información necesaria sobre la integración educativa y los servicios de la U.S.A.E.R. con el propósito de que reflexionen sobre su práctica educativa y generen cambios que favorezcan la atención hacia los niños con necesidades educativas especiales, donde se plantearan actividades a través de un curso taller que conlleven a una orientación eficaz para la mejora de la educación en estos alumnos.

SUJETOS:

El presente trabajo se llevó a cabo en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular 1-31 la cuál cubre las necesidades detectadas en las zonas escolares 64, 65 y 71 por parte de la Coordinación Regional N° 1, que otorgan el servicio a cuatro escuelas de estas zonas,

Las primarias participantes son las siguientes: "Gral. Plutarco Elías Calles" 6 maestros, "Ejercito Mexicano" 14 maestros. "Dr. Miguel Silva" 21 maestros, "República de Indonesia" 11 maestros por lo que hicieron un total de 52 docentes participantes, incluyendo a los directores.

ESCENARIO:

La USAER 1-31 en el turno matutino y se ubica en la Delegación Miguel Hidalgo; es un servicio de la Coordinación Regional Número 1 del Departamento de Educación Especial y depende de la Dirección General de Educación Especial. (DGEE)

Está conformada por la directora, diez maestros ubicados en cuatro escuelas primarias, el equipo multidisciplinario incompleto ya que carece de trabajadora social y secretaria, contando con psicóloga y maestra de lenguaje. Algunas características de los alumnos que se brinda apoyo psicopedagógico son:

- Niños repetidores y/o con alta probabilidad de reprobar.
- Niños ubicados por debajo de la media de su grupo escolar.
- Niños que olvidaban con frecuencia algunos contenidos curriculares que habían adquirido.
- Niños desintegrados de la dinámica escolar.

Características de las escuelas:

La Escuela Primaria "República de Indonesia" cuenta con una población de 280 alumnos divididos en 6 grados escolares con dos grupos cada uno (excepto sexto grado que es único) atendidos por 11 maestros; entre las dificultades que se encuentran en la escuela es el acceso al curriculum en algunos alumnos, existen tres alumnos con discapacidad de tipo auditiva y motora, la Escuela Primaria "Dr. Miguel Silva" cuenta con una población de 320 alumnos atendidos por 21 maestros distribuidos en seis grados con 2 grupos en primero, tres grupos en segundo y tercero, cuatro grupos en cuarto y sexto y cinco grupos en quinto, las necesidades educativas especiales que existen en la institución el rezago escolar, dificultad de acceso en el proceso de la lectoescritura y lógico matemático; las discapacidades presentes son auditivas y motora. En la Escuela Primaria "Ejercito Mexicano" cuenta con 14 maestros para atender los 6 grados escolares con 2 grupos cada uno excepto primero y segundo con tres grupos cada uno, presentando las siguientes necesidades educativas especiales dificultad para acceder al proceso de enseñanza aprendizaje en lectoescritura y lógico-matemático, las discapacidades presentadas son auditiva, motora e intelectual: por último la Escuela Primaria "Gral. Plutarco Elías Calles", esta escuela solo

cuenta con seis grupos (uno por grado escolar), por lo que las necesidades educativas son mínimas, existe un alumno con discapacidad motora.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA:

Es de importancia retomar que las dificultades presentadas en las escuelas participantes es la falta de información por parte de las autoridades de educación básica a supervisores, directores y docentes, por lo que la mayoría de los profesores titulares de éstas instituciones carecen de información sobre la integración educativa.

Otra dificultad, consiste en la falta de actualización de los maestros de educación regular, sobre todo la inexistencia de espacios para esa actividad y las limitaciones que tienen las escuelas para crearlos, por que se da prioridad a otras actividades y también por falta de interés. Esta falta de disposición, particularmente por parte de los maestros con varios años de servicio, se relaciona estrechamente con la burocratización que caracteriza al sistema educativo, a la falta de profesionalización del magisterio y la tendencia a percibir la formación de profesor como terminal, ya que no existe acceso a cursos de actualización para la educación básica relacionando temas de integración educativa o bien son poco difundidos en las escuelas primarias.

En la experiencia de la que escribe, la actitud que frecuentemente se encontró por parte de los maestros de primaria hacia los alumnos repetidores o con antecedentes de haber recibido atención especial ha sido de rechazo y predisposición negativa, a pesar de la mayoría de los menores, sin discapacidad, presentaban dificultades en el aprendizaje derivadas de la aplicación de una metodología inadecuada del maestro del grupo regular.

El rechazo se refleja en la falta de atención, agresiones verbales y/o físicas, suspensiones, transferencias al turno vespertino, negativas de inscripción, etc. No

obstante es importante comprender que estos conocimientos son generados en gran parte por desconocimiento y frustración ya que los maestros egresados de la Escuela Normal Básica no fueron preparados para la educación de estos alumnos y por otra parte son el reflejo de creencias y prejuicios de la sociedad en general de la población con estas características.

La educación integradora no sólo plantea un cambio de apertura hacia los alumnos diferentes, sino también un cambio de relaciones entre el personal de educación regular y especial, pues la costumbre ha sido trabajar de manera aislada a diferencia al trabajo en equipo que actualmente deberá desarrollarse. Sin embargo esta forma de trabajo también promueve resistencias por parte de profesores de escuela regular hacia la orientación y asesoramiento del personal de educación especial.

Ante esta situación repercute en el compromiso real para el trabajo conjunto y la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, por tal motivo dicha carencia de información y predisposición servirá para diseñar los instrumentos que a continuación se presentan.

INSTRUMENTOS:

PRETEST: Se elaboró un cuestionario en base al marco teórico planteado donde se consideraron reactivos en relación a los conocimientos y opiniones de la Integración Educativa, la Reorientación de los Servicios así como las funciones y actividades que se desarrollan en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. Dicho cuestionario o pretest constó de diez preguntas con cinco posibles respuestas cada una, de las cuales dos son consideradas acertadas porque se vinculan de manera directa con algunos aspectos de la educación integradora; las tres opciones restantes fueron valoradas como no acertadas, que en general se refieren a un modelo de atención segregacionista.

Dicho cuestionario fue entregado a dos catedráticos de la Universidad Pedagógica Nacional, seis docentes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular para ser evaluado y validado siendo éste consolidado como instrumento final de la investigación.

CURSO-TALLER: El propósito de dicho instrumento fue: Brindar información a cerca de la Integración Educativa a los profesores que trabajan con alumnos que presentan necesidades educativas especiales. A través de actividades que incluyeron temas relacionándolos con la labor educativa en general y con el enfoque integrativo. Se consideró importante abordar ambos aspectos ya que son componentes de la orientación por el propósito planteado que no es únicamente proporcionar información a los maestros sino que también hallan reflexionado sobre su práctica educativa y generar cambios en los conocimientos que tienen sobre la integración de estos alumnos, de tal manera que favorezcan la atención a la diversidad pues en actuales circunstancias de la escuela pública no hay condiciones para la integración.

POSTEST: Dicho instrumento fue aplicado una vez terminado el curso-taller con fin de cubrir los objetivos en la presente investigación.

PROCEDIMIENTO

Una vez planteado el objetivo, diseñados y validados los instrumentos (Pretests, curso-taller y postests), se presentó la información, en primera instancia a las autoridades educativas (supervisores y directores de las escuelas planteadas) dando los fundamentos y el marco legal de la reorientación de la educación especial, las características de los servicios, sus objetivos, estructura y funcionamiento, que a su vez los directores de las respectivas instancias impartirán la información que se proporcionó en la sesión.

Posteriormente se solicitó permiso para la realización de las reuniones semanales con el personal de la primaria en las que se abordaron temas relacionados con la Integración Educativa y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales; a lo cual accedieron aunque con cierta dificultad, argumentando posible inconformidad por parte de los padres de familia, ya que los alumnos se tendrían que retirar una hora y media antes del horario acostumbrado con el fin de evitar interferencias, desde luego también se solicitó su presencia en dichas reuniones.

Acto seguido se realizaron las sesiones del Curso-Taller donde ya se contaba con el espacio para desarrollar el trabajo y por otro lado durante los primeros meses del período lectivo permanecieron en curso de actualización. De tal manera, el programa quedó conformado en 10 sesiones con aproximadamente dos horas de duración cada una. (anexo 2)

Las sesiones realizadas fueron estructuradas con algunos contenidos del manual "Necesidades Educativas en el Aula" de la UNESCO (1993) adaptados a los propósitos perseguidos y evitando en lo posible la lectura del material, ya que esta actividad en la dinámica de cursos o talleres es poco agradable para la mayoría de los maestros. Se trató de incluir aspectos afectivos a través de técnicas grupales y elementos cognitivos mediante la reflexión y discusión de temas específicos

relacionados con la labor educativa en general y con el enfoque integrativo. Se consideró importante abordar ambos aspectos ya que son componentes de las actitudes y porque el propósito que se pretendió no era únicamente lograr que los maestros aceptaran en sus grupos a alumnos "especiales", sino que también reflexionaran sobre su práctica educativa y la necesidad de generar conocimientos que favorezcan la atención a la diversidad pues en las actuales circunstancias de la escuela pública no hay condiciones para la adecuada integración.

Para la tercera sesión del curso-taller se aplicó un cuestionario (pretest) de opinión y conocimiento sobre integración educativa y el servicio de USAER como instrumento para conocer la perspectiva de los maestros; dicho cuestionario previamente fue validado por expertos en la materia.

Posteriormente, al finalizar el curso-taller, se volvió a aplicar el mismo cuestionario (postets) para detectar posibles cambios de conocimiento y opinión. En ambas aplicaciones las respuestas fueron anónimas.

El cuestionario que se aplicó constó de diez preguntas con cinco posibles respuestas cada una, de las cuales dos son consideradas acertadas porque se vinculan de manera directa con algunos aspectos de la educación integradora; las tres opciones restantes son valoradas como no acertadas a que en general se refieren a un modelo de atención segregacionista.

Las opciones acertadas para cada una de las preguntas son las siguientes:

1. b) y e) 2. c) y d) 3. a) y c) 4. b) y d) 5. c) y e)
6. a) y d) 7. d) y e) 8. a) y e) 9 c) y d) 10. b) y d)

Descripción de las sesiones:

1° SESIÓN. “Información general sobre la Reorientación de la Educación

Especial”

OBJETIVO : Conocer de manera general el modelo de integración educativa, sus fundamentos teóricos y legales, así como la reconceptualización de la educación especial y la reorientación de los servicios.

TÉCNICA: Exposición participativa: Se expuso el tema propiciando al mismo tiempo la intervención de los participantes a través de cuestionamientos como “que conocimientos tienen sobre...”, “que opinan de...” También se permitieron preguntas y comentarios espontáneos en el transcurso de la exposición.

CONTENIDO: Dado que los participantes ya se conocían entre sí no se consideró necesario realizar alguna dinámica de presentación ni de otro tipo en virtud del reducido tiempo del que se disponía, así que se dio inicio mencionando el propósito de la reunión para despertar interés. Posteriormente se señaló el funcionamiento de educación especial y de educación regular como subsistemas paralelos con resultados segregacionistas y se explicó la tendencia actual internacional hacia la unificación de ambos subsistemas, se hizo referencia a la Declaración Mundial de Salamanca, España, de 1994, como un compromiso contraído por México dando lugar a la transformación de la educación especial y sus repercusiones en la educación regular en el marco de la Modernización Educativa a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación, dándole especial atención al Artículo 41 de esta Ley. Se explicó brevemente la expresión de “Necesidades Educativas Especiales” y se informó la modificación de los servicios existentes de educación especial en Centros de Atención Múltiple y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. De manera general se abordó el funcionamiento de estas instituciones y las características de la población que se atiende en cada una de ellas.

Material: Acetatos.

2° SESIÓN. Presentación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

OBJETIVO: Conocer el Servicio de la USAER

TÉCNICA: Exposición participativa.

CONTENIDO: Se proporcionó el objetivo de la USAER, de acuerdo al Proyecto para la Reorientación de la Educación Especial, se mostró el organigrama de la institución y se explicaron las funciones de cada uno de los profesionistas, también se dio información sobre las etapas del proceso de atención de los alumnos (Anexo 1), y las características de los candidatos a recibir apoyo psicopedagógico. Se remarcó la importancia de la participación de los maestros de grupo permitiendo, en caso necesario, la salida de los alumnos para recibir atención individualizada en aula de apoyo en los horarios establecidos, o bien la introducción del maestro en aula regular para el desarrollo de actividades con los alumnos y llevando a acabo las orientaciones de la maestra de USAER y el equipo de apoyo.

MATERIAL: Acetatos.

3° SESIÓN. “Detección de Opinión hacia la Integración Educativa”.

OBJETIVO: Conocer la opinión de los directores y maestros sobre la integración educativa, con base a la información recibida en las sesiones anteriores, así mismo valorar la asimilación de aspectos centrales de las funciones del personal de la USAER.

TÉCNICA: Cuestionario de opción múltiple. (anexo 3)

4° SESIÓN: Primera parte “Atención de Clientes con Discapacidad en un Banco”

(Adaptación, UNESCO, 1993, p. 62) Segunda parte: “Integración Educativa”.

OBJETIVO: Reflexionar y reconsiderar sus actitudes frente a las personas con discapacidad en el ámbito social y educativo.

PRIMERA PARTE: “Atención de Clientes con Discapacidad en un Banco”

TÉCNICA GRUPAL: Discusión en pequeños grupos.

ACTIVIDAD:

1. Se leyó de manera individual el material “Atención de Clientes con Discapacidad en un Banco”
2. En grupos de tres personas, se discutieron los puntos de vista con respecto a la propuesta del Sr. Martínez y prepararon argumentos para defender su posición.
3. En plenaria, cada uno de los grupos presentaron la postura adoptada intentando mantenerla a la luz de las otras opiniones.

LECTURA:

Había sido una mañana calurosa y tediosa, pero al fin se llegaba el último punto del orden del día. El Sr. Martínez lo presentó con cierta ansiedad, aunque esperaba que los accionistas fuesen más sensibles a esta cuestión que a la mayoría de las otras, por lo que estimó prudente formular algunas observaciones preliminares. Explicó que como gerente del banco le había llamado la atención el notable incremento en el uso de los servicios bancarios por parte de clientes con discapacidad, debido posiblemente a la inauguración de un nuevo conjunto habitacional y a la ampliación de un colegio técnico en el vecindario. En todo caso, cualquiera que fuera la razón era patente esta nueva situación. El portero se había

quejado de los problemas que ocasionaba tener que subir las sillas de ruedas por las escaleras, varios cajeros mencionaron sus dificultades para entender lo que deseaban dos clientes en particular, y recientemente el Sr. López, un antiguo cliente, se había quejado personalmente ante él de que la atención dedicada a las personas con discapacidad le hacía perder mucho tiempo en la fila esperando su turno. Conocía perfectamente al Sr. López para sospechar que, si bien no lo admitiría, se sentía abochornado por tener que compartir su banco con gente con discapacidad.

La propuesta que el Sr. Martínez presentó a los accionistas era que el banco debería tomar medidas para atender como era debido a los clientes con discapacidad. Uno de los cajeros, que tiene un hermano con discapacidad, ya se había ofrecido voluntariamente para asistir a un curso de capacitación. Se había conseguido el permiso de construir una nueva entrada con rampa en la parte posterior del edificio lo que facilitaría el ascenso y descenso de las sillas de ruedas en una calle lateral con poca circulación. La rampa conduciría a una sala donde se podría prestar servicios especiales.

Al llegar a este punto el Sr. Martínez experimentó cierto desconcierto cuando un accionista cuestionó la pertinencia de esta propuesta y se preguntó si las personas con discapacidad apreciarían dichas disposiciones y si en verdad redundarían en beneficio suyo. El Sr. Martínez explicó pacientemente las ventajas: una mejor proporción entre clientes y cajeros permitiría dedicar más tiempo a cada persona con discapacidad; la concentración de recursos en la sala especial proporcionaría la ayuda más apropiada en forma económica; los otros clientes recibirán un mejor servicio y los empleados del banco estarían más satisfechos con estas disposiciones.

Después de algunas discusiones, la moción fue sometida a votación.

¿Votaría usted a favor de la propuesta del Sr. Martínez?

EVALUACIÓN: Se dio respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Qué ha aprendido de esta actividad?

¿Han cambiado de alguna forma sus ideas y actitudes?

¿De que manera se puede relacionar la actividad anterior con los alumnos con necesidades educativas especiales?

SEGUNDA PARTE: "Integración educativa"

TÉCNICA: Discusión dirigida.

EVALUACIÓN: Se requirió de la opinión sobre el tema a lo que se cuestionó:

¿Qué opina de la Integración Educativa?

¿Consideran conveniente que los alumnos con necesidades educativas especiales asistan a una escuela regular?

¿Qué se requiere para que los alumnos con necesidades educativas especiales asistan a una escuela regular?

¿Consideran que pueden asistir a esta escuela alumnos con necesidades educativas especiales?

5° SESIÓN. Primera parte: "Un día de clases". Segunda parte: "Concepto de aprendizaje" (UNESCO, 1993, p. 24)

OBJETIVO: Reflexionar sobre el concepto de aprendizaje y su relación con las

estrategias pedagógicas utilizadas, así como sus efectos en el aprendizaje de sus alumnos.

PRIMERA PARTE: "Un día de clases"

TÉCNICA GRUPAL : Role playing.

ACTIVIDAD:

1. Se explicó que se presentaría una clase cuyos alumnos serían todos los participantes y la maestra de USAER desempeñaría el papel de maestra.
2. Se les solicitó que eligieran a los alumnos típicos; dos que "no trabajan", dos "inquietos", dos que "no aprenden" y un "aplicado", el resto representaría a los alumnos promedio.
3. Se realizó la representación en la que la maestra de USAER aplicó estrategias tradicionales y actitudes comúnmente utilizadas por los maestros con el fin de que los participantes las experimentaran.

EVALUACIÓN: Se cuestiona sobre los conocimientos adquiridos en base al tema:

¿Cómo se sintieron?

¿Qué aprendieron de esta actividad?

¿Qué implicaciones obtuvieron en su práctica educativa?

SEGUNDA PARTE: "Concepto de Aprendizaje"

TÉCNICA GRUPAL: Discusión en parejas.

ACTIVIDAD:

1. Se leyó el material de manera individual y anotaron algunos comentarios o ejemplos (que ilustren o contradigan) de su propia experiencia como alumnos, tanto en la actualidad como en el pasado, o en relación al aprendizaje de sus alumnos.
2. Se compartieron en parejas algunos comentarios o ejemplos que consideraron más significativos.
3. Se socializó en plenaria los comentarios realizados.

LECTURA:

1. *El aprendizaje nunca es completo.* Aún siendo adultos nuestra comprensión continúa desarrollándose a medida en que vamos confrontando nuestras nuevas ideas con nuestros conocimientos previos. Las viejas ideas pueden cambiarse a la luz de nuevas experiencias.
2. *El aprendizaje es algo individual:* Aún si un grupo de niños, o de adultos, fuese sometido a una misma experiencia, el aprendizaje sería diferente para cada individuo. Esto se debe a que cada persona, niño o adulto, incorpora a cada situación una combinación singular de experiencias previas.
3. *El aprendizaje es un proceso social.* Algunos aprendizajes se llevan a cabo en grupos. Compartir el aprendizaje con otros puede ser estimulante.
4. *El aprendizaje puede ser grato.* Es algo de lo que muchos adultos dudan seriamente cuando recuerdan sus años escolares. Sin embargo el aprendizaje puede ser difícil y grato al mismo tiempo. Aún cometer errores puede ser gratificante ¿Cuántas veces cae uno cuando aprende a andar en bicicleta?

5. *El aprendizaje es activo.* Alguien más puede enseñarnos, pero nadie más puede aprender por nosotros. El aprendizaje requiere nuestra participación activa tanto en hechos como en palabras.

6. *El aprendizaje significa cambio.* En chino, el signo escrito para “cambio” es una combinación de los signos que significan dolor y oportunidad. Como adultos nos incumbe la responsabilidad de que el equilibrio sea asequible para cada niño. Para nosotros, el aprendizaje también puede significar cambios dolorosos. En algunas ocasiones debemos desprendernos de convicciones profundamente arraigadas. El desafío del cambio mediante el aprendizaje puede experimentarse como algo estimulante o intimidante.

EVALUACIÓN: Se optiene la opinión sobre la sesión cuestionando sobre:

¿Qué implicaciones tiene la lectura realizada para su práctica docente.

¿La actividad realizada podría contribuir a mejorar algunos aspectos particulares de su práctica docente?

¿De qué manera se relaciona el tema con los alumnos con necesidades educativas especiales?

6° SESIÓN. Evaluación.

OBJETIVO: Analizar conjuntamente los resultados obtenidos en el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y establecer compromisos mutuos para avanzar en dicho proceso.

TÉCNICA: Discusión dirigida.

EVALUACIÓN:

¿Qué opina de la USAER en la práctica?

¿Qué avances se han obtenido en el proceso de integración educativa?

¿Qué ha aportado la USAER en ese proceso?

¿Qué ha aportado la escuela primaria?

¿Qué obstáculos se han presentado?

¿Qué facilidades se han encontrado?

7° SESIÓN. Primera parte: “ Mis maestros” Segunda parte: “Concepto de Necesidades Educativas Especiales”

OBJETIVO: Reflexionar sobre sus actitudes hacia los alumnos en general y los que presentan necesidades educativas especiales, considerando las repercusiones que pueden tener en su aprendizaje y en su desarrollo.

PRIMERA PARTE: “Mis Maestros”

TÉCNICA GRUPAL: Discusión en pequeños grupos.

ACTIVIDAD:

1. Se solicitó que recordaran cuando fueron alumnos de primaria o secundaria y pensar en el maestro o maestra del cual tuvieran recuerdos agradables u otro cuyos recuerdos fueran desagradables.

2. Se formaron grupos de tres personas y entre sí comentaron sus recuerdos.
3. En plenaria compartieron sus vivencias quienes así lo desearon.

EVALUACIÓN: Se evaluaron cuestiones sobre la reflexión a cerca de los alumnos con necesidades educativas especiales tales como:

¿Cómo se sintieron?

¿Qué repercusión tiene esta actividad en su práctica educativa?

¿Qué recuerdo quisieran dejar en sus alumnos?

¿Cómo contribuyen para dejar un buen recuerdo en sus alumnos?

SEGUNDA PARTE: Exposición y discusión dirigida.

CONTENIDO:

Se explicó ampliamente el significado de la expresión de Necesidades Educativas Especiales, haciendo hincapié en su carácter interactivo y relativo, y la trascendencia que tiene este concepto para el Sistema Educativo Nacional. Se comentó que algunos alumnos con necesidades educativas especiales sin discapacidad han estado presentes en las escuelas primarias, por ejemplo alumnos con problemas de conducta o bajo aprovechamiento en su aprendizaje y se discutió sobre la atención que en el pasado se ha dado a estos alumnos y las actitudes, mostradas hacia ellos.

EVALUACIÓN: La opinión de los alumnos con necesidades educativas especiales y los conocimientos que se tienen de estos alumnos determinaran la evaluación la cual cuestionó:

¿Qué actitudes identifican hacia los alumnos con necesidades educativas especiales?

¿Qué experiencia han dejado los maestros en los alumnos con necesidades educativas especiales?

¿Qué modificaciones se pueden hacer para la adecuada atención a los alumnos con necesidades educativas especiales?

8° SESIÓN. “Que pueden hacer las escuelas sobre las Necesidades Educativas Especiales” (UNESCO, 1993, p.54)

OBJETIVO: Analizar los factores escolares que influyen en la producción de necesidades educativas especiales y la necesidad de flexibilizarlos.

TÉCNICA GRUPAL: Discusión en parejas y discusión dirigida.

ACTIVIDAD:

1. Lectura individual del material.

2. Se discutió en parejas los siguientes temas:

- ¿Qué necesidades educativas se presentan en “Fonteyn”?
- ¿Qué factores han suscitado estas necesidades especiales?

3. En grupos de cuatro personas se compararon las respuestas a las preguntas anteriores. Posteriormente consideraron el siguiente tema: Si los profesores de “Fonteyn” decidieran reformar sus políticas y prácticas de sus escuelas ¿Qué factores deberían de tomar en cuenta?

4. Presentaron las propuestas en plenaria y se discutieron.

LECTURA:

Recientemente un grupo de investigadores han estudiado el sistema educativo de "Fonteyn", un pequeño estado insular. Se trata de una sociedad bastante sofisticada en el que el garbo, la gracia y el estilo de los movimientos corporales, tienen la misma importancia que para nosotros las capacidades intelectuales. Esto es así hasta que la mayoría de las personas desprecian la torpeza del mismo modo que en esta sociedad se tiende a despreciar la deficiencia mental. Además, la gente torpe, a quien a menudo se califica de "desgarbados", son objeto de bromas y burlas por parte de los habitantes de "Fonteyn".

Esta sociedad ha elaborado un sistema de escritura que sólo pueden dominar los que tienen garbo y su tecnología se caracteriza por el hecho de tener un alto grado de elegancia y de destreza para manejar las máquinas.

En las escuelas, el éxito de los alumnos depende en gran medida de las aptitudes para el movimiento. El sistema educativo ha elaborado un vocabulario complejo y formas de evaluación para establecer distinciones entre los diversos grados de garbo. También se han creado pequeñas escuelas especiales para los alumnos que acusan un severo grado de torpeza, como es el caso de quienes presentan cocientes subnormales de garbo (CSG). Además en las escuelas se brindan diversas formas de ayuda a los jóvenes que presentan una torpeza entre leve y moderada.

La admisión a la única escuela secundaria de la isla es precedida por una prueba que permite orientar a los alumnos a distintas clases en función a su capacidad general de movimiento, incluido el baile. Se ha concedido considerable atención, sobre todo en los últimos años, la idea del "garbo en el programa de estudios", de tal modo que muchos de los enfoques docentes destacan el

movimiento como un medio de comunicación.

Los investigadores advirtieron que existía una acalorada controversia entre los miembros de la comunidad con respecto al estado del sistema escolar de la isla. Muchos fueron de los profesores que informaron de dificultades enseñar a algunos alumnos que, a juicio de ellos, carecían de potencial físico suficiente para participar en las actividades escolares normales. Algunos estimaban que deberían crearse clases especiales en que se pudiera prestar ayuda a estos alumnos menos capaces, y que se impartiera un currículo basado en actividades no académicas como la literatura y las humanidades. Otros, en cambio, consideraban que esto implicaba cierto grado de segregación.

Un artículo reciente en el periódico de la isla llamó la atención respecto a que los niños llamados “desgarbados” estaban abandonando el sistema escolar y optaba por realizar actividades antisociales, como por ejemplo frecuentar las bibliotecas. Un informe, sin embargo, sostenía que muchos de estos jóvenes que experimentaban fracasos escolares, llegaban con todo a convertirse en adultos felices y bien equilibrados.

La pregunta crucial a la que tienen que responder los profesores de “Fonteyn “ es: ¿Qué puede hacer la escuela para ayudar a los niños con necesidades educativas especiales?

EVALUACIÓN: Mediante la reflexión y los conocimientos brindados se cuestionaron las siguientes preguntas:

¿En su escuela hay factores equivalentes a los de “Fonteyn”

¿Hay algunos aspectos en su escuela que podrían modificarse para ayudar a niños con necesidades educativas especiales?

9° SESIÓN. “Necesidades de los Profesores” (Adaptación, UNESCO, 1993, p.72)

OBJETIVO: Reflexionar sobre las estrategias destinadas a satisfacer la “Necesidades Educativas Especiales” que surgen en los profesores ante las necesidades educativas especiales de los alumnos.

TÉCNICA GRUPAL: Discusión en pequeños grupos.

ACTIVIDAD:

1. En cuatro hojas separadas escribieron las respuestas, de manera anónima, a las siguientes preguntas:

¿Qué tipo de expresiones experimentan en el trabajo con los alumnos?

¿Cómo afrontan ustedes estas presiones?

¿Cuáles son sus reacciones ante los alumnos que presentan necesidades educativas especiales?

¿Qué propondrían para reducir las tensiones generadas en el trabajo con los alumnos?

2. Se formaron cuatro grupos de trabajo. Cada grupo examinó todas las respuestas correspondientes a una de las preguntas, las interpretaron y resumieron los resultados en una hoja.

3. Cada grupo presentó en plenaria sus resultados.

EVALUACIÓN: En esta ocasión se evalúan las opiniones sobre el tema:

¿Qué han aprendido de esta actividad?

¿Están sacando el mejor provecho a los recursos disponibles para afrontar las presiones en su trabajo?

10° SESIÓN. Evaluación

OBJETIVO: Valorar los resultados obtenidos con la aplicación del curso-taller de orientación en relación a la actitud de los maestros hacia los alumnos con necesidades educativas especiales.

TÉCNICA: Cuestionario de opción múltiple.

ACTIVIDAD: Se aplicó nuevamente el cuestionario de conocimiento y opinión.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente análisis se describen y discuten los resultados encontrados en esta investigación. Con base al marco teórico y con los resultados obtenidos se hará la discusión de estos, permitiendo obtener información a cerca de los conocimientos y opiniones en la comparación entre el postest y el pretest y no otros.

Como se mencionó anteriormente, para cada pregunta del cuestionario de conocimiento y opinión hay dos opciones que se consideraban acertadas y tres no acertadas, por tal motivo en el presente análisis se englobarán los resultados de ambos tipos de respuesta y sólo en caso necesario se hará un análisis particular.

De manera general se encontró mayor probabilidad de respuestas acertadas al finalizar el curso-taller de orientación en relación a las respuestas obtenidas al inicio.

A continuación se presentan los datos obtenidos:

PREGUNTA 1

CATEGORIA CONOCIMIENTO

			TOTAL
CON ORIENTACION	12	46	56
SIN ORIENTACIÓN	40	6	46
TOTAL	52	52	104

Donde el valor de chi-cuadrada es igual a 45.06146 con 1 ° de libertad y una probabilidad de 99.99% la cual es altamente significativa.

Es de importancia resaltar el número elevado de maestros optaron por otras respuestas ya que se basaban en sus conocimientos previos pues debido a que los alumnos que se atendían presentaban problemas de aprendizaje generados

por la aplicación de una metodología inadecuada, superada su dificultad con la aplicación de otras estrategias pedagógicas. Sin embargo en esta respuesta disminuyó confirmando el mayor conocimiento adquirido sobre la integración educativa.

PREGUNTA 2

CATEGORIA CONOCIMIENTO

			TOTAL
CON ORIENTACION	22	42	66
SIN ORIENTACIÓN	30	8	38
TOTAL	52	52	104

Donde el valor de chi-cuadrada es 20.07018 con 1° de libertad y una probabilidad de 99.99% la cual es altamente significativa mostrando que los maestros requieren de mayor información en la primera aplicación. De esta manera se observa un aumento en los conocimientos brindados a través del curso taller cumpliendo con el objetivo central de proporcionar información. Sin embargo hubiera sido provechoso investigar sobre los aspectos específicos que a los maestros les interesa profundizar.

PREGUNTA 3

CATEGORIA CONOCIMIENTO

			TOTAL
CON ORIENTACION	15	49	64
SIN ORIENTACIÓN	37	3	40
TOTAL	52	52	104

Donde el valor de chi-cuadrada es igual a 46.9625 con 1° de libertad y una probabilidad de 99.99% lo cual es altamente significativa referente a como se

llevará a cabo la integración educativa, considerando en un primer que la integración se realizaría a través de la canalización de los alumnos con necesidades educativas especiales a escuelas especiales, siendo esta una acción segregacionista, no integradora; sin embargo, en la segunda se refleja mayor comprensión sobre la integración educativa al finalizar el curso-taller.

PREGUNTA 4

CATEGORIA OPINION

			TOTAL
CON ORIENTACION	13	45	58
SIN ORIENTACIÓN	39	7	46
TOTAL	52	52	104

El valor de chi-cuadrada es igual a 39.916 con 1° de libertad y una probabilidad altamente significativa del 99.99%. Se planteó de manera directa para conocer la opinión de los maestros a cerca de la integración educativa. En la primera aplicación dieron respuestas acertadas, mientras que en la segunda aplicación el porcentaje se incrementó . Por otra parte las respuestas fueron no acertadas en la primera aplicación, disminuyendo a 7 maestros en la segunda aplicación. El número de maestros sin responder a esta pregunta en la primera aplicación fue de 4, el 8 %, y en la segunda aplicación todos acertaron.

Estos resultados suponen mayor aceptación de los maestros hacia la integración educativa.

PREGUNTA 5

CATEGORIA CONOCIMIENTO

			TOTAL
CON ORIENTACION	10	45	53
SIN ORIENTACIÓN	39	7	51
TOTAL	52	52	104

En la siguiente pregunta, ¿Cuáles son las funciones de la maestra de USAER?, el valor de chi-cuadrada es igual a 41.900 con 1 ° de libertad y una probabilidad de 99.99% la cual es altamente significativa para decir que los maestros en la primera aplicación brindo un alto número de maestros, considerando que las funciones de la maestra de USAER consistía en atender a los problemas de aprendizaje que se presentaban en los grupos. Esta respuesta toma en cuenta la participación del maestros de grupo, lo cual es un aspecto importante para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, por lo que se trata de una opción no acertada. Se considera que este dato propició el funcionamiento de la educación especial como subsistema paralelo, ya que la responsabilidad de los alumnos con determinadas características era exclusiva del maestro de educación especial. Sin embargo en la segunda aplicación decremento la frecuencia de esta alternativa.

PREGUNTA 6

CATEGORIA CONOCIMIENTO

			TOTAL
CON ORIENTACION	13	40	53
SIN ORIENTACIÓN	39	12	51
TOTAL	52	52	104

En esta pregunta el valor de chi-cuadrada es igual a 28.048 con 1° de libertad y una probabilidad altamente significativa del 99.99% donde los maestros de las tres opciones no acertadas se relacionan con las actividades clásicas del psicólogo en

una institución escolar y que los maestros conocieron directamente por el trabajo de grupos integrados, considerándose que recurrieron a esa referencia para responder. Estas actividades se basan en una concepción del modelo de atención médica terapéutica de los problemas de aprendizaje y la discapacidad, la cual es rebasada por el actual modelo educativo curricular; aunque no significa que se desechen dichas funciones, pero si adquieren otra perspectiva, en la segunda aplicación a estas respuestas disminuyó.

PREGUNTA 7

CATEGORIA CONOCIMIENTO

			TOTAL
CON ORIENTACION	14	19	33
SIN ORIENTACIÓN	38	33	71
TOTAL	52	52	104

En lo concerniente a las funciones de la trabajadora social de USAER, pregunta 7, en la primera aplicación 14 maestros seleccionaron las opciones acertadas d) y e), pero en la segunda aplicación sólo hubo poco incremento, es decir 19 maestros respondieron acertadamente. Por consecuencia, las respuestas no acertadas fueron variables en la misma medida. Se considera que las limitadas modificaciones en las respuestas se debe a la falta de información sobre este aspecto durante el curso-taller ya que se carece de trabajadora social. Lo cual representa el valor de chi-cuadrada igual a 1.109688 con 1° de libertad y una probabilidad de 70.785% el cual no es significativo

PREGUNTA 8

CATEGORIA CONOCIMIENTO

			TOTAL
CON ORIENTACION	13	37	50
SIN ORIENTACIÓN	39	15	54
TOTAL	52	52	104

La pregunta 8, se refiere a la disposición y compromiso de los maestros para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Donde el valor de chi-cuadrada es igual a 22.186 con 1° de libertad y una probabilidad del 99.99% siendo altamente significativo donde en cierta forma las cinco alternativa que se presentaron son acciones adecuadas, pero destacan las opciones a) y e) porque implican mayor corresponsabilidad, por ello estas respuestas se consideran acertadas. Durante la primera aplicación las respuestas no acertadas ascendieron a 39, bajando a 13 en la segunda aplicación,

PREGUNTA 9

CATEGORIA OPINION

			TOTAL
CON ORIENTACION	13	41	54
SIN ORIENTACIÓN	39	11	50
TOTAL	52	52	104

La penúltima pregunta obtuvo en la primera aplicación un total de 13 respuestas acertadas c) y d), 41 maestros dieron respuestas no. En la segunda aplicación las respuestas no acertadas disminuyeron a 11. Estos resultados también sugieren que la mayoría de los maestros obtuvieron mayor comprensión de los aspectos que involucran al maestros de primaria en la integración educativa.

Para este tipo de respuestas no acertadas los maestros dieron mayor importancia a la existencia permanente de una psicóloga y una maestra de lenguaje en la

escuela primaria en la escuela,. Si bien esta condición es deseable para las escuelas primarias es considerada como una opción no acertada por que no implica la participación activa de los maestros de grupo. Dando como resultado el valor de chi-cuadrada 30.198 con 1° de libertad y una probabilidad de 99.99% altamente significativa.

PREGUNTA 10

CATEGORIA OPINION

			TOTAL
CON ORIENTACION	13	39	52
SIN ORIENTACIÓN	39	13	52
TOTAL	52	52	104

El valor e chi-cuadrada es igual a 26 con 1° de libertad y 99.9% de probabilidad altamente significativa que muestra en la primera aplicación del cuestionario que 13 maestros, eligieron las respuestas acertadas b) y d), incrementándose a 39 en la segunda aplicación. En relación a las respuestas no acertadas, en la primera aplicación 39 maestros optaron por este tipo de respuestas en la primera aplicación y en la segunda 13 maestros. En ambas aplicaciones la respuesta no acertada de mayor frecuencia fue la opción a) canalizar a los alumnos a USAER, y aunque disminuyó de 39 a 13 respuestas en la segunda aplicación, esto refiere que algunos maestros prefieran optar por una actitud pasiva ante las necesidades educativas especiales.

Si bien los resultados analizados reflejan cambios favorables, sobre todo de naturaleza cognitiva, hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, es importante considerar que los maestros mostraron disposición para aceptar a alumnos que anteriormente permanecían excluidos de la escuela regular, a pesar de que el número de alumnos integrados es reducido, significa un avance significativo para el progreso de la integración , por otro lados de los resultados

obtenidos, se considera que la participación de los maestros de grupo fue determinante para la integración de los alumnos en el sistema regular.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la comparación de respuestas al cuestionario aplicado al inicio y al final del curso taller de orientación, se concluye que los maestros aplicaron sus conocimientos sobre la integración educativa. Lo anterior se confirma por el incremento en la selección de opiniones acertadas en las preguntas 1, 2, y 3 al mismo tiempo que se desecharon ideas no acertadas. Además se lograron obtener mayor número de opiniones favorables hacia la integración educativa, conforme a los resultados obtenidos en la respuesta 4.

De tal manera que dentro de lo planteado por Liberman en 1992 donde refiere: “Los partidarios de la iniciativa de la educación regular sostenían que los niños con discapacidades menores, asignados a programas de exclusión, serían mejor atendidos en salones generalizados con la incorporación de educadores especial que les ofrecían sus servicios, es decir con el método de inclusión” (Liberman, 1992). En relación con el curso taller se puede constatar que las sesiones 1, 2, 7, 8. planteadas tienen relación a esta pregunta, donde la evaluación de las actividades reflejan los conocimientos adquiridos.

Sobre el servicio de USAER, específicamente algunas actividades primordiales del personal que la integra, se logró que los maestros obtuvieran mayor claridad en las funciones de la maestra y la psicóloga de USAER, según los resultados de la pregunta 5 y 6, facilitando la realización del trabajo en equipo que requiere la atención a las necesidades educativas especiales. Sin embargo, en relación de las funciones de la trabajadora social, no fueron adecuadamente identificadas, como se mencionó en el análisis de la pregunta 7, debido que se abordaron ligeramente en el curso taller de orientación y no se contaba con el recurso durante el trabajo de investigación.

También fue posible promover la aceptación de los alumnos con necesidades educativas especiales por parte de los maestros de escuelas participantes, así

como el reconocimiento importante de la participación corresponsable en la educación de éstos alumnos, lo cuál se manifiesta en los resultados de las preguntas 8, 9 y 10. Parte de las actividades del curso taller específicamente la sesiones 4, 7, 8 complementan el cambio de conocimientos y opiniones de los maestros para la aceptación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Como se consideró en el marco teórico en palabras de Marchesi y Martín (1990) en las Necesidades Educativas Especiales "... demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad". Así pues se puede constatar que un alumno que presenta necesidades educativas especiales requiere que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos curriculares.

Se considera que los resultados favorables obtenidos son debido a la combinación de técnicas, sobre todo de carácter vivencial como fue el caso de algunas sesiones de trabajo durante el curso taller, en la que se propició que los maestros percibieran y compartieran con los demás participantes componentes afectivos, cognitivos y conductuales de sus actitudes asociadas a los alumnos con necesidades educativas especiales, así como la reflexión crítica sobre sus repercusiones en la práctica educativa. Como lo menciona García pastos (1993, p. 38 cit. En Sánchez et al 1997, p. 28) en su concepto de "normalización de los lazos sociales", ya que manteniendo relaciones y anteponiendo obstáculos que pueden ser actitudes, prejuicios, etc. Puede agregar un cambio en esas relaciones no sólo significa el otorgarles facilidades, sino también exigirles ya que es una forma de valorar sus compromisos dentro de la labor educativa.

En suma y cumpliendo con lo que refiere Wolfensberger existen más posibilidades de crear condiciones normales para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales (Fortes Ramírez, 1994, p. 37), "(...hablo de las ideologías

inconscientes de los profesionales que trabajan en estos servicios y de la necesidad de hacerles conscientes y crear una ideología alternativa de normalización de servicios que significarían el fin de los servicios segregados” refiriéndose a servicios de educativos, salud, etc. Se considera, que se cubrió el objetivo del curso-taller de orientación, generándose posibilidades de apertura hacia la diversidad del alumnado en las escuelas participantes, en el marco del Modelo Educativo para atención de la necesidades educativas especiales y como primer paso para su plena integración social.

Sin embargo, se considera importante continuar con el proceso de orientación hacia el personal de primarias con el fin de favorecer la plena integración de los alumnos en situación de necesidades educativas especiales, realizando una evaluación sencilla en cada sesión de trabajo para valorar en nivel logro de los objetivos específicos y detectar los aspectos que requieran ser retomados. Al mismo tiempo hacerlo extensivo a las primarias, supervisores y jefes de sector, para involucrarlos en los procesos de integración generando los apoyos técnico-administrativos que adecuen a las condiciones de las escuelas en vías de transformación.

De tal manera y retomando a Marchesi (1990) se acierta que.....”Los maestros que valoran sobre todo el desarrollo de conocimientos y los progresos académicos tienen más dificultades para aceptar a los alumnos que no van a avanzar con una misma competencia curricular del grupo” (Marchesi, et al. 1990) Por lo que sería conveniente realizar un seguimiento sistemático a los alumnos integrados como a los maestros integradores con el fin de obtener datos que permitan hacer aportaciones en otros caso de integración o realizar los ajustes necesarios con base a experiencias reales.

Es importante resaltar que esta investigación reitera a los autores Mc Evoy, Shores, Wendy, Jonson y Fox (990) los estudios que ellos realizaron manifiestan...”la utilización de técnicas de instrucción al taller logra incrementar la

interacción social de los alumnos con discapacidad dentro de un ambiente integrado.....” (1990 cit. en Ochoa et al 1996).

Por último es importante incluir elementos técnico-pedagógicos en sesiones de trabajo con los maestros, así como cursos o talleres periódicos sobre la integración de equipos, creatividad, relaciones humanas, etc, que coadyuven a la actualización ampliación de recursos pedagógicos que permitan la modificación de su práctica en el aula para una adecuada atención a la diversidad; así mismo como promover la evaluación subjetiva en los alumnos con necesidades educativas especiales y concretizar la aspiración de estos aspectos para una mayor calidad de la enseñanza.

CONTRIBUCIÓN Y EXPERIENCIA PROFESIONAL.

La presente investigación es una propuesta para promover la aceptación de los maestros hacia los alumnos con necesidades educativas especiales como un primer paso para que la integración educativa sea una realidad. Al mismo tiempo se propone facilitar la reflexión para que los maestros se den cuenta que en ocasiones ellos influyen en los rezagos que presentan algunos niños y la necesidad de modificar las estrategias de enseñanza para todos los alumnos, contribuyendo así al mejoramiento de la calidad educativa; así mismo el trabajo colaborativo con el maestro titular, psicóloga junto con maestro de lenguaje hará participe de esta calidad.

Considero necesario continuar la orientación ya que la permanencia en el cambio de conocimientos debe ser abordada para todos aquellos que deseamos continuar con la integración educativa y al mismo tiempo para el cambio de opinión dentro de las escuelas regulares, no solo para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales si no también para aquellos alumnos con alguna discapacidad, de tal manera que se contribuirá a la mejora de la calidad educativa en la educación tanto regular como especial.

Dentro de mi experiencia profesional he constatado que la permanencia en los servicios que atiende la USAER es indispensable no solo para la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales sino también para dar mayor credibilidad en las funciones que desempeña el psicólogo ya que mediatiza las relaciones entre docentes, alumnos y padres de familia tratando de satisfacer las necesidades que presentan ya sea pedagógicas, sociales e institucionales, logrando la apertura hacia los cambios que pueden incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de los agentes educativos de la escuela.

Por otro lado considero que de las funciones realizadas en la presente investigación aportan implicaciones que mejoren la atención a la diversidad a

través de la orientación para mejorar el funcionamiento en las escuelas abordando el trabajo en equipo, las toma de decisiones para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, la planificación y evaluación a éstos alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

ALFORJA Técnicas participativas para la educación popular. Ed. Humanitas, 3° edición s/f.

CHEHAYBAR Y Kury, Edith. Técnicas para el Aprendizaje Grupal.
Ed. UNAM: México, 1989.

DGEE-SEP. (1981). Bases para una política de Educación. México : FONAPAS.

DGEEE-SEP: (1985). La Educación Especial en México. México. FONAPAS

DICADEP: Trabajo en equipo Antología del instructor SEP. México. S/f

EN MARCHA Tiempo de Cambio revista de Inclusión Internacional No. 1, Mayo 1995, Bélgica 1998.

FERREIRO Gravié y CALDERON E.M. El ABC del Aprendizaje Cooperativo Ed. Trillas, México, 2000.

FORTEZA, M. Y Pomar, M. (1997). Perspectivas Curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales: En Sánchez, A. Y Torres, J. (Eds). Educación Especial I. Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional. (Parte Primera, Cap. 10). Madrid: Pirámide.

GUAJARDO, E. (1996, Abril) Hacia una Educación Básica en México para la Diversidad, a Finales del Siglo XX y Principios del XXI. Trabajo Presentado en US/México . Universidad de Arizona. Tucson.

GUAJARDO, E. (1994). Proyecto General para la Educación Especial en México. Cuadernos de Integración Educativa N° 1. México: DEE-SEP.

GUAJARDO, E. (1994). Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, USAER. Cuadernos de Integración Educativa N° 4. México: DEE-SEP.

LUS, M. (1995) De la Integración Escolar a la Escuela Integradora. Buenos Aires: Paidós.

MARCHESI, A. Y Martín, E. (1990). Del Lenguaje del Transtorno a la Necesidades Educativas Especiales. . En Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (Eds) Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. (Cap. 1) Madrid: Alianza Psicología.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1992). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Madris: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

OCHOA, M. Y Torres, G. (1996) Aplicación de un programa de sensibilización como una estrategia para modificar la actitud en los alumnos regulares hacia alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a la escuela regular. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.

ORTEGA C. Neptalí y Castillo B. Justino. (1994) El proyecto Escolar y la Gestión Académica Ed. CCECMEMCC. México.

PARRILLAS, Latas A. (1996) Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración Ediciones Mensajero. España.

PUIGDELLIVOL, I. (1996) Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad. Barcelona: Grao. Colección El Lápiz.

SÁNCHEZ, A. Y Torres, J. (1997). De la Educación Especial a las Necesidades Educativas Especiales: Aproximación Histórica, Marco Conceptual, Legislativo. En

SÁNCHEZ, A: y Torres, J. (Eds. Educación Especial I. Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional. (Primera Parte, Cap. 1) Madrid: Pirámide.

SCHMELKES, S. (1997). El proyecto Escolar. En SEP. Antología de Educación Especial. México: SEP:

SCHMELKES S. Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas México /SEP 1995.

SCHMELKES. La Educación Básica en el Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994 en: Cueli J, Cr. Valores y Metas en la Educación en México SEP/1990. La Jornada.

SELVINI, M., Cirillo, S., D'Ettorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F. Y Nichele, M. (1993) El Mago sin Magia. Cómo cambiar la situación pedagógica del psicólogo en la escuela. España: Paidós Educador.

SEGOVIA, J. (1997). El Mapa Relacional entre el Profesor Tutor y el Profesor de Apoyo a la Integración: Construcción de un Encuentro Profesional. En Sánchez, A: y Torres, J. (Eds. Educación Especial I. Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional. (Segunda Parte, Cap. 6) Madrid: Pirámide.

SEP Evaluación del factor preparación profesional. Sep. México, Enero 2000.

Guía para el director. SEP, México, 1992.

SEP Jardín de Niños Educación Especial. SEP. México , 1997.

Quehacer docente: El trabajo colegiado. DGEP, México, s/f.

SEP. (1992) Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica. México /SEP

SEP. (1997) Manual de Organización de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular Dirección General de Planeación y Programación en el Distrito Federal. México/1997

SEP. (1995) Nuestro Compromiso por una Nueva Escuela Urbana. México/SEP.

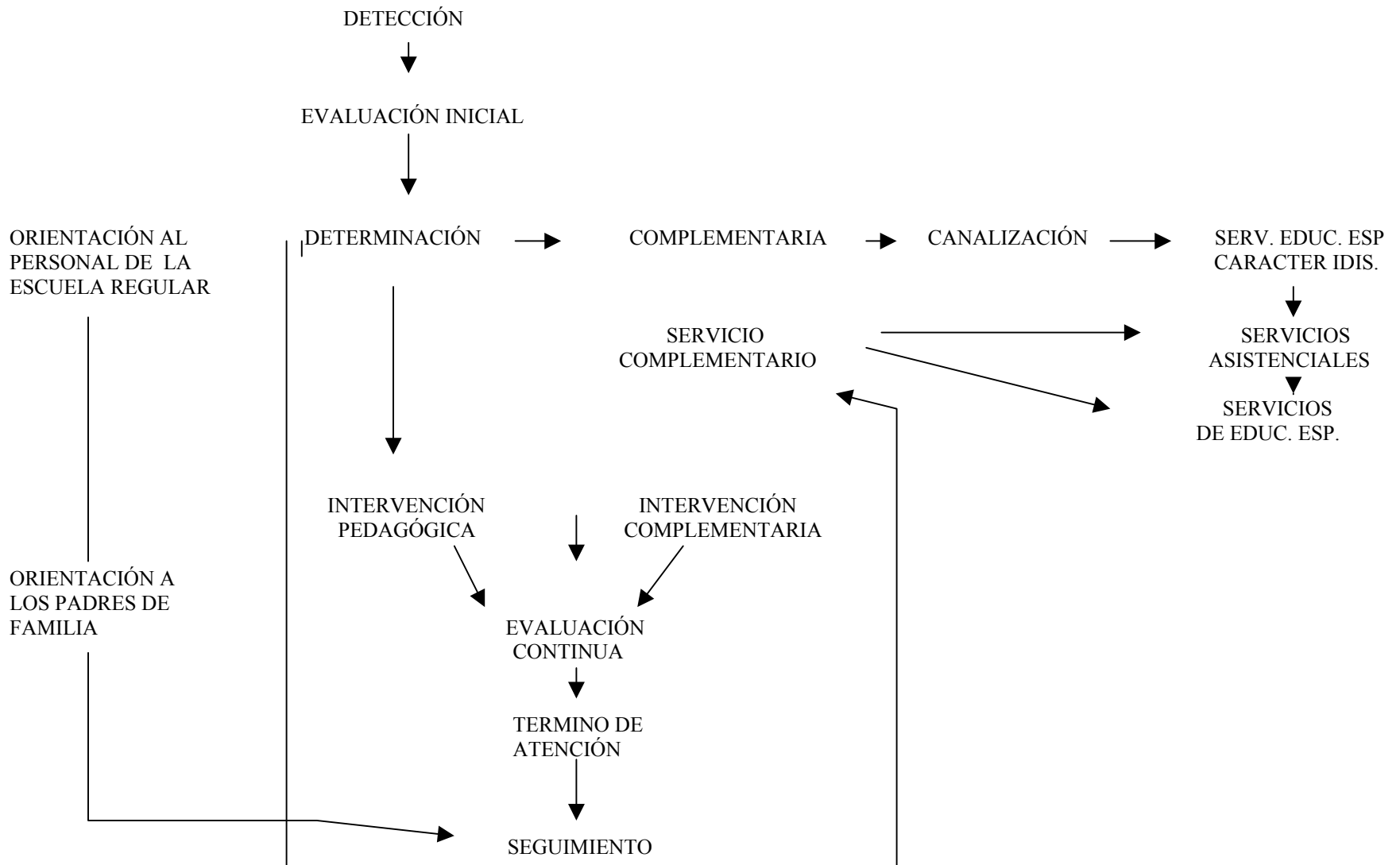
SEP. (1995) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 México/SEP.

Slavin, R: (1992). En Rogers, C. Y Kutnick, P. (Eds). Psicología Social de la Escuela Primaria. (Cap. 13). España: Paidós.

UNESCO Conjunto de Materiales para la formación de docentes. UNESCO, Francia, 1993.

UNESCO. (1993). Las Necesidades Especiales en el Aula. Conjunto de Materiales para la formación de Profesores. Francia: UNESCO.

PROCESO DE ATENCIÓN



ANEXO 2

PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

OBJETIVO	CONTENIDO	TÉCNICAS	MATERIALES
1° SESIÓN Conocer el modelo de Integración Educativa, sus fundamentos teóricos y legales, así como la Reorientación de los servicios.	Información general sobre la reorientación de la Educación Especial.	Exposición Participativa	Acetatos.
2° SESIÓN Conocer el servicio de USAER	Presentación de la USAER (Objetivo, funciones, organigrama)	Exposición Participativa	Acetatos.
3° SESIÓN Conocer la opinión de los directores y maestros sobre la Integración Educativa con base a la información recibida en sesiones anteriores, así mismo valorar la asimilación de aspectos centrales de las funciones del personal de USAER.	Detección de la opinión hacia la Integración Educativa (Primera aplicación del Cuestionario Pretest)	Cuestionario de Opción Múltiple.	Cuestionario (Pretest)
4° SESIÓN Reflexionar y considerar actitudes frente a las personas con discapacidad en el ámbito social y afectivo.	Primera parte "atención de clientes con discapacidad en un Banco" Segunda Parte "Integración Educativa"	Discusión en pequeños grupos. Plenaria. Evaluación.	Manual de Adaptación de la UNESCO.

<p>5° SESIÓN Reflexionar sobre el concepto de Aprendizaje y su relación con las estrategias pedagógicas utilizadas, así como sus efectos en el aprendizaje de sus alumnos.</p>	<p>Primera parte “Un día de Clases” Segunda parte “Concepto de Aprendizaje”</p>	<p>“Role Playing” Discusión de parejas</p>	<p>Participación Evaluación.</p>
<p>6° SESIÓN Analizar conjuntamente los resultados obtenidos en el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y establecer compromisos para avanzar en dicho proceso.</p>	<p>Evaluación</p>	<p>Discusión dirigida</p>	<p>Participación Evaluación.</p>
<p>7° SESIÓN Reflexionar sobre las actitudes hacia los alumnos en general y los que presentan necesidades educativas especiales, considerando las repercusiones que pueden tener en su aprendizaje.</p>	<p>Primera parte “Mis Maestros”. Segunda parte “Concepto de Necesidades Educativas Especiales”</p>	<p>Primera parte: Discusión en pequeños grupos. Evaluación. Segunda parte: Exposición, Discusión dirigida, Evaluación.</p>	<p>Participación Evaluación.</p>
<p>8° SESIÓN Analizar los factores escolares que influyen en la producción de necesidades educativas especiales y la necesidad de flexibilizarlos.</p>	<p>¿Qué pueden hacer las escuelas sobre las Necesidades Educativas Especiales?</p>	<p>Discusión de parejas. Discusión dirigida. Evaluación</p>	<p>Fotocopias de la lectura de “Fontey” Participación.</p>

<p>9° SESIÓN Reflexionar sobre las estrategias Destinadas a satisfacer la necesidades educativas especiales que surgen en los profesores ante las necesidades educativas especiales de los alumnos.</p>	<p>“Necesidades de los Profesores” (Adaptación, UNESCO)</p>	<p>Discusión en Pequeños grupos. Evaluación.</p>	<p>Participación Evaluación.</p>
<p>10° SESIÓN Valorar los resultados obtenidos con la aplicación del curso-taller de orientación en relación a los conocimientos de los maestros sobre los alumnos con necesidades educativas especiales.</p>	<p>Evaluación Segunda aplicación del cuestionario (Postets)</p>	<p>Cuestionario de opción múltiple</p>	<p>Cuestionario (Postets)</p>

ANEXO 3

CUESTIONARIO

CATEGORÍA CONOCIMIENTO.

1. ¿ Qué es la integración Educativa?

- a) Lograr que los alumnos con necesidades educativas especiales superen su problema.
- b) La unión de educación regular y educación especial.
- c) La detección de los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas especiales.
- d) La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas especiales.
- e) La incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular.

CATEGORIA CONOCIMIENTO

2. ¿Qué conoce de la Integración Educativa?

- a) Es un plan sexenal.
- b) Desconozco, requiero de mayor información.
- c) Utiliza estrategias pedagógicas diferentes a las tradicionales.
- d) Promueve la atención a la diversidad de los alumnos beneficiando a todo el grupo.
- e) Los alumnos con necesidades educativas especiales no deben integrarse a un grupo regular.

CATEGORIA CONOCIMIENTO

3. ¿Cómo se lleva a cabo la Integración Educativa?

- a) Con actividades adaptadas a las necesidades especiales de los alumnos.
- b) A través de un diagnóstico y terapias adecuadas.
- c) Con la participación de los maestros de grupo, el personal de la USAER y los padres de familia.
- d) Estimulando a los alumnos y dándoles confianza.
- e) Canalizando a los alumnos con necesidades educativas especiales a escuelas especiales.

CAREGORIA OPINIÓN.

4. ¿Qué opina de la Integración Educativa?

- a) Es difícil integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- b) Es importante por que los niños con necesidades educativas especiales tiene derecho a las mismas oportunidades que los demás niños.
- c) No está bien porque ocasionan problemas a los maestros.
- d) Es un apoyo para los maestros y a los alumnos que lo necesiten.
- e) Es mejor que los alumnos con necesidades educativas especiales asistan a escuelas especiales.

CATEGORIA CONOCIMIENTO.

5. ¿Cuáles son las funciones del maestro de apoyo de USAER?

- a) Proporciona terapias a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- b) Atender los problemas de aprendizaje que se presentan en el grupo.
- c) Orienta al maestro de grupo sobre estrategias pedagógicas que mejoren la calidad de los aprendizajes adquiridos.
- d) Canaliza a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- e) Brinda apoyo a los maestros de grupo, a los alumnos y a los padres de familia.

CATEGORIA CONOCIMIENTO.

6. ¿Cuáles son las funciones del psicólogo de USAER?

- a) Proporciona orientación a los maestros para una adecuada atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- b) Detecta las causas de los problemas de los alumnos.
- c) Atiende los problemas psicológicos de los alumnos que lo requieren.
- d) Brinda orientación a los padres de familia para su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.
- e) Aplica pruebas psicológicas a los alumnos para medir el nivel de inteligencia.

CATEGORIA CONOCIMIENTO.

7. ¿Cuáles son las funciones de la trabajadora social de la USAER?

- a) Realiza visitas domiciliarias a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- b) Investiga el nivel socioeconómico de la familia de los alumnos.
- c) Orienta a la familia sobre la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos.
- d) Detecta los problemas familiares de los alumnos.
- e) Participa en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales desde una perspectiva sociocultural.

CATEGORIA CONOCIMIENTO.

8. ¿Cuál es la participación del maestro de primaria en la integración educativa?
- a) Atender conjuntamente con el personal de USAER las necesidades educativas especiales.
 - b) Remitir a los alumnos que presentan problemas a USAER.
 - c) Permitir que los alumnos asistan al aula de apoyo.
 - d) Informar a los maestros de USAER sobre los avances de los alumnos.
 - e) Llevar a cabo las orientaciones del personal de USAER.

CATEGORIA OPINIÓN.

9. ¿Qué sugiere para que la orientación educativa sea exitosa?
- a) Mayor participación de los padres de familia en la educación de sus hijos.
 - b) Que exista una psicóloga, una trabajadora social y una maestra de lenguaje permanente en cada escuela.
 - c) Establecer comunicación constante entre el maestro de primaria y el personal de USAER.
 - d) La participación corresponsable del maestro del grupo de primaria y el personal de USAER.
 - e) Es difícil que la integración educativa tenga éxito.

CATEGORIA OPINIÓN

10. ¿Cuál puede ser su contribución profesional para que la integración educativa tenga éxito?

- a) Canalizar a los alumnos a USAER.
- b) Atender a los alumnos de acuerdo a sus necesidades educativas especiales.
- c) Proporcionar información sobre los alumnos al personal de USAER.
- d) Favorecer la aceptación de los alumnos por parte de sus compañeros de grupo.
- e) Comunicar a la directora de la primaria sobre los avances de los alumnos.