

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD 321

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO VIA MEDIOS, LINEA  
INNOVACIÓN CURRICULAR.**

**TESIS**

**“UNA APROXIMACIÓN DE INTERPRETACIÓN DESDE LA VIDA EN  
EL AULA AL PROCESO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN  
PREESCOLAR.”  
ESTUDIO DE CASO**

**HERMINIA LÓPEZ MAGALLANES**

**GUADALUPE, ZAC. NOVIEMBRE DEL 2002**

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD 321

"UNA APROXIMACIÓN DE INTERPRETACIÓN DESDE LA VIDA EN  
EL AULA AL PROCESO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN  
PREESCOLAR."  
ESTUDIO DE CASO

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO VIA MEDIOS,**  
**LINEA INNOVACIÓN CURRICULAR.**

PRESENTA: **HERMINIA LÓPEZ MAGALLANES**

ASESOR: **DR. JAIME CALDERÓN LÓPEZ VELARDE**

GUADALUPE ZAC. NOVIEMBRE DEL 2002.

# ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.	1
---------------	---

## I. MARCO JURÍDICO QUE SUSTENTA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

1. ASPECTOS LEGALES DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	9
1. 1 Declaración de Salamanca	9
1. 2. Plan Nacional de Desarrollo 1995 - 2000	10
1. 3. Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000	11
1. 4 Programa de Nacional de Acción a Favor de la Infancia 1995 -2000.	11
1. 5 Conferencia Nacional “Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: Equidad para la Diversidad”	12
1. 6 Ley para la Integración al Desarrollo Social de las Personas con Discapacidad en el estado de Zacatecas.	13
1. 7 Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).	14

## II. BASES TEÓRICAS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

2. CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	
2. 1 Escuela regular.	19
2. 2 Educación especial.	19
2. 3 Inclusión	19

2.	4	Integración Educativa	19
2.	4.	1. Condiciones básicas para la integración educativa	21
2.	4.	2. Factores clave para la integración educativa.	21
2.	4.	3. La integración educativa en el nivel de preescolar	22
	2.	5. Discapacidad.	23
	2.	6. Necesidades educativas especiales	25
2.	6.	1. Dimensiones fundamentales del concepto de necesidades educativas especiales	26
	2.	7. Currículo.	26
2.	7.	1. Adaptaciones Curriculares.	28
	2.	8. El maestro ante las diferencias individuales y los métodos de enseñanza.	30
	2.	9. Comentarios sobre los capítulos uno y dos	35
2.	1	0. Estado del arte	37

### III. PROCESO METODOLÓGICO

3.	1	El estudio de caso	42
3.	2	Criterios para la selección de centros escolares	42
3.	3	La observación no participante	43
3.	4	La observación participante	44
3.	5	Las entrevistas	46
3.	6	Las entrevistas a los directores	48
3.	4	El análisis de datos	48

### IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.	1.	<b>El programa de integración educativa en la formación continua</b>	52
4	1.	1. El programa de integración educativa en la formación continua a través de cursos de actualización	52

4. 1. 2	El Programa de Integración Educativa en los Centros de Maestros	57
4. 1. 3	El Programa de Integración Educativa en la Antología de Carrera Magisterial	57
<b>4. 2</b>	<b>La gestión académica.</b>	<b>60</b>
4. 2. 1	La matrícula escolar	60
4. 2. 2	La inscripción de los alumnos con necesidades educativas especiales en el Jardín de Niños	65
4. 2. 3	La distribución de los grupos a los profesores del Jardín de Niños.	67
4. 2. 4	La distribución de los alumnos con necesidades educativas especiales a los grupos	68
4. 2. 5	La reducción de la matrícula en el aula	69
4. 2. 6	Numero de alumnos con discapacidad en los grupos	74
4. 2. 7	El numero de alumnos con necesidades educativas especiales en el grupo.	78
4. 2. 8	La planeación de las actividades pedagógicas en el proyecto anual	84
4. 2. 9	La planeación pedagógica diaria	88
4. 2. 10	La gestión de la directora y los alumnos con necesidades .educativas especiales.	93
<b>4. 3</b>	<b>Interacción entre los profesores de educación regular y especial</b>	<b>94</b>
4. 3. 1	La detección de los alumnos con necesidades educativas especiales	94
4. 3. 2	La valoración de los alumnos con necesidades educativas especiales	97
4. 3. 3	La intervención del equipo de apoyo en la valoración de los alumnos con necesidades educativas especiales.	98
4. 3. 4	La atención del equipo de apoyo hacia los alumnos con necesidades educativas especiales.	101

4. 3. 5	La relación del maestro regular con los alumnos con necesidades educativas especiales	103
4. 3. 6	La relación del maestro de apoyo USAER y el maestro de grupo	106
4. 3. 7	La relación del director de Jardín de Niños y los alumnos con necesidades educativas especiales.	110
4. 3. 8.	La relación del director del Jardín de Niños con el Equipo de Apoyo de USAER.	112
5.	CONCLUSIONES	114
6.	PROPUESTAS	118
7.	ANEXOS	120
8.	BIBLIOGRAFÍA	126

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad la educación básica en México enfrenta un conjunto de retos que exigen nuevas y efectivas acciones para elevar la calidad de vida de toda población.

Una de estas demandas tiene como objetivo fundamental lograr la integración de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales con ó sin discapacidad al aula regular, lo que lleva implícito por un lado el cambio de las concepciones predominantes sobre la atención de estos alumnos y, por otro, un cuidadoso análisis de las condiciones de organización, tanto operativa como académica, de las propias instituciones y de las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Como consecuencia de ello surge en nuestro país, encabezado por la UNESCO, el Programa Nacional de Integración Educativa como un reflejo de un movimiento internacional de reivindicación y reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Dicho programa surgió de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca España, en 1994, en la cual se invitó a todos los gobiernos a establecer nuevas políticas que garantizaran la educación de las personas con discapacidad como parte integrante del sistema educativo.

Para la realización de estos objetivos se plantean, además de cambios legislativos en el Artículo 3º Constitucional y en la Ley General de Educación en su Artículo 41, una serie de eventos como programas, congresos, censos etcétera, con el propósito de promover la integración de los menores con necesidades educativas especiales con ó sin discapacidad a la escuela regular bajo una cultura de respeto a la dignidad y a los derechos humanos, políticos y sociales.

Con base en este marco, se propone la integración de los menores con discapacidad a espacios educativos comunes bajo el principio de Educación Integrada, el cual permitirá inscribir a todos los niños en escuelas regulares con una pedagogía centrada en el alumno y con capacidad para satisfacer sus necesidades.

Para dar marcha a estas acciones se diseñó un conjunto de estrategias de cambio y transformación paulatina en cada uno de los estados de la República Mexicana que decidieron trabajar bajo las nuevas políticas organizativas. Entre éstas se destacan:

- La reorganización del sistema educativo.
- La reformulación de planes y programas de estudio.

- La producción y renovación de materiales educativos.
- El establecimiento de un sistema nacional para la actualización de los profesores en servicio.
- Programas para atender específicamente a grupos de población en situaciones de marginación o en riesgo de fracaso escolar.<sup>1</sup>

Los propósitos principales de la reforma de la educación básica son mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo; es decir, se busca asegurar que todos los niños y las niñas tengan oportunidades de acceder a la escuela y de participar en procesos educativos que les permitan alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica así como desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos.<sup>2</sup>

Esta nueva forma de ofrecer el servicio educativo a los niños con necesidades educativas especiales con ó sin discapacidad exigió, como primer requisito, cambiar la organización de las instituciones escolares y, especialmente, de las prácticas de enseñanza y de evaluación. Por estas razones no pueden ser establecidas sólo mediante medidas de información o por cambios legales o administrativos. Es imprescindible que tanto los profesores de las aulas regulares como los profesionales de educación especial cuenten con las condiciones, conocimientos, habilidades y actitudes propicias para hacerlo.

Asimismo, la Integración Educativa demanda, además, cambios importantes en el personal de educación especial, el cual tiene que asumirse como parte del personal de la escuela regular, cambiar sus concepciones acerca de la discapacidad, para ajustarla a las necesidades educativas especiales, y acercarse a las formas de trabajo habituales de la escuela regular. El reto de ambos grupos de profesionales consiste en integrarse en un equipo de trabajo que promueva el desarrollo integral de todos los alumnos.

En el programa de Integración Educativa la participación del profesor es importante, puesto que es él quien está en el plano de la operación del programa y quien decide buscar las condiciones, las estrategias y los recursos didácticos para aplicarlos a la realidad concreta del alumno. Es él quien debe tener en cuenta las diferencias individuales y la individualización de los métodos de enseñanza, así

---

<sup>1</sup>SEP, García C. Ismael, et.al. *La integración educativa en el aula regular: principios finalidades estrategias*. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México-España, Cooperación Española. México, 2000, p. 9.

<sup>2</sup> PODER Ejecutivo Federal. Estados Unidos Mexicanos. Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000. Pp. 12-14.

como los objetivos y/o contenidos a impartir. Más aun si se parte de la idea de que la educación escolar pretende que todos los alumnos alcancen los mismos resultados y realicen los mismos aprendizajes.<sup>3</sup>

Asimismo, la integración no se produce linealmente por el solo hecho de inscribirlos en una escuela y aceptarlos en un salón de clases, es necesario, además planificar las demandas para ofrecer una atención más específica mediante un trabajo colaborativo entre el docente de educación regular y el equipo de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. (USAER)

Se requieren cambios en la planeación del trabajo diario, la metodología, el contenido, los recursos didácticos; en otras palabras, en la organización y en las condiciones educativas, lo que suele denominarse como adaptaciones curriculares.

Ciertamente, cada escuela que labora con la integración cuenta con personal de educación especial, pero éste, como su nombre lo indica, es sólo un apoyo al maestro regular, a los padres de familia y al niño con requerimientos de educación especial.

Es natural que la Integración Educativa genere dudas e incertidumbre en todos los implicados en el proceso: los directivos, los docentes, el personal de educación especial, de educación regular, los padres de familia, y aun en los alumnos con y sin necesidades educativas especiales. Tales demandas e incertidumbres se observaron inmediatamente después de la puesta en marcha del programa de Integración Educativa en el estado de Zacatecas, ya que trajo dificultades no sólo administrativas, sino también metodológicas y organizativas. Ello se muestra a partir de un estudio-diagnóstico realizado por la Coordinación de Educación Especial del estado de Zacatecas, con el personal a su cargo.

El objetivo fue conocer de manera particular el trabajo que realizan los docentes de Educación Especial con el nuevo modelo educativo de la USAER y del Centro de Atención Múltiple (CAM)

Los resultados de este diagnóstico evidencian dificultades que los propios docentes de educación especial tienen al trabajar con esta nueva propuesta; entre ellas figuran: deficiente información, capacitación y sensibilización para la atención de niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, además de problemas para desarrollar un trabajo colaborativo y de corresponsabilidad mutua, dificultades para plantear adecuaciones curriculares a los niños especiales, etcétera.

---

<sup>3</sup> Ibidem

Resulta paradójico que los profesores de educación especial experimenten dificultades para trabajar con el nuevo modelo educativo, ya que se supone que son ellos los promotores, los protagonistas, de la Integración Educativa. Ante esto cabe definir la problemática del estudio y preguntarse, si los profesores de educación regular también tienen dificultades al trabajar con este modelo y cómo llevan a cabo los procesos de integración de los niños con necesidades educativas especiales. ¿Conocen los docentes de educación preescolar el programa de Integración Educativa? ¿Existe una real integración educativa en preescolar?

Tomando como base lo anterior, los objetivos de la investigación son:

- Caracterizar la manera en que los profesores aplican en cinco jardines de niños del estado de Zacatecas el programa de Integración Educativa con los niños que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
- Indagar la manera en que los profesores de educación regular atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad.
- Averiguar cómo es la gestión escolar en el proceso de Integración Educativa de los niños preescolares que presentan necesidades educativas especiales y/o discapacidad.
- Describir cómo se entrelaza el trabajo de los profesores de educación regular y especial al atender a los niños con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad.

La investigación se realizó en cinco jardines de niños; se adoptó una metodología de *estudio de caso*, retomando algunas técnicas de investigación propias de la etnografía, como son: observaciones, entrevistas, y el registro de los planes diarios y anuales de los profesores que colaboraron para que se llevara a cabo el presente trabajo.

El periodo de recolección fue en el ciclo escolar 1999-2000. Inició en septiembre con la solicitud y autorización de las autoridades educativas, y respectivamente de los propios docentes que participaron. Las observaciones a los grupos iniciaron en noviembre y terminaron al finalizar el ciclo escolar; las entrevistas a los profesores y directores se realizaron en los meses de febrero, marzo y abril. Los directores de los jardines de niños colaboraron conforme lo planeado, apoyaron el trabajo de observación que se realizó en los grupos y respondieron cabalmente a las entrevistas; en cambio los profesores de educación regular no aceptaron que sus respuestas en las entrevistas fueran grabadas, ya

que temían que alguna de ellas pudiera llegar a oídos de autoridades inmediatas superiores, por tal motivo se optó por escribirlas.

Esta investigación recoge y analiza las opiniones y demandas de los directores de los jardines de niños y de los docentes de educación regular respecto al proceso y aplicación del programa de Integración Educativa a tres años (1996 al 1999) de haberse implementado en el estado de Zacatecas y reorientando algunos servicios de educación especial. Sin embargo, para tener una visión global respecto a dicho proceso, es necesario, además, conocer también las opiniones y demandas que guardan los directores de educación especial y los profesores de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER); y en lo sucesivo USAER.

La investigación consta de cuatro capítulos. En el primero se aborda el marco jurídico que sustenta la integración educativa en el país y en el estado de Zacatecas; la reorientación del servicio del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) a formar parte de los servicios de educación especial reordenándose a Unidades de Servicio de apoyo a la educación Regular (USAER) y en el caso de Grupos Integrados a USAER Primaria, otros servicios como Escuela de Educación especial a Centro de Atención Múltiple CAM; El segundo capítulo se refiere al marco teórico donde se enuncian los conceptos básicos de la Integración Educativa que son: Integración Educativa, Discapacidad, Necesidades educativas Especiales, y Currículo. También se hace referencia al enfoque constructivista de cuya perspectiva señala el papel del maestro, ante las diferencias individuales y métodos de enseñanza. También se hacen comentarios generales sobre el capítulo, uno y dos y finalmente se presenta un Estado del Arte que hasta el año 2000 se encontró.

Cabe aclarar que los puntos básicos del programa de Integración Educativa, punto central de esta investigación, están contenidos en diferentes documentos editados por la SEP a partir de que se inician los movimientos legislativos que regulan los cambios en las nuevas concepciones de la atención educativa de los sujetos que requieren de una educación especial. Los documentos emitidos en el transcurso de los ciclos escolares (1996-1997) en los que se reorientaron los servicios de educación preescolar especial siendo CAPEP a USAER preescolar, fueron los siguientes.

En 1997 la SEP editó Carrera Magisterial sexta etapa. Evaluación del factor preparación profesional. Antología de educación especial, cuyo contenido es el siguiente: Fundamentos legales.

- Proyecto general para la educación especial en México.
- Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).
- La Integración Educativa como fundamento de la calidad del sistema de educación básica para todos.
- Proyecto escolar y gestión académica.
- Guía para el director.

Programa de Integración Educativa, conformado por tres unidades.

*Unidad 1.*

- Marco jurídico y políticas de calidad e Integración Educativa.

*Unidad 2.*

- Perfiles de las discapacidades. Cómo conformar una visión constructiva de la discapacidad.

*Unidad 3.*

- La escuela integradora.

En el año 2000 este mismo título bibliográfico se impartió con el siguiente contenido:

- Fundamentos legales de la Integración Educativa.
- Integración Educativa y necesidades educativas especiales.
- Adecuaciones curriculares.
- Estrategias de intervención psicopedagógica.

En otras ediciones, para finalidad de cursos a los profesores de educación regular y especial, se presentó el siguiente material:

*Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular, cuyo contenido es el siguiente:*

- Módulo uno y dos:- Sensibilización -integración educativa: conceptos básicos.
- Módulo tres: - Currículo, didácticas y adecuaciones curriculares.
- Módulo cuatro: - Evaluación.
- Módulo cinco: - Relación con padres y madres.

En otros documentos diseñados para acreditar el curso del Programa Nacional de Actualización de los Profesores (PRONAP) de Integración Educativa, se presentan dos volúmenes, libro de lecturas y la guía de estudio con el siguiente contenido.

#### Unidad 1

- Conceptos básicos.

#### Unidad 2

- Necesidades educativas especiales. Necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad.

#### Unidad 3

- El currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. El currículo escolar.

#### Unidad 4

- La evaluación psicopedagógica en el contexto de la Integración Educativa.

#### Unidad 5

- Las adecuaciones curriculares: una respuesta a las necesidades educativas especiales.

#### Unidad 6

- La organización institucional y el trabajo con padres y madres. La organización institucional a favor de la Integración Educativa.

Como se observa, en cada uno de estos documentos, aunque con diferente nombre y presentación, el contenido es equivalente. En los capítulos uno y dos del presente trabajo se presentan los extractos y recopilaciones básicas de la bibliografía antes mencionada que da el sustento legal y las bases teóricas al programa de Integración Educativa.

El tercer capítulo presenta el proceso metodológico que señala los puntos que guiaron el presente trabajo de investigación. En el cuarto capítulo se incluye el análisis e interpretación de los datos, y finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones donde se expone una serie de factores que dificultan el proceso de Integración Educativa. Estos factores tienen que ver con el deficiente conocimiento de los contenidos teórico-metodológicos del programa de Integración Educativa tanto del maestro de escuela regular como del de especial; una limitada capacitación y formación en nuevas formas de enseñanza que no se adecuan a las características particulares de los

alumnos; una restringida unificación en el trabajo que realizan los docentes de educación regular y especial para promover el desarrollo integral de todos los alumnos. Una insuficiente colaboración y gestión de los directivos para dar cumplimiento a las demandas educativas; insuficientes reuniones técnico pedagógicas y actitudes de indiferencia y rechazo de los implicados en la atención de los niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.

Posteriormente se presenta un apartado de anexos y por último la bibliografía citada.

## I. MARCO JURÍDICO QUE SUSTENTA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

### II.

#### 1. ASPECTOS LEGALES DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

El Artículo 3°. Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos marca como derecho que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará a la vez el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia; junto con el aprecio por la dignidad de las personas y la integridad de la familia, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos de sexos o de individuos

Artículo 41° de la Ley General de Educación dice: 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.<sup>4</sup>

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje.

Dicha educación incluye orientación a padres y tutores, así como también a los maestros y personal de educación regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación<sup>5</sup>.

#### 1.1 Declaración de Salamanca<sup>6</sup>

Considerando a la educación como el aspecto primordial para el desarrollo del ser humano, la UNESCO, a través de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca, España, en 1994, invita a todos los gobiernos a establecer nuevas políticas que garanticen la educación de las personas con discapacidad como parte del sistema educativo.

Este evento constituye una plataforma para reafirmar el principio de *Educación para Todos* que emana de la conferencia mundial sobre Educación para Todos celebrada cuatro años antes (1990) en Jomtien, Tailandia. Se establecen las siguientes recomendaciones para asegurar que los niños y

---

<sup>4</sup> SEP. Artículo 3o. Constitucional y Ley General de Educación, México, SEP, 1993. p. 9.

<sup>5</sup> SECRETARÍA de Educación y Cultura. Dirección Técnica del Departamento de Formación Capacitación y actualización. *Reconceptualización de la Intervención Psicopedagógica. Una Búsqueda de la calidad y la equidad en la educación.* Antología 1998 – 1999. pp. 145 - 149

<sup>6</sup> SEP Carrera Magisterial. *Evaluación del Factor Preparación profesional*, enero 2000 pp. 6-13

jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en todas estas iniciativas y puedan tomar el lugar que les corresponde en una sociedad de aprendizaje, en tal razón se proclama que:

- Todos los niños de ambos sexos tienen el derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias.
- Desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras.
- Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continuo, estén orientados a atender a las necesidades educativas especiales de las escuelas integradoras.
- Defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas que faciliten la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Fortalecer la cooperación con los programas oficiales nacionales e intensificar su participación en la planeación, aplicación y evaluación de la educación integradora para los alumnos con necesidades educativas especiales.

## **1.2 Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000**

Este plan establece la incorporación de la población con discapacidad al desarrollo del país, fomentando la cultura de respeto a su dignidad y a sus derechos humanos que multipliquen sus opciones productivas, culturales, deportivas y laborales, propiciando su acceso a los servicios de salud, de educación y capacitación; garantizando por el sector educativo al acceso de las personas con discapacidad a los servicios de educación, particularmente la atención a los niños en edad escolar y población indígena. Asimismo establece dar mayor importancia a los servicios de educación reforzando la educación especial a fin de que rinda sus beneficios a la población que requiere de ella.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> PODER Ejecutivo Federal *Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000* México (1995b) p. 24

### **1.3 Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**

En lo que respecta a la educación especial, se hace énfasis en la necesidad de atender a los menores con discapacidades transitorias o definitivas como parte de las acciones educativas orientadas a elevar la equidad; es decir, que toda la población tiene pleno derecho de obtener un servicio de acuerdo a sus variadas condiciones le permita acceder a los beneficios de la formación básica<sup>8</sup>.

En este mismo rubro se dan a conocer los planteamientos de los programas intersectoriales, como el *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad*<sup>9</sup>, el cual tiene como objetivo educativo promover la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular y a la cultura del respeto a la dignidad y a los derechos humanos, políticos y sociales.

### **1.4 El programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia 1995-2000**

Dentro de lo que corresponde a la educación especial, este plan hace énfasis en el reto de impulsar la integración escolar de los menores con discapacidad como un factor de justicia social que dé respuesta a las necesidades específicas de esta población.

Declaración general conjunta de la conferencia nacional "Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad".

Los principios que guían la acción a favor de la atención educativa de los menores con necesidades educativas son:

- Principio de justicia.
- Principio de igualdad y respeto a las diferencias.
- Principio de igualdad de oportunidades.
- Principio de derecho de todos a la educación básica.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Ibidem p. 47

<sup>9</sup> PODER Ejecutivo Federal, Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, México 1995<sup>a</sup> p. 12

<sup>10</sup>Op. Cit. SEC. Reconceptualización de la Intervención., p. 147.

## **1.5 La conferencia nacional "Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad"**

Se suma como una iniciativa conjunta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para comprometer su mejor esfuerzo para ofrecer una educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales. En este sentido, la SEP da conducción a lo indicado sobre el tema en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y el SNTE a su vez da cumplimiento a las diez propuestas para asegurar la Calidad de la Educación Pública, al mandato del Primer Congreso Nacional de Educación de 1994.

Los objetivos particulares que emanan de este encuentro se sintetizan en cuatro líneas fundamentales:

- Población. Unificar los criterios en torno a la atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, en el contexto de la diversidad.
- Operación de Servicios Educativos. Conocer la situación actual de la Integración Educativa escolar en las diferentes entidades del país y compartir experiencias sobre este aspecto.
- Actualización y Formación Profesional. Definir, a partir de los fundamentos normativos curriculares de la educación básica, los requerimientos de flexibilidad, pertinencia y equidad para la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
- Materia de trabajo. Definir propuestas y recomendaciones para configurar la prospectiva de la atención a las necesidades educativas especiales, en el marco laboral, con la corresponsabilidad de los agentes educativos.

En todos estos documentos se reitera que una integración educativa exitosa se logra mediante estrategias de gestión participativa con la corresponsabilidad de directivos docentes de educación especial y docentes de educación regular, alumnos, padres de familia y comunidad en general.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> SEP, Integración educativa. Marco jurídico y políticas de calidad e integración educativa, Antología, 1999. Unidad uno, pp. 22-24.

## **1.6 Ley para la Integración al Desarrollo Social de las Personas con Discapacidad en el estado de Zacatecas.**

En esta ley se maneja la importancia de que las personas con discapacidad se integren al sistema educativo general mediante programas de apoyo según las condiciones específicas de cada quien.

De acuerdo con este marco, y con los movimientos sociales internacionales y la política actual de nuestro país, Zacatecas se une a los esfuerzos para lograr la equidad educativa a través de estrategias y acciones que permitan abatir las disparidades educativas, otorgando especial atención a los menores con discapacidad cuyas condiciones y características diversas no son obstáculo para ejercer el derecho a acudir, permanecer y egresar de la educación básica e incluso incorporarse a la formación y actividad productiva.

Por lo antes señalado, en el ciclo escolar 1995-1996 el equipo técnico estatal de educación especial diseñó y puso en marcha un modelo de Integración Educativa para generar respuestas con equidad a los menores con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

Para dar cumplimiento a lo establecido en los documentos que norman la política educativa nacional del Departamento de Formación, Capacitación y Actualización de la Secretaría de Educación y Cultura a través del Equipo Técnico de Educación Estatal de Educación Especial, se elaboró un Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en Educación Especial en mayo de 1995. Los puntos esenciales de su contenido se destacan a continuación:

- Terminar con un sistema de educación paralelo.
- Asumir la condición de modalidad de educación básica.
- Elaborar un modelo de educación con una nueva concepción de calidad y equidad.
- Operar el modelo.
- Ampliar las opciones de integración.
- Fomentar la concertación intersectorial.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Op.Cit. Reconceptualización,.. p. 24.

## 1.7 Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Las unidades de USAER representan el modelo de integración educativa propuesto para mejorar la calidad de la educación básica y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo.

La creación de las USAER es el recurso para mejorar a corto plazo la atención a niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad y estimular una relación más eficaz entre la escuela regular y los centros de educación.<sup>2</sup>

Estas unidades están integradas por maestros especialistas, psicólogos y técnicos que conforman un equipo itinerante, responsable de atender sistemáticamente a los maestros, los niños con necesidades educativas especiales y las familias de éstos, en un número limitado de escuelas. Se da prioridad a los planteles cuya población tiene menor acceso a centros especializados de atención.

Las USAER son instancias técnico-operativas y administrativas que la educación especial ha impulsado para ofrecer apoyos teórico-metodológicos en la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el ámbito de la educación básica, contribuyendo a la transformación de las prácticas profesionales para dar respuesta a la diversidad de la población escolar.<sup>3</sup>

### 1.7.1 Propósitos de la USAER.

- Favorecer una activa participación escolar tendiente a asegurar la permanencia e integración de los alumnos, brindando apoyo psicopedagógico a la población del sistema inicial básico que enfrenta dificultades en forma transitoria o permanente para acceder a los contenidos educativos regulares, así como a niños que manifiestan un desempeño sobresaliente en cualquier área del quehacer humano.
- Atender y apoyar el proceso educativo de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con y sin discapacidad a través de diferentes acciones y la utilización de recursos complementarios que modifiquen y/o compensen las condiciones y el contexto en el ámbito de la propia escuela de educación básica para satisfacer sus necesidades.

---

<sup>2</sup> Ibidem p.152

<sup>3</sup>Ibidem... 151-153.

- Acordar con el docente de grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, así como para evaluar sus avances conforme a su propia evolución.

Como se puede apreciar, estas unidades son el enlace entre las escuelas regulares y las de educación especial para la canalización de alumnos con discapacidad. Las unidades impulsarán el tránsito entre servicios; por ejemplo, propiciarán que un alumno con discapacidad reciba atención en una escuela especial y pueda, si así lo desean sus padres, integrarse a una escuela regular.

De la misma manera, si el menor con discapacidad integrado a una escuela regular requiere de una atención específica que pueda brindarle una escuela de educación especial, las USAER facilitarán su vínculo y su atención<sup>4</sup>.

#### 1.7.2 Estructura y organización de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular.

Ésta se constituye por un director, los maestros de apoyo, el equipo de apoyo técnico y una secretaria. Los maestros de apoyo son maestros de educación especial con experiencia de trabajo en grupos integrados o centros psicopedagógicos.

El equipo de apoyo técnico está constituido básicamente por un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social, además pueden incluirse otros especialistas (en trastornos neuromotores, en deficiencia mental, en débiles visuales, etcétera) cuando las necesidades educativas especiales de los alumnos así lo requieren.

Cada USAER apoya en promedio a cinco escuelas en la atención de todos sus alumnos que presentan necesidades educativas especiales y en la reorientación a los padres de familia y a los maestros de la escuela regular.

En cada una de las escuelas se acondiciona un aula que se denomina "Aula de Apoyo", la cual es el centro de recursos de la educación especial dentro de la escuela regular, sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la educación especial, así como espacio para la

---

<sup>4</sup> Ibidem

atención de alumnos con necesidades educativas especiales y para la orientación al personal docente y a los padres de familia.

Asimismo, en cada escuela se ubica a maestros de educación especial de manera permanente para que proporcionen apoyo en la atención a las necesidades educativas especiales a partir de la intervención directa con los alumnos y en la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia. El equipo de apoyo técnico establece su sede en una escuela y ofrece su apoyo de manera itinerante. En promedio hay dos maestros de apoyo en cada escuela, pero esta cifra está sujeta a la demanda que exista en la misma en torno a la atención de las necesidades educativas especiales; se prevé que cada USAER, en promedio, tenga 10 maestros de apoyo distribuido en cinco escuelas.<sup>6</sup>

Las estrategias de las USAER respecto a la intervención psicopedagógica podrán desarrollarse en el grupo regular y/o en el aula de apoyo. La acción del aula de apoyo o del grupo regular se elegirá a partir de reconocer las necesidades educativas especiales de los alumnos y de la circunstancia del proceso enseñanza-aprendizaje que se vive en la escuela.

La orientación al personal docente y a los padres de familia constituye otra estrategia para la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos y tiene por objeto proporcionar los elementos técnicos y operativos necesarios que permitan participar en la atención de los alumnos, considerando, además, las necesidades que expresan tanto maestros como padres de familia y los aspectos que se identifiquen como necesarios de reflexionar con ellos, en la perspectiva de dar respuesta a las necesidades educativas especiales.

Para el desarrollo de la orientación se toma en cuenta la relación directa del maestro y del padre de familia, también se aprovechan las formas de organización establecidas en la escuela, tales como consejos técnicos de participación social y asociaciones de padres de familia, rescatando el trabajo colegiado y el proyecto escolar.

El proceso de atención de las USAER se inicia con la evaluación inicial; en ella se consideran dos momentos: la detección de alumnos y la determinación de sus necesidades educativas especiales con la aplicación del Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC)

Mediante la detección se identifican los alumnos que respecto a su grupo presentan dificultades ante los contenidos escolares y que requieren de un mayor apoyo pedagógico y/o de otra naturaleza, ya que debido a sus características de aprendizaje, demandan apoyos específicos diferentes a los que requieren sus compañeros de grado escolar.

---

<sup>6</sup> Poder Ejecutivo Federal, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, p. 85.

### 1.7.3 Planeación Educativa Individualizada

La atención a los menores con necesidades educativas especiales requiere una planeación educativa individualizada. El especialista y los padres del menor, y en su caso al maestro de la escuela regular, establecerán las metas de aprendizaje a corto y mediano plazo que permitan valorar el desarrollo educativo del alumno en forma particularizada. Durante el desarrollo de la intervención psicopedagógica se realizará la evaluación continua como una acción que permita, de manera permanente, dedicar la pertinencia de las acciones planeadas en función de los logros del aprendizaje y del desempeño del alumno en su grupo y efectuar así los ajustes de la estrategia de la intervención<sup>7</sup>.

A la luz del importante papel del magisterio en la integración escolar, se trabaja en la inclusión de contenidos y en los procesos de formación del maestro que lo sensibilice y lo preparen para trabajar con menores con necesidades educativas especiales.

### 1.7.4 Número de Alumnos Discapacitados por Grupo

El conocimiento y la disposición favorable del personal docente son esenciales para la buena atención de los grupos integrados. Por ello es indispensable que quienes tengan la disposición para hacerse cargo de este servicio cuenten con información y estén capacitados para desempeñar adecuadamente el trabajo que se espera de ellos, atiendan pocos niños con discapacidad y laboren con grupos de tamaño apropiado a la atención particularizada que deben prestar a los menores con necesidades educativas especiales. En este mismo sentido, es esencial que el Consejo Técnico y el personal directivo y de supervisión estén oportunamente informados de las experiencias de integración y les presten plena colaboración.

### 1.7.5 Del Material Didáctico

El material didáctico para apoyar la integración escolar de los menores con discapacidad deberá estar diseñado de manera que facilite el aprendizaje de todos los niños e impulse así un verdadero sentido de colaboración.

---

<sup>7</sup> Ibidem

### 1.7.6 Adecuaciones Arquitectónicas

Es de fundamental importancia establecer un programa de adecuaciones arquitectónicas en las escuelas regulares para eliminar las barreras físicas que impiden el acceso de los menores con discapacidad. Por tal razón, se establece un programa permanente de adecuaciones arquitectónicas para el libre acceso al espacio físico de la escuela existente. Las nuevas escuelas que sean construidas en el futuro, ya incluyen en su diseño adecuaciones arquitectónicas para menores con discapacidad<sup>8</sup>.

A grandes rasgos éstas son las líneas generales que sustentan legalmente la integración Educativa.

---

<sup>8</sup> Ibidem.

### III. BASES TEÓRICAS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

#### 2. CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Los conceptos básicos de la integración educativa que se hacen referencia en éste capítulo son: Educación Regular, Educación Especial, Inclusión e Integración Educativa, Discapacidad, Necesidades Educativas Especiales, Currículo, Adaptaciones al Currículo y el Maestro ante las Diferencias Individuales y los Métodos de Enseñanza

**2.1 la escuela regular** es una institución educativa que atiende las necesidades educativas de todos sus alumnos.<sup>3</sup>

**2.2 La educación especial** surge a partir de la exclusión de ciertos alumnos de la escuela regular y se define como la institución que atiende las necesidades educativas especiales de todos sus alumnos en Integración Educativa y escolar, con o sin discapacidad. Es una forma enriquecida de educación general tendiente a mejorar la vida de aquéllos que sufren alguna discapacidad, mediante el impulso pleno de sus potencialidades físicas, emocionales, sociales e intelectuales <sup>2</sup>

**2.3 la inclusión** es una apertura de la escuela regular, se trata de un movimiento centrípeto que admite la diversidad de su población. Dicha diversidad incluye a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en sus aulas, es decir, una escuela para todos.<sup>1</sup>

**2.4 la integración educativa** se puede determinar como:

*“El acceso educativo, al que tienen derecho todos los menores, con el apoyo psicopedagógico adecuado por el personal especializado, para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje”<sup>4</sup>.*

---

<sup>1</sup> PNUD-UNESCO-UNICEF, Banco Mundial, *Declaración mundial sobre Educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990.p. 143.

<sup>2</sup> Diccionario enciclopédico de educación especial. Santillana. Vol.11 México 1985 p.748

<sup>3</sup> ibidem. P. 732

<sup>4</sup> SEP.GARCIA C. et.al Integración Educativa. *Seminarios para la actualización de profesores de educación especial. y regular.1999 p..35*

Para Bless, la Integración Educativa es:

*“El proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo”.*<sup>3</sup>

En cambio para Guerrero López es:

*“La estrategia que permite a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, su incorporación a la escuela regular sin ningún tipo de discriminación debido a sus limitaciones reconociendo y haciendo efectivo sus derechos como personas y como ciudadanos”.*<sup>4</sup>

Por su parte García Cedillo (1999) señala que:

*“La Integración Educativa es un objetivo que se define como el acceso y permanencia con equidad y calidad al currículo de educación básica, al que tienen derecho todos los menores así como a satisfacción de todas las necesidades básicas del aprendizaje”.*<sup>5</sup>

La integración educativa es, pues, un proceso que implica el trabajo colaborativo entre los profesionales de la educación especial y los profesores de educación regular, y abarca principalmente tres puntos:

- a) La posibilidad de que los niños con necesidades educativas especiales se aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.
- b) La necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada un niño puedan ser satisfechas.

---

<sup>3</sup> BESSS en SEP. La Integración Educativa en el aula regular p.55

<sup>4</sup> GUERRERO López .en SEP. La integración –Educativa en el aula regular p. 54

<sup>5</sup> GARCÍA Cedillo. video la Integración educativa, conceptos básicos.

- c) La importancia que el niño y/o el maestro de educación regular, y los padres de familia reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre que sea necesario.<sup>6</sup>

#### 2.4.1 Condiciones básicas para la integración educativa

- Actualización de los profesionales de educación especial y educación regular.
- Colaboración y apoyos mutuos entre los maestros de escuelas regulares y profesionales de educación especial.
- Propiciar una mayor participación de los padres en los procesos de educación de sus hijos.
- Que los profesionales de educación especial transiten de un modelo médico a un modelo más educativo.
- Apoyo de las autoridades en el proceso de Integración educativa.<sup>7</sup>

#### 2.4.2 Factores clave para la integración educativa

A fin de apoyar la generación de estrategias de integración escolar de los menores con discapacidad, se llevarán a cabo diagnósticos conjuntamente con las autoridades estatales para identificar la infraestructura existente en los centros educativos para la atención de estos menores, así como las modalidades y experiencias de integración en cada entidad federativa.

El proceso de integración escolar de las personas con discapacidad es un proceso gradual que entraña dificultades para responder con equidad a sus requerimientos específicos; por tanto, es importante considerar el diseño de estrategias paulatinas para lograrlo.

Es importante que en cada entidad federativa se diseñe una estrategia de planeación en cada zona y región escolar, para así incorporar gradualmente a esta población al sistema educativo, ya sea a los servicios de educación especial o a la escuela regular.

Dicha planeación definirá las prioridades de atención según la diversidad específica que presente la población, los grados de discapacidad, la infraestructura de servicios educativos, el grado

---

<sup>6</sup> Op. cit., SEP. *La integración Educativa en el aula regular*. Pp. 55-58

<sup>7</sup> SEP, Videos de la serie Integración-Educativa, 1998.

de sensibilización de los padres, los maestros de las escuelas regulares o sus comunidades, así como la competencia profesional de los especialistas de los especialistas disponibles en cada localidad y región.

Esta planeación, además de responder a las condiciones reales para la gestión educativa escolar, procurará establecer proyectos de atención de corto, mediano y largo plazo.

Merece especial cuidado el diseño de lineamientos normativos flexibles, que al mismo tiempo que eliminen las restricciones de acceso y permanencia en los servicios educativos regulares y especiales de la población de menores con discapacidad, promuevan adecuaciones del currículo básico.<sup>8</sup>

Como se puede apreciar en el cuadro 1 del anexo 4, hasta el ciclo escolar 1999-2000 se contaba con 38 servicios de educación especial<sup>9</sup> en el estado de Zacatecas, entre los cuales figuraban 20 servicios de USAER Primaria; seis de USAER Preescolar; cinco Centros de Atención Múltiple; un USAER CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes); siete Centros Psicopedagógicos; un Centro de Intervención Temprana y un Centro de Capacitación de Educación Especial.

En el ciclo escolar 2000-2001, los servicios de educación especial en el estado de Zacatecas se han incrementado a 71, distribuidos de la siguiente manera: 24 USAER Primaria; siete USAER Preescolar; 25 Centros de Atención Múltiple; dos USAER CAS; siete Centros Psicopedagógicos; un Centro de Intervención Temprana y un Centro de Capacitación de Educación Especial.<sup>10</sup>

El incremento de los servicios casi se duplicó en dos años, por lo que se puede apreciar que está alcanzando una mayor cobertura en los municipios más alejados de la capital del Estado.

#### 2.4.3 Integración educativa en el nivel preescolar.

La Integración Educativa inició en el nivel preescolar cuando se reorientaron los servicios educativos (1995-1996) de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) a Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y solamente se distribuye en tres municipios del estado de Zacatecas.

Durante el ciclo escolar 1995-1996 el programa operó únicamente en Zacatecas, con una cobertura en 18 jardines de niños ubicados tanto en el centro de la ciudad como en la periferia; estas

---

<sup>8</sup> SEP, *Programa de Integración Educativa*. Antología. Unidad I, p. 8.

<sup>9</sup> SEC, Secretaría de Educación y Cultura en el Estado de Zacatecas, Coordinación de Educación Especial, Estadística, Ciclo 1999-2000.

<sup>10</sup> Op.Cit. SEC. *Reconceptualización...*p.25

escuelas son atendidas por tres unidades de USAER, y cada una cuenta con un director, ocho maestras de apoyo USAER, un psicólogo, un trabajador social, un maestro de comunicación y un médico general.

En el siguiente ciclo escolar (1996-1997), la Integración Educativa se extendió a los municipios de Guadalupe y Fresnillo. El primero cuenta con una unidad USAER conformada por un director, siete maestros USAER, un psicólogo, un trabajador social y un maestro de comunicación. El segundo municipio cuenta con dos USAER que atienden 14 jardines de niños, tanto de la zona centro como de la periferia de la ciudad. Estas unidades cuentan con el mismo personal que las anteriores, más un dentista.

## **2.5. Discapacidad**

El término *discapacitado* se ha utilizado para referirse a personas que presenten diferentes problemáticas. Así, lo mismo se le llama *discapacitado* a quien tiene retraso mental que a quien tiene un problema de invalidez o mutilación.

La discapacidad supone la ausencia o disfunción de un órgano que suprime o resta la actividad representacional de la realidad.

*“Se considera "discapacitada" a toda persona que padece una alteración permanente o prolongada, física o mental, que con relación a su edad o a su medio social, implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educativa o laboral”.*<sup>1</sup>

En el ámbito educativo, este término se ha utilizado para referirse a individuos que presentan alguna deficiencia física o sensorial o a quienes, en comparación con el grupo, presentan graves problemas de aprendizaje.

La concepción de la discapacidad tal como se plantea está basada en el modelo médico, en el cual el adulto es visto como un "paciente". La estrategia a seguir consiste en elaborar un diagnóstico preciso, orientado a especificar las características de su "enfermedad" para posteriormente aplicar un

---

<sup>1</sup> SEP, Integración Educativa. *Seminario de Actualización para Profesores de Educación Regular*, Módulos uno y dos, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España Cooperación Española, 2000. p. 137.

tratamiento. La discapacidad es vista como algo inherente al sujeto, por lo que se tiene que intervenir sobre él. Por ello, el término de *discapacidad* implica la etiquetación, la marginación y la segregación.

Debido a la diversidad de definiciones o términos utilizados para referirse a las personas con discapacidad, la Organización Mundial de la Salud promovió una clasificación que pudiera ser utilizada por los distintos grupos de profesionales<sup>2</sup>

En 1980 se plantea una nueva aproximación conceptual señalándose tres niveles diferentes: deficiencia, discapacidad y minusvalía:

Se habla de *deficiencia* cuando hay una pérdida de la normalidad de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatomía. Es una *discapacidad* cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera "normal" para un ser humano. Se dice que es una minusvalía cuando, como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, existen limitaciones para desempeñar un determinado rol (el que se esperaría de acuerdo con el sexo, edad, factores sociales, etcétera) y, por tanto, el sujeto se encuentra en una situación de desventaja. Por ejemplo, una persona puede tener un nivel visual normal, pero si las letras de la película que está leyendo, son demasiado pequeñas, y no puede, leerlas, ésta situación lo convierte en minusválido. En la actualidad se considera que aunque la persona tenga una deficiencia, el que ésta se convierta en discapacidad o minusvalía depende de la relación que se establezca entre la persona y su medio ambiente. Es decir, el hecho de que una persona tenga una deficiencia no necesariamente la convierte en un discapacitado o en un minusválido si el ambiente que la rodea es favorable.

En el ámbito educativo, actualmente se considera que el problema del niño es producto de la interacción que se da entre éste y su medio, por lo cual la educación especial debe privilegiar las interacciones que se hagan sobre ambos factores. Deben buscarse todas las situaciones que en el entorno del niño dificultan su aprendizaje para operar sobre ellas ya que el niño es un educando, no un paciente, así se le brinda educación, no tratamiento<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> GARCÍA C. et.al. Op. Cit., SEP *Integración educativa en el aula regular*. P.47

<sup>3</sup> VERDUGO 1995 en GARCÍA C.I et. al., SEP *integración Educativa* p. 46

## 2.6. Necesidades educativas especiales

El concepto de necesidades educativas especiales contiene un elevado grado de relatividad; en su definición más simple se refiere a:

*“...Lo que toda persona precisa para acceder a los conocimientos, las habilidades, las aptitudes, las actitudes socialmente consideradas básicas para su integración activa en el entorno al que pertenece como persona autónoma”.*<sup>5</sup>

Las necesidades educativas especiales se consideran como aquellas que son características del alumno, ni algo intrínseco a él, sino que surgen de la dinámica establecida entre sus características personales y las respuestas que recibe de su entorno; asimismo, se considera la atención a estas necesidades educativas especiales como:

*“...el conjunto de medios profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, y que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia una autonomía personal y de integración social con los medios que habitualmente están en disposición de la escuela”.*<sup>6</sup>

Por otra parte añade que:

*“Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad; bien sea por causas internas, o dificultades o carencias del entorno social, familiar o por una historia de aprendizaje desajustada y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo”.*<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Puigdemívol, I., *Programación de aula y adecuación curricular*, Graó, 1988, p. 59.

<sup>6</sup> Warnock, (1978: 82), en Puigdemívol, I. Op. Cit., p. 62.

<sup>7</sup> Op. Cit., GARCÍA C I. et, al., SEP, *Integración Educativa*. Pp. 27-30.

Este cambio terminológico no significa olvidar que algunas dificultades que presentan los alumnos tienen una base biológica. Ejemplo evidente son las pérdidas visuales o auditivas, los problemas motores, lesiones cerebrales, alteraciones genéticas, etcétera, que tienen repercusiones en el aprendizaje es decir se asocian a alguna discapacidad que afecte física, emocional o intelectualmente, o bien puede estar relacionado con el entorno social que le rodea, como consecuencia de un ambiente familiar inestable de condiciones socioeconómicas y culturales muy limitadas e incluso de estrategias de enseñanza poco apropiadas en la escuela.

### 2.6.1 Dimensiones fundamentales del concepto de necesidades educativas especiales.

El primer criterio que se utiliza en el concepto *necesidades educativas especiales* es que algunos alumnos pueden presentar un rendimiento escolar marcadamente por encima o por debajo del que el resto de sus compañeros en todas o en algunas de las asignaturas, que el maestro de grupo haya hecho lo que está en sus manos hacer para apoyar a éstos alumnos, pero no logra resultados y que por tanto, son necesarias *ayudas extras* – de materiales específicos, de maestros de educación especial o de otras disciplinas.

Es importante señalar que no todos los menores con necesidades educativas especiales tienen alguna discapacidad; es el caso de los alumnos con problemas de aprendizaje y de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Asimismo no todos los alumnos con discapacidad presentan necesidades educativas especiales por lo que no todos requieren los servicios de educación especial.<sup>8</sup>

## 2.7. Currículo

La noción de currículo no debe circunscribirse a un mero programa o plan de estudios, limitándose exclusivamente a contenidos intelectuales, sino debe englobar todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Para Abalo y Bastida.

---

<sup>8</sup> Ibidem.

*“Se define el currículo como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regula la práctica docente”.*<sup>5</sup>

Analizando esta definición, se observa que el currículo tiene dos funciones básicas: de un lado las intenciones del sistema educativo y del otro servir de guía para el trabajo docente.

Al establecer las enseñanzas mínimas comunes para todo el estado, así como a la hora de fijar los distintos currículos, se ha de procurar en primer término que éstos sean lo suficientemente amplios, abiertos y flexibles. De esta forma los profesores podrán elaborar proyectos y programaciones que desarrollen en la práctica la virtualidad del currículo establecido, adaptándolo a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada centro.

El currículo debe responder a las siguientes preguntas: ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

El modelo curricular, al pretender atender la diversidad del alumnado, debe ser abierto y flexible, con varios niveles de concreción para poder ser adaptado a las distintas realidades socioeconómicas y culturales. En este sentido se considera como *adaptación curricular* la elaboración de cualquier proyecto curricular o programación, ya que por definición la propuesta hecha por la administración educativa debe concretarse a cada centro, adaptándose a sus peculiaridades.

Es de gran importancia que el diseño curricular transmita y ejemplifique la idea de que la ayuda pedagógica es una ayuda en dos sentidos: “ayuda” que utiliza todos los medios disponibles para favorecer y orientar dicho proceso, sin renunciar a *priori* a ninguno de ellos, o sea, proporcionando informaciones debidamente organizadas, ofreciendo modelos de acción a imitar, formulando indicaciones y sugerencias para abordar tareas nuevas, posibilitando la confrontación, corrigiendo errores, etcétera.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> ÁBALO V. y Bastida F., Adaptaciones curriculares, Escuela Española, 1994, Pp. 19-21.

<sup>6</sup> Ibidem.

### 2.7.1 Adaptaciones Curriculares

Las *adaptaciones curriculares* son las variaciones que se hacen en el currículo oficial para aplicarlo a la realidad concreta del alumnado.

*“...Es decir, se trata de adecuar el currículo que propone la administración educativa retocando los elementos necesarios: metodología, actividades de enseñanza-aprendizaje, contenidos y objetivos, para que sean asimilables por los alumnos”...<sup>7</sup>*

En realidad, se trata de un planteamiento que ya formaba parte de las preocupaciones del profesorado inquieto cuando se preguntaba qué hacer para que tal o cual tema fuese entendido por sus alumnos o cómo motivarlos para estudiar la asignatura *X*, o de que forma atraer la atención e interés de los alumnos más inquietos. Ahora tal preocupación recibe el nombre de adaptaciones curriculares y tiene diferentes acepciones.

Se señala que en un sentido amplio, se realizan adaptaciones curriculares en el mismo momento en que se elabora un proyecto curricular de la escuela o del aula; ya que es entonces cuando se revisan los objetivos generales del área, los contenidos y los aspectos metodológicos para individualizar la enseñanza, que cada equipo docente y cada profesor utilizarán, para adecuarlos a la realidad concreta del alumnado.

Sin embargo, hoy día se emplea para referirse en forma más específica a los alumnos con necesidades educativas especiales: con limitaciones físicas, psíquicas o motrices; también de forma más general para referirse a alumnos con retraso escolar o de conducta problemática.

Las adaptaciones curriculares también se enfocan a los alumnos que se consideran “regulares” pero que por diversos motivos –problemas de aprendizaje, familiares, ambientales- han ido perdiendo el ritmo de aprendizaje que llevan a sus demás compañeros y tienen un historial académico lleno de fracasos, como repetición de cursos, asignaturas, etcétera. Son también alumnos que unen este desinterés por los estudios, con comportamiento poco respetuoso a cualquier tipo de normas y que

---

<sup>7</sup> Op. Cit., Ábalo. Pp. 9-112.

suele presentar problemas de conducta. En este sentido se ratifica que la tendencia es atender a dichos alumnos en grupos regulares, no en grupos aislados del resto de sus compañeros.

En efecto, se parte de la idea de que en la escuela deben convivir alumnos con distintos intereses, con distintas capacidades y distintas motivaciones. Esta diversidad ayuda a comprender y respetar al diferente; por consiguiente, se está en contra de una escuela que potencie la uniformidad, lo homogéneo y que seleccione a los alumnos en función de su nivel de conocimientos.

La educación es un medio para la promoción y desarrollo de la persona, tanto en el ámbito individual como en el social, y no instrumento de clasificación, selección, que sólo promueva a los más capacitados.

La escuela que respeta la diversidad del alumnado depende fundamentalmente de las concepciones de tipo social, cultural y pedagógico del profesorado (igualmente del alumnado y de los padres de familia).<sup>8</sup>

Se habla de un currículo abierto y flexible, que tiene varios niveles de concreción y que debe ser adaptado a las distintas realidades socioeconómicas y culturales. En este sentido podemos considerar como *adaptación curricular* la elaboración de cualquier proyecto curricular o de programación, ya que por definición la propuesta hecha por la administración debe concentrarse en cada centro adaptándose a sus peculiaridades.

Se realizan adaptaciones curriculares en el mismo momento en que se elabora el proyecto curricular de la escuela o la programación concreta del aula, ya que es entonces cuando se revisan los objetivos generales del área, los contenidos, los aspectos metodológicos, etcétera, para adecuarlos a la realidad individual y sociocultural del alumnado.

Es de considerar que para llevar a cabo lo anterior es preciso replantearse tanto los aspectos organizativos del centro escolar –dirección y equipo de profesores- como los aspectos curriculares objetivos, contenidos de las áreas, aspectos metodológicos, etcétera.

Los programas compensatorios impulsados por la administración - integrados por psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas, etcétera contribuyen a una mejora de la calidad de la enseñanza y de atención a la diversidad, peor no son suficientes si no se abordan con un sentido colegiado, articulado

---

<sup>8</sup> Ibidem

ante la diversidad del alumnado, asumiendo el riesgo de que los alumnos se les considere como etiquetados y como diferentes.

Se distinguen adaptaciones curriculares de acceso, adaptaciones curriculares a los elementos del currículo<sup>8</sup>.

Por adaptaciones a los elementos del currículo

*“...son el conjunto de modificaciones que se realizan en las actividades, la metodología, los criterios y procedimientos de evaluación, los contenidos y propósitos para así atender las diferencias individuales de todos los alumnos...”*

Estas adecuaciones se encaminan a dos aspectos fundamentales: crear las condiciones físicas de sonoridad iluminación accesibilidad en los espacios y condiciones de la escuela o del aula que permitan a los niños la utilicen de una forma mas autónoma

Las adecuaciones de acceso al currículo

*“...Son las modificaciones en los espacios e instalaciones, así como la previsión de recursos especiales, materiales de comunicación que van a facilitar que los alumnos con n.e.e puedan desarrollar el currículo común o es su caso currículo adaptado...”*

Éstas adecuaciones deben tender a lograr una mayor participación posible de los niños con n.e.e en el currículo común especialmente para la planeación general para el grupo que están integrados, asimismo, conseguir en lo posible que los alumnos con n.e.e. alcancen los propósitos de cada nivel educativo a través de una propuesta curricular adaptada a las características y necesidades específicas

## **2.8. El maestro ante las diferencias individuales y los métodos de enseñanza**

De acuerdo con la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, se describen una serie de opciones básicas sobre el tratamiento educativo de las diferencias individuales. Es importante considerar que las diferencias individuales merecen una enseñanza verdaderamente individualizada, defendiéndose la idea de renunciar a un método de enseñanza único

---

<sup>8</sup> SEP. Curso Nacional de Integración educativa Programa Nacional de Actualización permanente México 2000 p.174

aplicable a todos los alumnos. La individualización de la enseñanza consiste, en primer término, en la individualización de los métodos de enseñanza<sup>9</sup>.

La amplitud y variedad de las diferencias individuales y su repercusión sobre el aprendizaje escolar son hechos reconocidos y aceptados desde la antigüedad. Sin embargo, tradicionalmente ha predominado una concepción estática, de las diferencias individuales dentro del sistema educativo. En un sistema de educación con objetivos, contenidos y métodos de enseñanza idénticos para todos los alumnos, sólo hay dos maneras de tener en cuenta las diferencias individuales<sup>10</sup>, o bien se excluye a los que no pueden alcanzar los aprendizajes estipulados por considerar que no tienen la competencia intelectual y las aptitudes mínimas exigidas, o bien se les hace repetir el proceso educativo tantas veces sean necesarias hasta que alcancen dichos aprendizajes.

El criterio de individualización de la enseñanza es el ritmo de aprendizaje: los alumnos más lentos necesitan más tiempo para aprender, y los más rápidos, menos.

Una forma importante de asumir las diferencias individuales consiste en llevar a cabo intervenciones complementarias al margen del ambiente educativo regular, las cuales compensan las dificultades de los alumnos para alcanzar el nivel de aprendizaje exigido por el sistema.

Otra alternativa consiste en individualizar los objetivos y/o contenidos de la enseñanza. Se parte de la idea de que la educación escolar no puede pretender que todos los alumnos alcancen los mismos resultados y realicen los mismos aprendizajes, por lo que se aceptan variaciones en estos componentes curriculares según las diferencias individuales de los alumnos. Bajo esta perspectiva el sistema educativo deja de ser algo fijo y estático; la flexibilidad no concierne en principio a la metodología de la enseñanza, sino a las intenciones educativas.

La verdadera individualización de la enseñanza consiste en adoptar los métodos a las características individuales de los alumnos. El método de enseñanza óptimo para alumnos con determinadas características puede no serlo para alumnos con características diferentes, y a la inversa. Asumir íntegramente las diferencias individuales significa, en un planteamiento constructivista, asumir la necesidad de un ajuste entre ambos elementos.

Las relaciones entre las características individuales y los resultados del aprendizaje varían en función del tratamiento educativo; o dicho de otro modo, la efectividad de los tratamientos educativos, medida por los resultados del aprendizaje, depende de las características de los alumnos.<sup>1</sup>

---

<sup>9</sup> COLL C., *Psicología y currículo*. Paidós Mexicana, 1992, p. 113-119.

<sup>10</sup> CRONBACH 1967 y Glaser 1977 en C. Coll 1992 p. 113.

<sup>1</sup> CRONBACH 1957 en Coll 1992. p. 115

Desde una perspectiva constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica. Existe una relación inversa entre el grado de conocimiento previo y la cantidad y calidad de ayuda educativa necesaria para realizar nuevos aprendizajes: a menor nivel de conocimiento previo pertinente, mayor es la ayuda que necesita el alumno; e, inversamente: a mayor nivel de conocimiento previo, menor es la necesidad de ayuda. La *ayuda educativa* se define como el soporte dado al alumno en la organización del contenido del aprendizaje, en el uso de incentivos para mantener la atención y motivación y en el seguimiento detallado de sus progresos y sus dificultades. De las consideraciones anteriores se desprende una serie de principios relativos a la manera de impartir la enseñanza, los cuales deben incluirse en el diseño curricular, éste debe esforzarse por transmitirlos con la mayor claridad posible.<sup>2</sup>

Las características individuales de los alumnos son el resultado de su historia personal y pueden modificarse en función de sus experiencias futuras, más concretamente, en función de las experiencias educativas futuras.

Desde el punto de vista educativo, las características individuales más pertinentes no son rasgos estáticos y fijos, sino que están sujetos a una evolución.

Lo que un alumno es capaz de aprender en un momento determinado depende, por supuesto, de sus características individuales, pero también y sobre todo del tipo de ayuda pedagógica que se le proporcione.

La verdadera individualización, al menos en el nivel de la enseñanza obligatoria, no consiste en “rebajar”, sino en diversificar objetivos y/o contenidos, y en ajustar el tipo de ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos.

Los métodos de enseñanza pueden clasificarse en función de la cantidad y calidad de ayuda pedagógica que ofrecen a los alumnos; los métodos de enseñanza no son buenos o malos en términos absolutos, sino en función del tipo de ayuda que ofrecen.

Ante una nueva situación de aprendizaje, las características individuales más pertinentes para decidir el tipo de ayuda pedagógica adecuada conciernen a los esquemas de conocimiento que el alumno utiliza para interpretar dicha situación.

El diseño curricular no debe prescribir un método de enseñanza determinado; debe incluir criterios generales de ayuda pedagógica y ejemplificarlos mediante propuestas concretas de actividades de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas curriculares.

---

<sup>2</sup> TOBIAS 1976 y Calfee 1980 en Coll *Psicología y currículo* 1992 p. 116

Los principios anteriores hacen alusión a los conceptos de aprendizaje significativo y a los esquemas de conocimiento; que incluyen tanto conocimientos en sentido estricto como valores, normas, actitudes y destrezas.

Desde una concepción constructivista de la intervención pedagógica, los esquemas de conocimiento, que el alumno activa ante una nueva situación de aprendizaje, constituyen su característica individual más importante en esa situación. El alumno es quien construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas.

La ayuda pedagógica consiste esencialmente en crear condiciones adecuadas para que se produzca esta dinámica interna y para orientarla en una determinada dirección, es decir, la dirección que indican las intenciones educativas<sup>3</sup>.

El problema de fondo de cómo impartir la enseñanza reside en crear las condiciones de aprendizaje para que los esquemas de conocimiento que de todos modos construye el alumno evolucionen en un sentido determinado.<sup>4</sup>

El papel del maestro sobre el aprendizaje, se ha centrado en el aspecto de la enseñanza y se ha dado por hecho el aprendizaje como si automáticamente a toda enseñanza correspondiera un aprendizaje; así, lo que se evaluaba en el aprendizaje del niño era lo que el maestro había enseñado: a una buena enseñanza debe seguir un corolario de un buen aprendizaje.

Habrán maestros muy buenos, pero si el maestro no tiene en cuenta al niño, su nivel de desarrollo, su capacidad de asimilación, sus características de ritmo, etcétera, no podrá nunca lograr que el niño “aprenda” lo que él quiere, así su enseñanza será inútil y el maestro se sentirá decepcionado de su labor.

En este enfoque la meta que persigue el maestro es la de propiciar los aprendizajes encaminando a sus alumnos a que descubran lo aprendido. Es importante recordar que el sujeto que aprende es un sujeto activo, que piensa y comprende todo lo que le rodea, razón por la cual constantemente pregunta e investiga.<sup>10</sup>

De acuerdo a la teoría constructivista, que sustenta el presente trabajo de investigación, el profesor requiere tomar en cuenta las siguientes consideraciones.

---

<sup>3</sup> Ibidem, p. 117.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 118.

<sup>10</sup> Op. Cit., Coll.1992 p. 156

- El nivel operatorio en el que se desenvuelve el niño, ya que su desarrollo personal está fuertemente condicionado por éste. Piaget en sus trabajos sobre *teoría genética*, distingue cuatro estadios de desarrollo cognitivo del niño que están fuertemente relacionados con actividades del conocimiento como pensar, reconocer, percibir, recordar, y otras. el estadio sensoriomotor, que comprende de los 0 a los 2 años, *el estadio preoperacional*, que comprende de los 2 a los 7 años, *el operacional concreto de los 7 a los 12 años*, y *el operacional formal de los 12 a los 15 años*.

- Tomar en cuenta los *conocimientos previos* de los alumnos, resultado de las experiencias educativas anteriores

- establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otras personas observándoles, imitándolas, siguiendo instrucciones, la distancia entre estos dos puntos se le llama *Zona de Desarrollo Próximo*

- Los aprendizajes que se le ofrezcan al niño debe serle significativo, es decir, debe establecer relaciones entre sus conocimientos previos de tal forma que el nuevo conocimiento adquirido, pueda ser utilizado en diferentes contextos y situaciones.

- Para que el aprendizaje sea significativo debe reunir dos condiciones. No debe ser arbitrario ni confuso, (*significatividad lógica*) debe tener pertinencia y relacionalidad (*significatividad psicológica*)

- Distinguir que el objetivo del aprendizaje conlleva a identificar conocimientos que requieren *una memorización mecánica de una memorización comprensiva*.

-Comprender que el objetivo más ambicioso de la educación es que el alumno *aprenda a aprender* lo cual equivale a que sea capaz de realizar aprendizajes significativos por si solo

La directriz del la interpretación constructivista de la intervención psicopedagógica, consiste en crear las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sea lo mas correctos y rico posibles<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem

## 2.9. Comentarios sobre los capítulos uno y dos

En la actualidad hablar de integración educativa en nuestro país, en el estado de Zacatecas y en el municipio, es motivo de muchas discusiones, debates, estudios, reflexiones etcétera; tanto para las autoridades educativas y los docentes como para los padres de familia y la sociedad.

La palabra *integración* se ha utilizado popularmente para describir el proceso de combinación y colocación de los niños que sufren alguna discapacidad con los que no la tienen, en las clases y escuelas regulares; para otros la integración es enviar a los niños con deficiencia a una escuela segregada, y, para algunos más la integración debe ser una clase especial segregada específica a su necesidad, pero con la posibilidad de que pueda relacionarse con niños normales en algunas actividades académicas y rutinarias.

Pese a tantos esfuerzos sumados en las últimas cuatro y cinco décadas por atender a los menores con necesidades educativas especiales en un ambiente que potencie la equidad, igualdad y el respeto, actualmente los servicios de educación especial aún funcionan y se organizan de acuerdo a clasificaciones que se hacen a los niños que presentan este tipo de necesidad y/o discapacidad.

Los que presentan una discapacidad leve y transitoria pueden asistir a clases regulares y hasta pueden obtener su certificación de estudios de educación básica. En cambio, aquellos menores que presentan una discapacidad severa y permanente, asisten escuelas de deficiencia mental o bien a los Centros de Atención Múltiple (CAM), es decir, a escuelas de exclusión, en las cuales no se les asegura ni su permanencia ni su certificación. En este sentido, los CAM vuelven a ser centros donde se concentran todos los niños “especiales”, pero ahora juntos recibiendo educación especial con el mismo contenido curricular que el de la escuela regular.

La intención inicial de la Integración Educativa es dar atención a todas las personas que presenten necesidades educativas especiales y una educación integral y con calidad a toda la diversidad de la población; tal como se asevera:... *“La Integración Educativa es una de las estrategias más relevantes en la búsqueda por elevar la calidad educativa en la educación básica, que sea para todos sin excepción alguna”*<sup>2</sup>.

Esto en la realidad, es una falacia, ya que existen escuelas que atienden específicamente a ciertos sujetos con ciertas atipicidades, traduciéndose todo ello en una forma de rechazo, clasificación,

---

<sup>2</sup> GUAJARDO Dirección General de Educación Especial. Documento Interno \_SEP, Nov. 1994 P. 1

segregación y marginación Todos los alumnos en estas instituciones de educación especial siguen considerándose como “los que no pueden”, “los que hay que ayudar”, “los que no están normales”.

La Integración Educativa se presenta como algo innovador, como el paso a la modernización de la educación básica, comparable con modelos de países desarrollados; sin embargo, requiere cambios y transformaciones en las personas, en el maestro, que han de recuperar las actitudes, predisposiciones y expectativas positivas, pero esto no lo establece ninguna ley, ningún programa o currículo. Solamente de esta manera podrá hablar de la transformación del sistema educativo no sólo en lo abstracto, sino con efectos tangibles.

La exclusión se justifica con un diagnóstico basado en pruebas estandarizadas, que no están diseñadas para un contexto específico. Así pues, al niño se le sigue midiendo, evaluando, valorando, haciendo énfasis en el desarrollo, con posibilidades de rehabilitar, potenciar, mientras los enunciados teóricos hablan de: *diversidad como un derecho y un respeto por las diferencias*<sup>3</sup> y contrariamente existen los CAM, las escuelas de intervención temprana, la escuela de educación especial para deficiencias mentales, y el Centro de Orientación y Evaluación.

Por último, en los términos nuevos que trae consigo la Integración Educativa, es el de *adecuaciones curriculares*. Estas se realizan a los niños que presentan necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad severa y emanada de los resultados de una evaluación psicopedagógica. Cuando se efectúan adecuaciones a los elementos del currículo que se centran en cambiar los propósitos, el contenido y la evaluación, éstas se diseñan a partir de un nivel de conocimientos previos del alumno que son específicos y delimitados e individuales; es decir, el alumno trabaja en el aula regular con un programa específico. Esta forma de atender al niño en sus necesidades básicas de aprendizaje se asemeja y coincide con la del modelo anterior, cuya suma de evaluaciones arrojaba, al igual que el actual, el diseño de un programa de atención individual para el alumno y un plan de trabajo para el maestro.

En la realidad concreta de la atención a los niños con necesidades educativas especiales, no se evidencian diferencias sobre el diseño de las adecuaciones curriculares en los elementos del currículo con los programas individuales que se efectuaban anteriormente.

---

<sup>3</sup> García C., I. et al., Integración educativa. Secretaría de Educación Pública, subsecretaría de Educación Básica y Normal (Documento interno)1999 p. 34

Como se puede apreciar, los cambios conceptuales no han cambiado las prácticas educativas; los cambios que se obtienen son aún muy limitados en relación con lo que se espera.

## 2.10. Estado del arte.

M. Toledo<sup>4</sup> en su publicación *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales* afirma que los profesores de las escuelas regulares se sintieron aliviados cuando surgieron la escuela y el profesor de educación especial, pues esto promovía la noción de que atendían a grupos homogéneos con los que podían trabajar un programa común. Asimismo comenta que: a) los maestros de la escuela regular, no se sienten capacitados para tratar a los niños con necesidades educativas especiales b).- piensan que los profesores especializados son los que tienen la obligación de atenderlos, c). Consideran que no es justo que por atender a alumnos con alguna discapacidad se desatienda a los demás d). Creen que los alumnos con alguna discapacidad sufren en la escuela regular, e). Plantean que la sola presencia de los alumnos con alguna discapacidad en la clase, produce un efecto nocivo para el resto de los alumnos, f). Por consiguiente estiman que los alumnos con necesidades educativas especiales, deben educarse aparte.

Por otro lado así como en las escuelas comunes se buscaba la homogeneidad en los grupos, las escuelas especiales también se organizaron bajo este mismo principio, de acuerdo con el mismo tipo de discapacidad, de esta manera se crearon escuelas según el trastorno o, peor aun, de acuerdo con el diagnóstico que no era muy preciso y confiable, consecuentemente, estos grupos no eran homogéneos.

Por su parte, Gabriela Gudiño Ochoa\*, en su estudio denominado “*la integración Educativa en el discurso de la Institución oficial*” señala que: el discurso de la Integración Educativa se presenta como algo innovador, como un gran paso a la Modernización de la Educación Básica” comparable al modelo que en países desarrollados se tiene. Lo cual dista mucho de serlo puesto que es una mera repetición de los anteriores discursos (*educación para todos, no segregación, educación de calidad*) mientras que los resultados muestran a un sistema educativo que crea “Analfabetas funcionales”, una mayor segregación y una saturación de servicios que solo dan cuenta de cómo al crearse un sinnúmero de discapacidad, da lugar a la aparición de un sinnúmero de discapacitados, de los que el

---

<sup>4</sup> TOLEDO M. *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*, Madrid, Aula XXI Santillana, 1981 p. 65

\* Miembro del Seminario Investigación sobre Educación Especial e Integración Educativa del proyecto “Estudios de la integración educativa a nivel nacional: Problemas, prácticas y perspectivas” dentro del proyecto de investigación Curricular de la UIICSE, ENEPI- UNAM y DGAPA-UNAM

sistema educativo pierde todo control en donde sus “buenas intenciones” solo son eso, puesto que no logran concretarse<sup>5</sup>.

Asimismo, Emilia Adame Chávez<sup>\*\*</sup>:\* “en su investigación. *Integración Educativa y las vicisitudes de su puesta en práctica*, señala lo siguiente:

...México ha construido la historia de la Educación especial de forma muy distinta a los países desarrollados, por ello los cambios impuestos en materia de integración educativa se viven con resistencias, pues se produce un salto que deja lagunas, etapas sin cubrir, sin referencias o experiencias de donde partir... es por ello que la puesta en práctica de la integración requiere de algo más que un cambio, requiere de transformaciones. Se trata de transformar los sujetos de educación especial y recuperar la función y sentido de ésta como tal. Pero estas transformaciones no se refieren al Sistema Educativo en abstracto, o a cambios en las leyes, que finalmente quedan ahí como la letra muerta; la transformación concierne al maestro, se trata de las transformaciones en las personas, cada una por el deseo del quehacer del maestro; las reformas educativas y reorientaciones pueden sucederse, ir y venir sin con-mover a nadie, no tener efectos si no se con-mueve el maestro, sino se produce en él un movimiento que lo lleve a la recuperación del deseo y recuperación del oficio de alfabetero que al enseñar, transmite algo más, no establecido en ninguna ley, en ningún currículo. Para que haya transmisión del saber hace falta el deseo del que el otro aprenda; pues es allí en ese deseo que el sujeto aprehende y le es transmitido un estilo de ser, es ahí donde el sujeto se forma, o deforma la vía de la identificación.<sup>6</sup>

En el plano local, a continuación se hace referencia a la Valoración del servicio de Educación especial en el estado de Zacatecas

La Integración Educativa inicia oficialmente en el estado de Zacatecas en el ciclo escolar 1995-1996, con la reorientación de los servicios educativos, grupos integrados y del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) a Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER preescolar y primaria), esto trajo dificultades al nivel organizativo del servicio, tanto

---

<sup>5</sup> ZARDEL Jacobo C. *Sujeto de Educación especial e integración* UNAM. Campus IZTACALA México 1998.

<sup>\*\*</sup> Maestra en psicología clínica, Asesora técnica en educación especial en el sistema educativo Quintanarroense.

<sup>6</sup> Op. cit ZARDEL Jacobo C. *Sujeto de Educación*. p.83

en la escuela regular como al personal de educación especial, padres de familia y comunidad en general.

A dos años de implementarse estos cambios (1997-1998) la Coordinación de Educación Especial de la Secretaría de Educación y Cultura de la entidad tuvo la iniciativa de realizar un estudio-diagnóstico denominado “*Los servicios de educación especial a través de la práctica pedagógica definen su tarea ante la integración educativa*”

Aunque cabe aclarar que las derivaciones de este trabajo se desconocen oficialmente, ya que los profesores involucrados en la elaboración y aplicación del cuestionario señalan no haber concluido con la sistematización y entrega de resultados. En consecuencia, las siguientes apreciaciones son producto de entrevistas realizadas a los profesores que participaron en el diagnóstico.<sup>12</sup>

El objetivo de este estudio fue: conocer el trabajo psicopedagógico de los centros de educación especial.

Se elaboraron dos cuestionarios, uno para los servicios escolarizados no reorientados, como los Centros Psicopedagógicos, y otro para los servicios orientados, en este caso las USAER Preescolar y Primaria.

Se planearon reuniones generales por centro de trabajo, donde se les aplicó el cuestionario de acuerdo al servicio. El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de febrero, marzo y abril de 1998 en los 54 centros de trabajo que componen los servicios de educación especial en el estado de Zacatecas.

Los indicadores que rigieron este trabajo fueron:

Aspecto individual.

- Motivo de ingreso.
- Motivo de permanencia.
- Visión de futuro.

Aspecto social.

- Relaciones entre docentes.

---

<sup>12</sup> Entrevistas aplicadas a los profesores José Manuel Escobedo, Anel Eduardo Ríos Peña en febrero de 1999.

- Relaciones entre alumnos.
- Relaciones entre padres de familia.
- Relaciones con las autoridades.

#### Aspecto Psicopedagógico.

- Evaluación de los niños.
- Planeación de las actividades.
- Seguimiento del trabajo.

#### Aspecto Institucional.

- Relaciones con el DIF (Desarrollo Integral de la Familia).
- Asociaciones civiles.
- Presidencia Municipal

En el ámbito general se encontró que:

Previo a la puesta en marcha del programa de integración educativa no se realizó un diagnóstico para ver las condiciones de las escuelas que en un futuro próximo serían las integradoras (espacio, material didáctico, etcétera); ello provocó que al personal de las USAER se le asignaran espacios muy reducidos e inadecuados, como baños y cocinas, dirección, etcétera.

La implementación del Programa de Integración Educativa no fue anunciada con anterioridad, sólo se dio una información previa a los profesores de educación regular en el mismo ciclo escolar 1995-1996, descuidando la sensibilización y capacitación del personal docente y administrativo.

Al nivel de educación especial:

Los cursos introductorios sobre la nueva metodología a trabajar fueron breves y sencillos, de tal manera que no cubrieron las necesidades de capacitación del personal de educación especial; en cuanto al personal de educación regular, únicamente se les informó de manera general sobre el nuevo servicio que prestaría la escuela, por lo que hubo dudas e incertidumbre entre ambos.

Algunos profesores de educación especial aún se resisten al cambio y continúan trabajando con el anterior modelo de grupo integrado.

En la mayoría de los centros se hace un trabajo multidisciplinario y de manera aislada entre docentes de educación regular y especial.

El maestro expresa su falta de experiencia y capacitación en la atención de los niños con necesidades educativas especiales.

Este diagnóstico arroja resultados en dos sentidos: primero por la forma en que fue operado el programa y, segundo, por la manera como los profesores lo están llevando a cabo.

Como es fácilmente observable, en la práctica se dio de forma diferente lo propuesto en cada uno de los ejes básicos que conforman los lineamientos normativos de la Dirección General de Educación Especial, provocando que la respuesta al modelo educativo tal vez no fuese la esperada.

Como se puede apreciar en los resultados de las investigaciones anteriores, se evidencia que los procesos de Integración educativa tanto en el ámbito internacional como local, se evidencian dificultades similares; los profesores manifiestan dificultades para operar el programa de integración Educativa por falta de sensibilización, información, capacitación; asimismo en la segunda investigación se señala que el discurso de la Integración educativa son repetitivos, y queda todo en meras intenciones, el siguiente estudio señala tajantemente que los cambios primeramente deben operar al interior del maestro en el que emerja un compromiso personal por derramar su profesión de alfabetero en los alumnos sin importar las leyes y/o decretos. Y por último se presenta el estudio en el que a nivel local también se evidencian dificultades en los profesores de educación especial como lo que se señala en relación a la forma arbitraria de como el programa se operó sin estudiar su factibilidad, los profesores se resisten al cambio, hay dificultades para trabajar de una manera articulada etcétera.

## IV. PROCESO METODOLÓGICO

### 3.1. El Estudio de Caso

La presente investigación se realizó bajo la modalidad metodológica de *estudio de caso*, el cual es definido de la siguiente manera:

*“El estudio de caso incluye el análisis cualitativo de casos muy concretos que pueden referirse a individuos, programas, instituciones o grupos. Retrata el impacto que genera en una escuela una innovación particular, la experiencia de un equipo para el desarrollo de un currículo, el seguimiento de una política a través de varias organizaciones sociales<sup>13</sup>”.*

El estudio de caso requiere de toda la información posible. Por tanto, comprende información observacional, información obtenida a través de entrevistas, fuentes documentales, afirmaciones e impresiones de los sujetos, de tal forma que permita reunir toda la información relevante para analizar el caso en cuestión. El *método etnográfico* también está muy ligado al *estudio de caso*, ya que uno de sus propósitos es proveer información descriptiva acerca de habilidades, creencias, actitudes y comportamientos de los sujetos que participan y conviven en escenarios educativos.

A este respecto se señala que este método: *“permite penetrar en el clima cultural, social, psicológico y académico que vive la escuela mientras que opera el programa educativo.”<sup>1</sup>*

### 3.2. Criterios para la selección de centro escolares

El programa de Integración Educativa en el nivel de preescolar se ha extendido a tres municipios del estado: Zacatecas capital, Guadalupe y Fresnillo.

La muestra fue no probabilística, también llamada muestra dirigida, que supone un procedimiento de selección informal.<sup>2</sup>

Los criterios para realizar el trabajo en cada jardín de niños fueron los siguientes:

---

<sup>13</sup> WALKER en Peter Woods *la escuela por dentro Paidós Mexicana 1983: p 20* )

<sup>1</sup> GOETZ J.P: y Lecompte M.D. *Etnografía y Diseño cualitativo en Investigación Educativa* Madrid. Morata ,1984 p.69.

<sup>2</sup> HERNÁNDEZ, Sampieri Roberto, *Metodología de la investigación*, McGraw Hill, 1984, p. 231.

- Que estuvieran trabajando con el programa de Integración Educativa.
- Elegir jardines con un grupo de 3° para hacer las observaciones.
- Que hubiera niños en ese grupo con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.
- Que hubiera disposición del profesor de grupo y autoridades educativas para facilitar el trabajo del investigador durante todo el ciclo escolar.

El trabajo de campo se inició en el mes de noviembre de 1999 y se concluyó en el mes de junio del 2000, se contó con la anuencia de las supervisoras de las regiones 1 “A” de Zacatecas y 10 “B” de Guadalupe y 4 “A” de Fresnillo, así como las directoras de los jardines de niños que respectivamente se seleccionaron.

Se eligieron dos jardines de niños de Zacatecas, Luz Maria Serradel y Lauro Aguirre y un Jardín de niños de Guadalupe llamado Juan Escutia, y dos Jardines de niños de Fresnillo denominados Gavilondo Soler y Miguel Ramos Arizpe.

En el primer grupo de Zacatecas se identificaron tres niños con discapacidad y cuatro con necesidades educativas especiales, en el segundo grupo, del mismo lugar, se identificaron un niño con discapacidad y dos con necesidades educativas especiales, mientras que en el de Guadalupe hubo seis niños con necesidades educativas especiales. En los Jardines de Niños de Fresnillo, el que se ubica en el Centro de la ciudad, se identificó dos niños con discapacidad y tres con necesidades educativas especiales, el segundo Jardín de Niños ubicado en la periferia de la ciudad se identificaron dos niños con discapacidad y cuatro con necesidades educativas especiales.

Cabe señalar que los nombres reales de los jardines de niños y de los profesores involucrados en la investigación se cambiaron para guardar el anonimato.

### **3.3 Observación no participante:**

*-...”En éste caso el investigador solo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés, en tanto tal; la lección desde el fondo del aula, una asamblea desde el fondo del salón, una reunión personal o un recreo desde afuera. El investigador es teóricamente, ajeno a los procesos, y adopta las técnicas de “la mosca en la pared”*

*para observar las cosas tal como suceden, naturalmente con la menor indiferencia posible de su presencia<sup>14</sup> ...”*

### **3.4 la observación participante:**

Se define de la siguiente manera:

*... “es el principio de la investigación científica, en donde el observador selecciona de entre todo lo que percibe aquello que va a ser observado, y una vez seleccionado lo que tiene que observar le lleva a organizarlo de determinada manera”<sup>15</sup> ...*

De igual manera se puede entender así:

*-“...la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución, esto supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible e inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propio...”<sup>16</sup>*

Esta consistió fundamentalmente en el involucramiento en los acontecimientos del grupo investigado; se procuró ser una figura familiar del medio observado para evitar ser percibido por la institución y grupo como un agente externo y, de este modo, conocer más cerca las expectativas e inquietudes del grupo observado.

Las observaciones se enfocaron, en primer lugar, a percibir el ambiente dentro del aula, luego al tipo de actividades preferidas por la mayoría de los niños y, posteriormente, a las actividades que realizaban los niños con necesidades educativas especiales (Guión de observación anexo 1).

Después de contar con los grupos, se acordó con la profesora de grupo establecer los días de la semana en que se realizarían las observaciones. En el primer grupo de Zacatecas del jardín de niños Luz María Serradel se acordó realizar las observaciones los días lunes y viernes. La profesora puso

---

<sup>14</sup> WOODS P. *La escuela por dentro*. Edit. Paidós. Mexicanav1995. P. 52

<sup>15</sup> Encarta 2000 Cita de Kant. I. en Técnicas de Observación

<sup>16</sup> Op. Cit. Woods.P. P. 3

como condición que el observador interviniera en el manejo y control del grupo, empleando dinámicas, juegos digitales, juegos organizados, (*observación participante*) etcétera, dando por hecho que para ella sería también valioso observar distintas formas de conducción del grupo. Sin embargo se convino intervenir en las ocasiones que la profesora considerara conveniente; para esto se hizo una negociación: se participaría, pero no cambiaría la dinámica establecida, ni la planeación ni organización de las actividades. Las intervenciones consistieron en un apoyo a la educadora en la realización de las actividades.

En el segundo grupo de Zacatecas del Jardín de niños Lauro Aguirre se acordó que las observaciones fueran los días martes; en este grupo la profesora no pidió ningún apoyo en las actividades por parte del observador; sin embargo, se hizo con éste algo similar a la participación que se tuvo en el primer grupo.

En el tercer grupo del Jardín de niños Juan Escutia de Guadalupe se convino que las observaciones se realizaran los días miércoles en cuya dinámica el observador no participaría (*Observación no participante*) en la conducción del grupo.

Las observaciones a los grupos de Fresnillo se hicieron los viernes, la participación fue únicamente observando la dinámica del grupo y el profesor.

La observación participante en cada grupo se realizó por un tiempo de 60 a 90 minutos los días señalados.

En la tercera semana del mes de noviembre se iniciaron las primeras sesiones de la observación. Primero se buscó establecer confianza entre el observador, el profesor de grupo y el grupo en general. Posteriormente se identificaron los niños con necesidades educativas especiales.

En las primeras observaciones realizadas en los meses de noviembre y diciembre, se registró toda la actividad que sucedía en el grupo (la forma de inducir a las actividades del profesor, la frecuencia de organizar el trabajo por equipos o en forma individual, la frecuencia con que se trabaja en las áreas, la tendencia del grupo a ser dinámico o pasivo, la accesibilidad del material didáctico, etcétera).

En las segundas observaciones, realizadas durante los meses de enero, febrero y marzo, se buscó focalizar situaciones específicas (interacción entre niños, tiempo de atención de la profesora

hacia los niños con necesidades educativas especiales, las condiciones del salón el tipo de material didáctico y su organización, los espacios de que disponen los niños, el lugar de conducción de la clase, el lugar que se le asigna a los niños con necesidades educativas especiales, el acercamiento y libertad de los niños para disponer del material didáctico, la forma de provocar la participación, de asignar turnos a las conversaciones dirigidas, de resaltar lo dicho por los niños, etcétera.

Las observaciones a los grupos, nuevamente fueron retomadas en julio, el último mes del ciclo escolar. Este tiempo fue destinado a verificar y corroborar el proceso de integración que tuvieron los niños con necesidades educativas especiales, así como la atención que le brinda el docente de acuerdo al ya logrado nivel de adaptación y estabilidad de ambos.

La información obtenida de la observación facilitó la comprensión de las actividades y el impacto que ocasiona la implantación de un nuevo programa y, por tanto, conocer las reacciones de los actores educativos que participan en él.

### **3.5. Las entrevistas**

La ventaja de apoyarse en esta técnica consiste en

*“...descubrir las percepciones y opiniones de alguna persona en particular. La entrevista abierta permite conocer aquello que no puede ser directamente observable, como sus sentimiento, pensamientos, intenciones, opiniones.”<sup>3</sup>*

En otra opinión se señala así:

*-“...Es un modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero es también un medio para hacer que las cosas sucedan y de estimular el flujo de datos .”<sup>17</sup>*

Por esta razón, y a fin de detectar el nivel de apreciación del programa de los profesores, se elaboró una entrevista dirigida con 23 preguntas para los profesores.

---

<sup>3</sup> PATTON M.Q. *Métodos de Evaluación Cualitativa*. Beverly Hills, Cal. U.S.A. Sage. 1980, Pp. 196-199.

<sup>17</sup> Op. Cit. Woods. P. 4

La misma entrevista se le aplicó a los directores, pero con una variación en las preguntas XVII, XVIII y XXII (Anexo 2).

Las entrevistas se aplicaron a profesores que trabajan con el Programa de Integración Educativa y que han tenido experiencia en la atención de niños con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, así como relación con el equipo de USAER.

En Guadalupe se aplicaron dos entrevistas a los profesores de grupo en Zacatecas se realizaron cuatro entrevistas, y en Fresnillo se realizaron otras cuatro. En síntesis, se realizaron un total de 10 entrevistas a profesores frente a grupo de los tres municipios que trabajan con el programa de integración.

La secuencia de las preguntas de las entrevistas se hizo con base en la Técnica de Embudo, que consiste en comenzar con preguntas muy generales hasta llegar a las más específicas.<sup>4</sup>

Las primeras preguntas se refirieron a datos generales del entrevistado, como: cantidad de años en la docencia, escolaridad, matrícula promedio de alumnos, años de trabajar con el programa de integración, etcétera. Esto permitió que los entrevistados respondieran con facilidad, se sintieran con confianza y tuvieran interés en responder.

Cabe mencionar que las respuestas de los profesores entrevistados se plantearon para originalmente ser grabadas, y así se hizo con las dos primeras, pero el resultado no fue el esperado. Aunque se les explicó ampliamente el objetivo de la entrevista, sentían que una grabación podría ser una evidencia de alguna respuesta que hablara mal de las autoridades, por lo cual los profesores ante la grabadora se sintieron cohibidos, nerviosos, tensos, y sus respuestas la mayoría de las veces fueron cerradas, cortantes, limitadas, carentes de opinión de relatos anecdóticos, etcétera, por lo que se optó por utilizar lápiz y papel.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 a 90 minutos. Con excepción de las dos primeras, que fueron de 90 minutos.

En la primera semana del mes de abril se iniciaron las entrevistas a los diez profesores de los tres municipios, concluyeron en la última semana del mes de mayo.

---

<sup>4</sup> PARDINAS, Felipe, *Metodología de la Investigación en ciencias sociales*, México Siglo XXI, 1983 p. 99.

### **3.6 Las entrevistas a los directores**

Se realizaron cinco entrevistas a los directores de jardín de niños, donde se llevaron a cabo las observaciones. El formato de las entrevistas fue el mismo que el de los profesores. Dos de ellos fueron de los jardines de niños de Zacatecas y otro de Guadalupe. La cuarta y quinta entrevista se realizaron en Fresnillo a los directores de los Jardines de Niños en cuestión.

Un mes antes de concluir oficialmente el ciclo escolar, se le dio continuidad a las observaciones participantes para hacer el registro último del proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales y de las actitudes y comentarios tanto de los profesores de grupo como de los niños regulares. Asimismo se rescató una copia del proyecto anual de trabajo y del cuaderno de planes de cada uno de los profesores de grupo en donde se realizó el registro de observaciones.

Al mismo tiempo se inició el vaciado de los datos de las entrevistas y de las observaciones y se procedió a la decodificación de datos más importantes; posteriormente se dio pie al proceso de definición de los ejes de análisis.

### **3.7 El análisis de datos**

El proceso de recolección de datos se guió por las preguntas de investigación, ello seguido por un análisis paralelo y continuo que permitió definir mejor el problema, además de focalizar con mayor precisión las observaciones y las entrevistas. Una vez obtenidos los datos extraídos de las entrevistas y los registros de observación, que se tomaron en el salón de clases, se organizaron los datos en dos columnas, la primera con los hechos tal como sucedían (columna de inscripción), y la segunda con las narraciones de los hechos (columna de interpretación).

En la primera columna se subrayaron los fragmentos de inscripción más importantes, y en la segunda se formularon preguntas, se anotaron algunas inferencias factuales o conjeturas imprecisas; al final del documento se incluyen observaciones y comentarios generales (Anexo 3).

La lectura y relectura de los registros ampliados permitió profundizar y familiarizarse con la información y ubicar los patrones recurrentes y contradictorios, así como las situaciones

excepcionales. En este primer nivel de análisis de datos se recurrió a buscar las preguntas de investigación contrastando, comparando y confrontando las respuestas del material recopilado.

La recurrencia de un mismo dato obtenido por los registros de inscripción e interpretación conformaron una unidad de información; en éstas se describen regularidades y datos similares, se reconoce la frecuencia de su aparición y se organizan los resultados en forma sintetizada. Posteriormente se codificó con el número de página, línea de registro y un nombre primitivo.

El nombre inicial o primitivo de los primeros concentrados de análisis fue el siguiente:

- Perfil del profesor
- El conocimiento del programa.
- La relación entre profesores.
- La relación entre alumnos.
- La relación profesor-alumno.
- La relación del profesor de apoyo USAER con el profesor de grupo.
- La relación del equipo de apoyo USAER y los profesores de grupo.
- La relación del profesor de USAER con los niños con necesidades educativas especiales.
- La relación del director con USAER.

Después de estas incipientes agrupaciones de datos, se realizaron reacomodaciones, ya que había algunos que no se relacionaban en ninguna mutualidad; esto dio inicio a nuevas agrupaciones y planteamientos más específicos. La segunda propuesta de ejes de análisis quedó de la siguiente manera:

#### 1. El programa de Integración Educativa

- Conocimiento
- Manejo.
- En la formación continua.

#### 2. La relación jardín de niños-USAER

- La interacción docente con el maestro de apoyo USAER.
- La interacción docente con el equipo de apoyo.
- La interacción del director del jardín de niños con el equipo USAER.

### 3. El ambiente escolar para los niños con necesidades educativas especiales

- La relación del maestro de apoyo USAER con los niños con necesidades educativas especiales.
- La relación de los niños regulares con los niños con necesidades educativas especiales.

### 4. Administración

- Planeación y organización de las actividades.

Por último, se agruparon los datos en tres grandes bloques más precisos: el primero relacionada con el *Programa de Integración Educativa*, definido como el “conjunto de lineamientos y estrategias orientados a brindar los elementos técnicos y pedagógicos que requieren los docentes de educación regular especial a fin de promover acciones encaminadas al logro de la atención educativa de los menores con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.” Y el segundo relacionada con la *Gestión escolar* entendida como “la expresión de voluntades de una comunidad escolar para mejorar la calidad de la educación que se ofrece en el propio centro escolar”, y el último con las *interacciones entre docentes de educación regular y especial*, que dan cuenta de las relaciones que establecen los docentes al compartir la responsabilidad de atender las demandas de la comunidad escolar.<sup>5</sup>

Esta identificación de los ejes y sub-ejes de análisis, abarcó el mayor número de patrones emergentes, quedando como se detalla a continuación:

#### **4.1. El programa de Integración Educativa en la formación continua.**

4.1.1 El programa de Integración Educativa en los cursos de actualización.

4.1.2 En los centros de maestros.

4.1.3 En la Antología de la Carrera Magisterial.

#### **4.2. La gestión académica**

4.2.1 Matrícula escolar.

4.2.2 La inscripción de los niños con necesidades educativas especiales en el jardín de niños.

---

<sup>5</sup> SEP, Carrera Magisterial. *Evaluación del factor. Preparación Profesional*, Antología de Educación Especial, 1997, p. 143.

- 4.2.3 La distribución de los grupos a los profesores.
- 4.2.4 La distribución de los alumnos con necesidades educativas especiales en los grupos.
- 4.2.5 La reducción de la matrícula.
- 4.2.6 Número de alumnos con discapacidad en los grupos.
- 4.2.7 Número de alumnos con necesidades educativas especiales en los grupos.
- 4.2.8 La planeación de las actividades en el proyecto anual.
- 4.2.9 La planeación de las actividades pedagógicas.
- 4.2.10 La gestión de la directora.

### **4.3. Las interacciones de los profesores de educación regular y de educación especial**

- 4.3.1 La detección de los niños con necesidades educativas especiales.
- 4.3.2 La valoración de los niños con necesidades educativas especiales.
- 4.3.3 La intervención del equipo de apoyo en la valoración de los niños con n.e.e.
- 4.3.4 La atención del equipo de apoyo hacia los niños con necesidades educativas especiales.
- 4.3.5. La relación del maestro regular con los niños con necesidades educativas especiales
- 4.3.6 La relación del profesor de apoyo USAER con el maestro de grupo.
- 4.3.7 La relación del director del Jardín de Niños con los niños con necesidades educativas especiales
- 4.3.8 La relación del director del jardín de niños con el equipo de apoyo.

En cada eje de análisis se hace una interpretación y al finalizar se enuncian las conclusiones y/o recomendaciones generales.

## **IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

### **4.1 EL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN CONTINUA.**

#### **4.1.1 El programa de integración educativa en la formación continua a través de cursos de actualización.**

A partir de la puesta en marcha del programa de Integración Educativa en el estado (1996) el conjunto de documentos oficiales que los sustentan se ha extendido paulatinamente entre los profesores del nivel preescolar.

El programa de Integración Educativa está contenido dentro del cuerpo de los programas a cargo de la Coordinación de Educación Especial y del Departamento de Formación, Capacitación y Actualización de la Secretaría de Educación y Cultura. Por tanto, son éstos los encargados de difusión en los diferentes sectores educativos que atienden a niños con necesidades educativas especiales.

Desde la puesta en marcha del programa de Integración Educativa (1995-1996) en el estado, y hasta el ciclo escolar 1998-1999, no se habían diseñado cursos de integración en el que participaran profesores de educación preescolar regular; fue hasta el ciclo escolar siguiente cuando se llevaron a la práctica cursos donde se integró en el mismo personal de educación regular y especial.

En el ciclo escolar (1998-1999) la Coordinación de Educación Especial emitió una convocatoria a los profesores de educación regular de nivel primaria de los municipios de Zacatecas, Guadalupe y Fresnillo en los meses de marzo, abril y mayo para participar en un curso-taller sobre Integración Educativa.

Para el nivel de preescolar se convocó a los tres municipios que cuentan con servicio USAER en Zacatecas, Guadalupe y Fresnillo. El curso fue impartido por el personal técnico administrativo de cada una de las regiones correspondientes.

El material para el curso fue una antología con tres unidades cuyo contenido general fue: “El marco jurídico y políticas de calidad e Integración Educativa”; “Los perfiles de discapacidades”; “La educación inicial y preescolar. Un espacio para la Integración Educativa”.

En Zacatecas se tuvo una asistencia de 28 profesores de educación preescolar, en Guadalupe fueron 14 y en Fresnillo 19.

La convocatoria para asistir al curso de Integración Educativa fue general y el cupo se limitó a 30 asistentes. El curso que se impartió tuvo un horario alterno al de jardín de niños, con una duración de 40 horas durante cinco días de la semana en horario de 13:00 a 20:00 p.m.

A este respecto, una directora<sup>1</sup> de jardín de niños comenta lo siguiente:

*...Las maestras no tienen interés en participar en los cursos, nada más saben que es un horario alterno y que es casi todo el día, todas se echan para atrás. Siempre superponen a la familia, primero los hijos y luego los demás. Aunque los cursos tengan puntos para carrera magisterial, no van...*

En el ciclo escolar 1999-2000 la Secretaría de Educación y Cultura preparó, en coordinación con el Fondo Mixto de Cooperación Técnico-Científica México-España, el primer curso estatal dirigido a los maestros de educación regular y especial con la intención de sensibilizar e informar a los profesionales de la educación que experimentaban de manera directa experiencias de integración educativa.

En dicho curso apremiaba la condición de que el personal del jardín de niños interesado en tomarlo debería contar con el servicio de USAER, ya que el objetivo era establecer vínculos de cooperación para realizar un trabajo conjunto entre el personal de educación regular y el de educación especial. Este curso estuvo organizado con un seminario intensivo y varios permanentes durante el transcurso del ciclo escolar y fue impartido al personal directivo, profesores e intendentes de tres

---

<sup>1</sup> Entrevista llevada a cabo con a la Profa. Abigail Sandoval M. del Jardín de Niños Miguel Ramos Arizpe (20 de enero 2000).

jardines de niños de Zacatecas, uno de Guadalupe y al personal que constituye dos USAER de Zacatecas y a la unidad de Guadalupe. El total de profesores de educación preescolar regular que asistieron al curso fue de 32.

En el ciclo escolar 2000-2001 se integró el mismo curso para todo el personal de un jardín de niños de Zacatecas, asistiendo un total de 19 profesores. Asimismo, en dos jardines de niños de Fresnillo asistieron un total de 23 profesores de educación preescolar regular.

Del ciclo escolar 1998-1999 al presente ciclo escolar 200-2001 se han extendido los cursos sobre el programa de Integración Educativa aproximadamente a 153 profesores de educación preescolar regular. Región 10 de Guadalupe de la región 1 “A” de Zacatecas y de la región 4 de Fresnillo

Se observa que de los diez profesores entrevistados, solamente uno realizó cursos de Integración Educativa y 9 señalaron no haber participado en ningún curso con esta temática.

Si se toma en cuenta que la planta docente del nivel de preescolar abarca 9 mil profesores en el estado de Zacatecas, es posible conjeturar que el porcentaje que ha tenido acceso a informaciones relacionadas con la temática de integración educativa es mínimo.

La falta de interés por participar en cursos de Integración Educativa, o bien en demandar a las autoridades reuniones enfocadas a temas relacionados con la integración, hace notorio que los profesores de los jardines de niños todavía no consideran que la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales sea de su responsabilidad, ya que a menudo no cuentan con la formación necesaria para ello.

Los cursos que ha ofertado la Secretaría de Educación y Cultura se han concentrado en sólo tres municipios del estado; y se ha atendido únicamente a los jardines de niños que cuentan con el servicio de USAER por lo que para la gran mayoría de los profesores que atienden niños especiales el programa es propiamente desconocido.

Esta gran mayoría de docentes que no asiste a los cursos, tampoco busca la información y manejo del programa por sus propios medios. Asimismo, las escuelas no cuentan con un manual o

instructivo sintetizado y accesible para hacer llegar a todos los profesores que atienden niños con discapacidad y necesidades educativas especiales.

La mayoría de los profesores tienen una idea superficial del programa que se refleja en informaciones vagas acerca del sustento legal que lo enmarca; sin embargo saben con certeza que es obligatorio la atención a niños con discapacidad en las escuelas regulares y que no se pueden negar a atenderlos.

Cabe señalar que la atención de los niños con necesidades educativas especiales, derivadas de déficit motriz o sensorial, provoca sentimientos de angustia, miedo, rechazo e incompetencia, ya que no cuentan con la información necesaria y no se sienten capacitados para desempeñar el trabajo que se espera de ellos. Esto se hace evidente en la declaración que hace una profesora al responder a la pregunta sobre cuántos alumnos con discapacidad se deberían de integrar en las aulas. Ella responde lo siguiente:

*...uno no sabe cómo tratar a un niño discapacitado uno que más quisiera no tener en los grupos, porque uno no tiene la especialidad, y no sabe uno hasta dónde puede lastimar a esos niños con una palabra, una orden, un ademán, todo por meterlos a la normatividad del grupo.*

*Yo por eso estoy en contra de que se haya cerrado el CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar)<sup>2</sup>*

Al entrevistar a la profesora encargada del diseño, difusión e impartición de los cursos relacionados con temáticas de Integración Educativa del Departamento de Formación, Capacitación y Actualización de la Secretaría de Educación y Cultura, señaló que:

Aproximadamente el 10% de los profesores de educación preescolar conocen el programa de Integración Educativa.

Asimismo en los cursos relacionados con el Programa de Educación Preescolar (PEP, 92), impartidos a través del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP), no se manejan temas relacionados con la Integración Educativa; esto lleva a pensar que en las altas esferas educativas donde se gesta su diseño, las autoridades no han podido conjugar cursos masivos de formación

---

<sup>2</sup> Entrevista a la Profa. Edelmira Ayala del Jardín de Niños Gavilondo Soler de Fresnillo, Zac., 21 de mayo del 2000.

continua y permanente que articulen el trabajo de educación regular y especial en el nivel de preescolar.

Cabe destacar que el programa de educación preescolar, en diferentes estratos, se imparte año con año masivamente a los profesores de educación preescolar a través de los Talleres Generales de Actualización y de los Cursos Estatales de Formación, mientras que el programa de Integración Educativa es impartido únicamente de manera limitada a ciertos profesores de educación preescolar.

El cúmulo de factores con los que se ha operado el programa de Integración Educativa hace que éste se desarrolle como un programa paralelo al de educación preescolar; y si bien en ambos programas coinciden algunos principios de organización y planeación de las actividades, no se ha hecho posible la vinculación y unificación de la formación de los docentes de educación especial y de regular en un marco de intereses y objetivos educativos comunes.

De igual manera la asistencia de los directores a los cursos de Integración Educativa es casi nula, ya que tienen como prioridad resolver la sobrecarga administrativa y, en el mejor de los casos, señalan que la asistencia es forzosa y sus expectativas son muy limitadas, esto hace que no se identifique cuál es su responsabilidad real y el nivel de participación en el programa. A ello se suma que, dentro de los objetivos de los propios cursos, no sea considerada la transmisión de la información a otros docentes, ni es interés de los directores compartir sus experiencias.

Una directora lo señala de esta manera:

*...si lo invitan a uno a los cursos de Integración Educativa, pero realmente a uno le sirve poco, porque no está en el grupo con los niños, sino las maestras; el trabajo de la dirección es muy absorbente, uno apoya todo lo que las maestras hagan a favor de los niños, también lo que haga el equipo de USAER...<sup>3</sup>*

---

<sup>3</sup> Entrevistas realizadas a director (a) del Jardín de niños Gavilondo Soler y Miguel Ramos A. de Fresnillo (16 de febrero del 2002).

#### **4.1.2 El programa de Integración Educativa en los Centros de Maestros**

El estado de Zacatecas, para su mejor organización y distribución de recursos y servicios educativos, se encuentra dividido en doce regiones, las cuales cada una de ellas cuenta con Centro de Maestros, y en sus bibliotecas se encuentran los programas y una serie de videos que contiene la información más importante del programa de Integración Educativa.

Al preguntársele al encargado de la biblioteca del Centro de Maestros de la región 1 “A” la frecuencia y cantidad de profesores que buscan bibliografía y videos relacionados con la Integración Educativa, respondió:

*“...la consulta de estos materiales generalmente la realizan docentes de educación especial, por ser éstos uno de los materiales básicos del examen de carrera magisterial. Y es más frecuente cuando de acerca el tiempo del examen”.<sup>1</sup>*

Como se puede notar, la respuesta da cuenta de la poca participación de los profesores para consultar libros relacionados con la atención educativa de los niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad. En tal razón, se puede inferir que los profesores de grupo no se apoyan en datos bibliográficos para solventar las posibles problemáticas que se generan al interior de los grupos al atender niños con necesidades educativas especiales.

#### **4.1.3 El programa de Integración Educativa en la Antología de la Carrera Magisterial**

Otra forma de difusión del programa de Integración Educativa es a través de la antología de educación especial que edita cada año la SEP en su versión Carrera Magisterial, Evaluación del Factor Preparación Profesional. Este volumen fue distribuido hasta antes del ciclo escolar 1998-1999 únicamente a supervisores y directores de distintas escuelas de educación especial. A partir del ciclo escolar 1999-2000 se distribuyó a personal docente de educación especial.

El texto contiene un marco general sobre las políticas educativas internacionales y nacionales que surgieron a partir de 1995 con la implantación de las reformas basadas en programas, y

---

<sup>1</sup> Entrevista al bibliotecario del Centro de Maestros de la Región 1 “A” (8 de abril del 2002).

conferencias que dieron origen a las nuevas propuestas para elevar la calidad de la educación. De igual manera se dictan en él los lineamientos que sustentan la reestructuración del Sistema Educativo Nacional y la reordenación de la educación especial en México. Asimismo contiene los Cuadernos de Integración Educativa, los cuales refieren bases teóricas sobre el proyecto general para la educación especial en México, aspectos generales y específicos sobre la función de las USAER y los fundamentos de la Integración Educativa así como información sobre el proyecto escolar y la gestión académica.

Así pues, a partir de la puesta en marcha del programa de Integración Educativa en el estado de Zacatecas, se reconoce que el personal docente debe acceder a una actualización permanente. Sin embargo, para que sea efectiva tendrá que ser intencional y generalizada, tanto a docentes de educación especial como a regular en un marco de objetivos compartidos, reconociendo la experiencia y el dominio que ya poseen ambos sobre la materia de trabajo.

Este hecho obliga a que los cursos de actualización, específicamente los de Integración Educativa, no se organicen privilegiando exclusivamente a los profesores de educación especial, sino a todos los profesores de educación regular, ya que ninguno queda exento de tener en su grupo a un alumno con necesidades educativas especiales.

Cabe mencionar que no se espera que el maestro de la escuela regular proceda como un maestro especialista, suplantando la labor de este último. Por eso la integración escolar no implica que se capacite al maestro de la escuela regular como un maestro especialista y lo sustituya. El trabajo del maestro especialista con la integración escolar siempre será necesario al lado del maestro de la escuela regular para actuar en cooperación. Por tal razón la estrategia de integración escolar exige más bien la ampliación del número de maestros especialistas en servicio, en ese sentido la educación especial no pierde su razón de ser.

Por otra parte, aun cuando en su ejercicio profesional el maestro, director o supervisor no tenga la oportunidad de integrar alumnos con discapacidad, a su grupo o escuela durante su ejercicio, al menos una vez por iniciativa propia deberá tomar un curso sobre los contenidos de la Integración Educativa ya que los alumnos de los grupos regulares no son homogéneos en cuanto a conocimientos y habilidades, y es importante realizar adecuaciones a la metodología, al contenido y a la evaluación, en otras palabras adecuaciones curriculares.

Con relación a los cursos de educación especial para docentes de la escuela regular, año con año se flexibiliza más el acceso de los maestros de las escuelas regulares a los mismos. Sin embargo, es necesario reconocer que la oferta de los cursos no es suficiente para la gran demanda que se presenta. Es urgente plantear una estrategia que dé cobertura a la actualización de los maestros para atender convenientemente las necesidades educativas especiales de los alumnos que cursan educación básica.

De igual manera, en las USAER Zacatecas los equipos de apoyo reciben los Talleres Generales de Actualización de los profesores de educación regular en forma aislada. Dificilmente una escuela podrá hacerse responsable de alumnos integrados con necesidades educativas especiales si no cuentan con un nivel de actualización y actualización profesional de manera colegiada y compartida.

En resumen, es necesario extender cursos de capacitación y actualización a todos los docentes de educación regular, a directivos y de igual manera a autoridades educativas que tengan funciones de supervisión, ya que para que sea eficaz la educación de los menores con necesidades educativas especiales y/o discapacidad en las aulas regulares, se tendrá que hacer de una manera intencional y generalizada, tanto por profesores de educación regular como de educación especial, en un marco de objetivos comunes.

## **4.2. LA GESTIÓN ACADÉMICA**

A continuación se enuncia una serie de cuestionamientos y opiniones que dan cuenta de la forma de hacer gestión<sup>2</sup> para propiciar las condiciones encaminadas a favorecer los procesos de Integración Educativa de los menores con necesidades educativas especiales en los jardines de niños, desde que son inscritos, recibidos, aceptados, rechazados o atendidos en sus necesidades educativas. Se hace referencia a la participación de cada uno de los involucrados en la atención de éstos, así como la planeación continua de las actividades cotidianas que realiza el docente de educación regular.

### **4.2.1 La matrícula escolar**

Se les preguntó a los profesores sobre la cantidad de alumnos que inscriben en sus grupos anualmente, a lo que respondieron que la matrícula promedio anual de alumnos por grupo en los jardines de niños es de 25; los rangos varían de 20 a 34 alumnos.

Cuatro profesores reciben anualmente en su grupo 30 alumnos, cinco atienden anualmente 25 alumnos y sólo un profesor tiene una matrícula promedio de 20 niños anualmente.

Al preguntársele a los profesores sobre la cantidad de alumnos que les parece adecuada para trabajar en los grupos obtuvimos la siguiente información:

De los 10 profesores entrevistados, cuatro opinan que los grupos deberían conformarse por 15 alumnos, otros cuatro opinan que por 20, un profesor señala que deberían ser de 24 y otro más que los grupos deberían ser de 25; esto quiere decir que la mayoría se inclina por un rango de 20 sobre 25.

En relación con este punto, los profesores<sup>3</sup> entrevistados argumentan las siguientes razones:

---

<sup>2</sup> La gestión académica se entiende como la actividad que desarrollan los integrantes de la comunidad escolar para satisfacer las necesidades, intereses y expectativas individuales y colectivas que tienen que ver con las condiciones de trabajo que realizamos, de allegarnos materiales y demás recursos que faciliten nuestro desempeño (SEP. Carrera Magisterial. Antología de Educación Especial, p. 15).

<sup>3</sup> Diario de campo. Entrevistas a profesores Benjamín Rosales y José Juan Campos del Jardín de Niños Gavilondo Soler, marzo del 2000.

*“...con 20 niños sí se puede trabajar mejor, ya más es más difícil porque los niños de preescolar necesitan mucha atención y ayuda, para más o menos sacar al grupo bien...”*

*“...A las autoridades únicamente les interesa cubrir las estadísticas, que se tengan grupos de 30 a 35 niños...”*

*“...con 15 está bien, pero a la parte oficial le interesa el número de niños, no la calidad de la educación, le interesa que se tengan los grupos con 35 alumnos, solamente cubrir las estadísticas...”*

*“...El supervisor presiona al director para que en cada grupo tengamos 30 niños, aunque nosotros le digamos a la directora que nos deje los grupos con menos niños...”*

*“...Mire, yo pienso que con veinte niños en los grupos está bien, porque yo pienso que no es bueno que se piense solamente en tener grupos apretados, sino que se piense primero en las condiciones que yo como maestra debo tener para trabajar; ¿qué gano yo con ser capaz, si no tengo las condiciones para desarrollar mi trabajo...”*

En cambio una directora,<sup>4</sup> opina lo siguiente:

*“...Desgraciadamente éste es un jardín de niños que tiene mucha demanda y no podemos tener grupos con menos de 30 niños...”*

De la atención educativa con respecto a la cantidad de alumnos, los profesores<sup>5</sup> opinan lo siguiente:

*“...la atención de los niños es escasa cuando la cantidad de alumnos llega al tope que administrativamente se tiene normado...”*

---

<sup>4</sup> Profa. Ma. de Jesús López N. Directora del Jardín de Niños Luz María Serradel , de Zacatecas (4 de marzo del 2000).

<sup>5</sup> Diario de Campo. Entrevistas a profesores, del Jardín de niños Juan Escutia marzo del 2000.

*“...Ante los niños especiales hay una indiferencia total, falta una concienciación de las condiciones con las que se lleva a cabo la atención, porque tenemos muchos niños en el grupo, y los que tienen una discapacidad se quedan rezagados, porque los otros roban mucho la atención de uno...”*

*“...yo siento que aun con todos los equipos de apoyo que se tengan, es muy difícil atender a niños como Luis, con discapacidad, con un grupo tan numeroso, y aparte tener otros cuatro con necesidades educativas especiales...”*

Otra profesora<sup>6</sup> registró en su cuaderno de planes diarios, en la primera semana del ciclo escolar, lo siguiente:

*“...en el grupo tengo unos alumnos que no corresponden al grupo que venía desde segundo año, sino que eran para el otro tercero, por lo que ya hay 34 niños incluyendo a los dos discapacitados, el día fue difícil, los niños nuevos están un poco desubicados, son muy inquietos, parece que me los escogieron...”*

*“...no es bueno que se piense solamente en tener grupos apretados, sino en generar las condiciones que yo como maestra necesito para trabajar...”*

En algunos jardines de niños se establece la matrícula de 25 alumnos como mínimo, mientras que para otros es de 30 alumnos, máximo 25, esto depende de la demanda en la matrícula del jardín de niños, la ubicación del jardín, el prestigio, etcétera.

A lo largo del trabajo educativo con niños de diferentes ámbitos sociales, los maestros reconocen que ha sido muy difícil la atención de los niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad cuando no se piensa desde el lente administrativo generar las condiciones mínimas para responder a la atención educativa requerida.

Asimismo, señalan que la cantidad de niños que anualmente se asigna a cada grupo es muy grande. Ellos consideran que la atención educativa es óptima cuando la matrícula es entre 20 y 25 niños por grupo, incluyendo a los niños con necesidades educativas especiales con o sin necesidad.

---

<sup>6</sup> Diario de la profesora Rebeca Hinojosa, del Jardín de Niños Luz María Serradel, marzo del 2000 de Zacatecas.

Este hecho se traduce en una percepción similar de los profesores en servicio, con respecto a la práctica educativa, y a la dificultad que implica la atención de grupos numerosos, como ya se comentó.

A continuación se describe una actividad pedagógica en la que se evidencian algunas problemáticas en la organización y realización relacionadas con la cantidad de alumnos y la atención educativa de los niños con necesidades educativas especiales.

Fecha: miércoles 30 de noviembre de 1999

Hora: 10:15 A.M.

Duración de la actividad: 75 min.

Lugar: Salón de clases.

Grupo 3°. “A” preescolar.

Actividad: elaboración de “ojos de buey” que usan los huicholes.

Objetivo: Conocer una manualidad típica de los huicholes.

Profa.: Ma. Dolores Gómez C.

Jardín de Niños “Rosa María Castellanos”, en Zacatecas, Zac.

El grupo había decidido realizar el proyecto “conozcamos los huicholes”. De entre muchas actividades, ese día planearon la elaboración “ojo de buey” (una cruz formada por dos palitos de madera y alrededor de cada punta del palo se entrelazan estambres de diferentes colores)

La actividad inició con una explicación de la maestra consistente en señalar los pasos para la elaboración de ese adorno.

La maestra repartió a cada niño sus dos palitos de madera de 30 centímetros de largo; tan pronto como todos contaban con su material, ella, a manera de muestra, empezó a hacer el adorno.

Los niños estaban acomodados en islas, un equipo de ocho a diez niños sentados alrededor de cuatro mesas juntas:

“miren, van a poner los palitos en cruz y luego van a enredar el estambre haciendo una vuelta en cada punta de los palitos”

Cada niño tenía su material. Al iniciar, se dio cuenta de que los niños estaban muy juntos y los palitos y el estambre de uno se enredaban con el del compañero de al lado, por lo que decidió traer

otras mesas, para que cada niño dispusiera de todo un lado de la misma; en ese momento reacomodó a los niños de a dos por cada mesa. El salón se veía lleno de mesas, el grupo parecía aún más disperso que al principio.

Una vez que tuvieron las condiciones de espacio, de inmediato procedieron a enredar los palitos con el estambre.

La maestra ya había dado las indicaciones generales, sin embargo, pasó de uno en uno a iniciarlos en el trabajo; es decir, los niños recibieron por segunda vez las indicaciones personalizadas; y a pesar de ello, se observó que la mayoría dudó de lo que estaban haciendo.

Algunos empezaron a levantarse y otros a pedir ayuda desde su lugar.

-¿Así maestra? ¿Está bien así?

Fueron muy pocos los que medianamente llevaron a cabo las actividades de acuerdo al objetivo.

Durante esta actividad, Isaac permaneció vaciando material (fichas) de un bote a otro. Cuando alguno de sus compañeros lo molestaba quitándole el bote o las fichas, de inmediato acudía a la maestra con actitud de lloriqueo, pero sin lágrimas, y de inmediato respondía: “A ver Jaime, dale el bote a Irving, no lo hagas renegar”. Él obtenía el bote o las fichas y continuaba realizando la misma actividad; en ningún momento ni él ni la maestra tuvieron interés en que elaborara la actividad que todos los niños hacían.

De igual manera Kevin, el segundo niño discapacitado de este grupo, deambuló por todo el salón de un lado para otro, buscando la oportunidad de molestar a sus compañeros, de encontrar algo atractivo: la actividad que hacían todos no le llamó la atención. La maestra en dos ocasiones se dirigió a él diciéndole: “Kevin, siéntate en tu lugar, haz el trabajo, mira, enreda el estambre así...”.

Cuando los niños salieron al recreo, pregunté a la maestra.

- ¿Para realizar las actividades siempre está reacomodando a los niños en las mesas?

- Bueno... cada actividad es distinta, por ejemplo en la de hoy, cada niño ocupaba un espacio mayor al de las actividades que normalmente se hacen. Cuando les pone uno a iluminar en un medio pliego de cartoncillo, generalmente no cabe, esas actividades requieren un espacio al menos de dos niños por cada mesa, pero no tengo suficientes mesas para cada niño, ni caben en el salón.

- ¿Qué le acarrea más problemas, la falta de mobiliario o la falta de espacio en el salón?

- todo tiene que ver en el buen desarrollo de las actividades, pero lo principal que dificulta es que son demasiados niños en el grupo, que todos y cada uno ocupan un espacio.

- ¿Qué problemas le acarrea el grupo numeroso?

- "...Bueno, principalmente que la actividad no sale como debe ser, porque pierde uno tiempo en estarlos acomodando, ellos le ayudan a uno pero uno de todos modos hace casi todo; si están muy juntos, chocan unos con otros, y hay niños que al menor roce de otro compañero le responden con una agresión. Cuando pintan, es muy frecuente que se llenen de pintura, que la tiren, y lo más importante, que no los puedo atender a todos, sobre todo porque todos quieren ser atendidos al mismo tiempo, que les responda rápido, necesitan mucha aprobación para hacer las cosas, los niños que son muy demandantes pues uno los tiene que atender, pero los que no, como Isaac y Gustavo, pues ellos traen su propio rollo y andan en su mundo, yo trato que se integren, pero no todo el tiempo puedo andar detrás de ellos y dejar a los demás del grupo..."

Los profesores han experimentado a lo largo de su profesión que determinadas condiciones de hacinamiento en el aula generan frecuentes conflictos entre compañeros, dificultad en la organización de las actividades, problemas en el almacenamiento y accesibilidad del materia, y una limitada disposición del espacio que impide la movilidad de los niños, especialmente cuando presentan déficit motores o sensoriales.

Esta saturación trae como consecuencia un limitado margen de maniobrabilidad en las actividades pedagógicas, reduciéndose en ocasiones a cuidarlos y en el mejor de los casos a subsistir durante la mañana de trabajo. Además, existen exigencias en continuar con la tradicional forma de organizar, por áreas de trabajo, en la que los materiales educativos ocupan la mayor parte del espacio del que debería disponer el niño.

#### **4.2.2 la inscripción de los niños con necesidades educativas especiales en el jardín de niños**

*"... la directora al inscribir solamente pide nombre, apellidos, dirección y acta de nacimiento, los datos que ella pide son estadísticos..."*

*"... la directora no se da cuenta si el niño que inscribe tiene algún problema o no, no indaga más allá de lo que la hoja de inscripción pide..."*

*“... en el proceso de inscripción, no hay como un filtro o diagnóstico previo para saber cuántos alumnos con necesidades educativas especiales hay en total...”*

*“... el director solamente pide datos estadísticos, a la hora de inscribirlos no se da una cuenta del problema...”*

*“... cuando vamos inscribiendo no se pide otra información más que la que viene en las hojas...”*

*“... hasta que lo estamos viendo en cada grupo nos damos cuenta del problema. Al momento de inscribirlos se les preguntan datos generales del niño y de los padres...”*

*“... al inscribirlos no preguntamos, a veces por la iniciativa de la mamá nos dice que su niño tiene discapacidad...”*

*“... a la hora de inscribirlos no se sabe nada de ellos. A uno cuando le dan el grupo, sobre todo los de nuevo ingreso, nadie le dice qué problemas tiene el niño, o cuáles son los niños con problema. Hasta que pasan unos días, la directora se da cuenta si en el jardín hay niños con discapacidad, en el momento de inscribirlos no. Uno no sabe qué niños va a tener ni cómo son, el niño discapacitado que tuve el año pasado, pasó como un niño normal. La directora no supo que era un niño discapacitado, y en la primera semana yo no sabía qué hacer, tiraba las cosas, se salía del salón, ... bueno... y esa semana no estaba la maestra USAER, así es que se me hizo larguísima...”*

Las respuestas precedentes indican que la distribución de los niños en los grupos no es equitativa por múltiples razones:

- No existe un filtro previo al momento de inscribir a los menores en los jardines de niños.
- No se pide información acerca del desarrollo general del menor, a manera de diagnóstico previo, que señale posibles problemáticas susceptibles de presentar.

Esto hace que la dirección no cuente con un dato aproximado de niños con necesidades educativas especiales, y que tampoco se puedan distribuir en los grupos equitativamente.

Al momento de inscribir a los niños, los datos que se manejan en los formatos de inscripción son de contenido general: nombre, edad, domicilio, nombre y ocupación de los padres, etcétera.

#### **4.2.3 la distribución de los grupos a los profesores del Jardín de niños**

Para los profesores<sup>18</sup> la distribución de los grupos al inicio del ciclo escolar se hace de la siguiente manera:

Por acuerdos           “...Se acuerda que un año atendamos un grupo de 1°. Al siguiente año un grupo de 2°. Y luego de 3°...”

Por rifa.                 “...La distribución de los grupos es cosa de suerte. Uno siempre dice: Hay... que no me vaya a ese grupo...”  
“...Para asignarnos los grupos se hace una rifa, en la que me puede tocar primer grado, segundo o tercer grado...”

La manera de distribuir la atención de los grupos en los jardines de niños en este estudio, varía de acuerdo con la organización interna de cada uno. A este respecto, la Secretaría de Educación y Cultura y las autoridades administrativas dejan en total libertad a las instituciones para elegir la forma de asignar y distribuir los grupos a cada docente del jardín de niños. En este sentido, se observa que a partir de las tres últimas preguntas, en las instituciones preescolares, a partir de la inscripción de niños con necesidades educativas especiales en los jardines de niños del medio regular, no existe planeación y organización diferente a la organización anterior.

---

<sup>18</sup> Entrevistas a los profesores, del Jardín de niños Gavilondo Soler de Fresnillo registro no. 13. febrero del 2000

#### 4.2.4 la distribución de los alumnos con necesidades educativas especiales en los grupos

En cuanto el criterio común que siguen los jardines de niños para distribuir en los grupos a los niños que están siendo inscritos en la institución, las opiniones de los profesores entrevistados<sup>19</sup> fueron las siguientes;

“... los niños se distribuyen como van llegando, al inscribirse se registran en la hoja de control escolar por orden sucesivo, cuando llega al tope de 35 niños, se completa un grupo y se continúa a completar el siguiente grupo...”

Al Azar. “... se distribuyen por orden natural, como van llegando...”  
... como van llegando, todo lo dejan a la suerte...”  
(Como ... Aquí es cosa de suerte, los niños se reparten en los grupos como van llegando...”  
Van ... Como van llegando, una a tercero A el siguiente al B y el que sigue al C”  
llegando) ... se hace la inscripción equitativamente, uno al grupo A luego el siguiente al B y luego al C”  
“... Se inscriben como van llegando. Los niños al inscribirse se registran en orden sucesivo, y cuando se llega al número progresivo 035, se inicia la inscripción para completar otro grupo...”

Por Edades. “... por edades, los pequeños en un grupo, los más grandes en otro...”

“... por fechas de nacimiento, los menores se van a un grupo...”

Como puede advertirse en las respuestas anteriores, la distribución de los niños con necesidades educativas especiales en los grupos no se planea, es decir, no hay un criterio para que  $X$  cantidad de niños especiales a  $X$  grupo, esto como consecuencia de que en el momento de inscribir a los niños no existe un filtro o diagnóstico previo que dé cuenta de si el niño tiene algún problema en particular o

---

<sup>19</sup> Entrevistas a los profesores de los Jardines de Niños Lauro Aguirre y Miguel Ramos Arizpe de Zacatecas Fresnillo, mayo del 2002.

presenta algún signo de discapacidad; los niños se distribuyen por orden natural; la frase “como van llegando” se traduce como una entrada o acceso a la inscripción de una forma normal, como todos los demás niños.

En lo administrativo, no se ha considerado anexar a las hojas de inscripción un apartado donde se señale alguna información relevante acerca del desarrollo del menor que puedan dar los padres de familia en el momento de inscribirlos; de esta manera la directora sería la primera en enterarse de cuántos niños con algún signo de discapacidad o necesidad educativa especial están siendo inscritos en el jardín de niños, y en lo consecuente diseñar las gestiones necesarias con el personal y/o otras instancias para brindar el servicio educativo que requiera cada alumno según sea el caso.

Al realizar una entrevista con una directora<sup>3</sup> de un jardín de niños, se le preguntó sobre la cantidad de niños inscritos con necesidades educativas especiales o con discapacidad, le refirió la pregunta a la adjunta y ésta a su vez fue con la profesora de apoyo USAER a rescatar los datos.

Lo anterior cuenta de que las directoras no tienen una noción clara de la cantidad de niños con necesidades educativas especiales inscritos en el jardín de niños. Por esta razón, señalan los profesores, en un solo grupo pueden quedar todos o ninguno con necesidades educativas especiales, ya que no existe una distribución equitativa de niños que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

#### **4.2.5 La reducción de la matrícula en el aula**

Al preguntarles a los profesores entrevistados<sup>1</sup> si se reduce administrativamente la matrícula cuando se inscriben niños con necesidades educativas especiales sus respuestas fueron las siguientes:

*“No se reduce administrativamente la matrícula...”*

*“... No, no se disminuye...”*

---

<sup>3</sup> Profa. Evelia Miramontes, directora del Jardín de Niños Miguel Ramos A., de Fresnillo, Zac. (Diciembre de 1999).

<sup>1</sup> Entrevista a los profesores del Jardín de Niños Luz María Serradel de Zacatecas en marzo del 2002.

*“... Aquí no se reduce la matrícula, y no se pone a consideración nada. Este año me dieron un grupo con dos discapacitados más cinco con necesidades educativas especiales, yo tenía que cubrir un tope de 35 niños como estuvieran...”*

*“... No, tengo 30 como vengan...”*

*“... La atención es una cosa, la matrícula es otra...”*

*“... No. Aquí nos reparten por igual, nos igualan la cantidad de alumnos y no se toma en cuenta la necesidad del grupo, ni la del maestro...”*

*“... No. No se reduce el grupo, nosotros estamos rodeados de jardines de niños, y nos dicen que hay que tener cierto número de niños, la inspección presiona al director para que tengamos mínimo 25...”*

*“... No, no se nos reduce la matrícula, al año pasado atendí a 28 niños, más dos gemelos sordos.*

Los profesores señalan que no se disminuye la matrícula cuando en su grupo se inscriben más de dos o tres niños con necesidades educativas especiales, es decir, normativamente hablando, se considera que la educación de un niño con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad no implica mayor esfuerzo, atención o compromiso para las educadoras: “... Es muy difícil atender a un grupo en lo que cada niño necesita, cuando hay muchos niños con necesidades educativas especiales en los grupos”, señala una profesora en respuestas anteriores.

A continuación se describe una actividad cotidiana en un grupo regular que da cuenta de la problemática generada por la cantidad de niños y la realización de las actividades.

Fecha: 3 de diciembre de 1999.

Hora: 9:00 A.M.

Duración de la observación: 45 min.

Lugar: Salón de clases.

Grupo: 3°. “B”.

Actividad: Elaborar el friso de Navidad.

Nombre de la actividad: Elaboración del friso con la recopilación de la tarea.

Profa.: Julia Gutiérrez.

Jardín de Niños: Luz María Serradel, Zacatecas.<sup>20</sup>

Son cerca de las 9:30 de la mañana, la maestra aún no ha iniciado la actividad con los niños. Todos están platicando, mostrando una tarea relacionada con recortes y adornos alusivos a la Navidad. La mayoría trae en sus manos una bolsa transparente: la tarea. En el pizarrón está el siguiente friso (el friso se refiere a la planeación general por medio de dibujos y/o recortes realizados por el niño, que den cuenta de la planeación global de las actividades del proyecto a seguir).

- Nombre del proyecto: Investiguemos sobre los planetas.
- Fecha de inicio: 6 de noviembre de 1999.
- Conversar acerca de lo que saben sobre los planetas.
- Investigar con ayuda de los papás acerca de los planetas.

En la puerta está una nota que dice. “Tarea: traer dibujos alusivos a la Navidad, de recortes de revista, para adornar el salón”.

Al llegar al salón se dirige a los niños y arranca del pizarrón el papel que contenía el friso de los planetas...

-“... A ver, les estoy hablando”, golpea cinco veces la mesa, “esto quiere decir que deben poner atención todos. Se van a acomodar aquí con sus sillas al frente, dejen la tarea en su lugar”.

La maestra recoge las tareas de las mesas mientras el grupo se acomoda en el lugar que les indicó.

De repente se ve desesperada y dice:

---

<sup>14</sup>Registro de observación con el Profa. Julia Gutiérrez., del Jardín de niños “Luz María Serradel de Zacatecas enero del 2000.

“A ver cómo me organizo para que todos vean el pizarrón, es que el grupo es demasiado numeroso. 32 niños, una que no habla nada de español y cuatro con necesidades educativas especiales.

A ver niños, pongan atención. ¿Cuál es el nombre del proyecto que acabo de quitar del pizarrón?

“...¡¡ los planetas...” contestaron los niños al mismo tiempo.!!

El sistema solar, asentó la maestra pero como ya lo terminamos, vamos a hacer el proyecto de Navidad. ¿En qué mes estamos? Yo voy a escribir en el pizarrón unas palabras, a ver, fíjense”, la maestra escribe “Zacatecas” “¿qué dice aquí?” todos contestan: “Zacatecas”...

Siguió preguntándoles hasta que terminó de escribir la fecha. Luego les preguntó acerca del número de sílabas de cada palabra.

“... cuando yo divido una palabra se le llama sílabas, “Zacatecas: ¿Cuántas sílabas tiene?, tiene cuatro Za-ca-te-cas. Martes, martes cuántas sílaba tiene”, un niño contestó: cuatro “ponte listo Benito, fíjate lo que pregunto para que contestes. ¿Esta palabra es larga o corta?

Hace un repaso de cada una de las palabras, luego les pregunta qué dice cada palabra y cuántas sílabas la forman.

“A ver todos, como estamos en el mes de diciembre, festejamos unas fiestas muy importantes, ¿cuáles son esas fiestas?, ¿se acuerdan que dejamos una tarea de navidad?, a ver: ¿qué dejamos de tarea Lupita?” “*recortar dibujos de la Navidad*”, dice la niña.

“La otra tarea: ¿qué era, quién se acuerda?, Dejamos tarea... investigar la Navidad, levanten la mano los que sí hicieron la tarea de investigación, de preguntarles a su papá qué es la navidad.”

Casi todos los niños levantaron la mano.

Continuó la maestra.

“Vamos a hacer un trabajo en equipo, yo escribo lo que ustedes me van dictando, aquí dice: Nombre del proyecto: aquí le vamos a poner: Festejemos la Navidad el Día de Reyes.

La maestra seguía escribiendo en el friso las actividades. Juan Luis, niño con necesidades educativas especiales relacionadas con problemas de lenguaje y lento aprendizaje, se movía constantemente, molestaba a una compañera de al lado, se volteaba para atrás. Todo lo que sucedía con la maestra y el resto del grupo le era totalmente indiferente.

Otro niño, Lalito detectado por presentar problemas de aprendizaje, miraba a la maestra, pero no hacía el intento por contestar ninguna pregunta, ni participar; cuando veía que levantaban la mano, él lo hacía también, continuamente imitaba a sus compañeros.

Socorro, otra niña diagnosticada con discapacidad intelectual, se pasó la actividad viendo al grupo; continuamente se levantaba de su lugar y de inmediato la maestra la sentaba.

La niña, que no habla español, no tuvo ninguna muestra de querer participar, sólo observaba a la maestra y las reacciones de algunos niños.

La maestra continuó con la dinámica de escribir en el friso las actividades casi sola, les preguntaba a los niños y enseguida ella misma contestaba.

En cuanto a invitar o motivar a que participaran los niños con necesidades educativas especiales no se dio en ningún momento. Por lo general, las indicaciones eran generales, no se dirigía a ningún niño en particular, preguntaba a todo el grupo y a la vez todos contestaban.

“¿Qué niño quiere pasar al frente a platicarles a sus amigos lo que investigó de la Navidad? a ver... vamos a ser respetuosos para que lo podamos escuchar”.

En ese momento se percató de que dos niños de las hileras de atrás estaban jugando, de inmediato, después de llamarles la atención de manera verbal, se dirigió hacia ellos y le indicó a Miguel que pasara al frente. El niño de inmediato soltó a llorar, La maestra, desesperada, comentó:

“Es que no sé qué hacer con este niño, no lo puedo tocar porque de todo llora, míralo, nomás le llamo la atención y empieza a llorar. ¡Ah! Pero eso sí, nomás no me quiere hacer caso de que ponga atención”.

“A ver tú, pasa el frente Rodrigo, cuéntales a tus amigos lo que investigaste de la Navidad”. El niño dijo:

“... La Navidad es un festejo porque todos duermen y luego se oye un ruido, que es Santa Claus, que trae muchos juguetes a los que se portan bien. Por eso en Navidad se deben portar bien. Y que faltan muy pocos días para la navidad...”.

“Ahora quién va a pasar, y van a decir lo que piensan y lo que le dijo su papá, no lo que acaban de oír del compañero anterior” les dijo la maestra. Y algunos niños empezaron a opinar:

“La Navidad es que el niño Dios ha nacido y que todos debemos festejar de regalos y felicidad”.

“A mí mi mamá me enseñó que ya viene Navidad, que Santa Claus llega y le da regalos a los niños”.

“Me dijo mi mamá que me va a poner un árbol de navidad y una estrella”.

Interrumpe la maestra con juegos digitales cortos para centrar la atención de los niños, de inmediato le hacen caso y todos cantan y mueven algunas partes de su cuerpo.

A ver, José Luis, vente para acá adelante.

En lo sucesivo, la situación general del grupo fue estresante, la maestra continuamente los callaba, los reacomodaba en otro lugar, se dirigía personalmente a llamarle la atención a cierto niño; las llamadas de atención eran frecuentes, hasta que finalmente les dijo:

“... A ver, todos a su lugar, ahora vamos a pegar en el friso la tarea que trajeron, y los que no trajeron, van a pasar a dibujar algo de la navidad en el friso...”.

Los niños estaban desesperados, hasta que tuvieron en sus manos la bolsita de recortes. La maestra de inmediato les dio pegamento y pinceles y fueron pegando en el friso sus recortes.

Mientras que la maestra repartía el pegamento a los últimos, los primeros en terminar se quedaron en el pizarrón viendo los recortes que pegaban los que iban llegando, otros simplemente se paraban de su lugar porque ya no querían estar sentados o porque no llevaron la tarea.

Al término de esta actividad, le pregunté a la maestra si el grupo siempre era igual de inquieto, y ella me contestó:

“... Siempre es igual, ahora no vinieron tres niños, cuando vienen todos, es un problema moverlos de una actividad a otra, se tardan mucho en acomodarse, se inquietan mucho cuando están muy juntos, no hacen caso; yo francamente digo qué caso tiene sobresaturar a un grupo con 33 niños si no se puede trabajar bien. Ya le hemos dicho a la directora, pero cuando vienen a inscribirlos, nunca les dice que no a los papás y se van llenando los grupos, sobre todo los de tercero...”.

Como puede apreciarse, esta actividad evidencia la dificultad que tienen los profesores para llevar a cabo la atención educativa cuando los grupos son numerosos y, además, tienen más de tres niños con necesidades educativas especiales.

#### **4.2.6 Número de alumnos con discapacidad en los grupos**

Al preguntarle a los profesores<sup>3</sup> su opinión respecto a la cantidad óptima de alumnos con discapacidad en los grupos, seis de ellos respondieron “uno”, y solamente dos profesores dijeron aceptar “dos”. Éstas fueron sus respuestas.

---

<sup>3</sup> Entrevista a los profesores del Jardín de niños Juan Escutia de Guadalupe Zac. en marzo del 2002.

*“... uno, pero de preferencia ninguno. Uno que más quisiera... no tener. Porque no tiene la especialidad, y no sabe hasta dónde puede uno lastimar a esos niños, con una palabra, una orden, un ademán, todo por “meterlos” en la normatividad del grupo...”*

*“... uno, que tenga problemas a nivel intelectual severo, uno...”*

*“... uno, cuando mucho dos, es muy difícil atender a estos niños, el año pasado me tocó atender a una niña que tenía que cargar, porque tenía hidrocefalia, traía andadera, sin ella andaba “a gatas”, y yo no podía atenderla bien sin descuidar el resto del grupo”*

*“... Sí, yo pienso que con dos está bien, porque cuando a uno le tocan niños con problemas de conducta, es muy difícil controlar y atender al grupo en lo que cada niño necesita...”*

*“... Dos, como máximo, siempre y cuando sea parecido el problema...”*

Como puede observarse, los datos muestran que dos profesores opinan que dos niños con discapacidad, como máximo, deben de integrarse en los grupos, y ocho opinan que sólo un niño con discapacidad es posible integrar en un grupo regular, sin descuidar la atención de todos los demás niños.

Cabe destacar que para que el maestro de grupo pueda tener al menos un alumno con discapacidad le genera angustia y preocupación, consideran que su preparación no es suficiente para brindarle la atención educativa que necesita. No es lo mismo trabajar con niños que entran en normas y reglas generales que con niños que no se ajustan a la dinámica de trabajo del grupo, aun menos a situaciones dogmáticas de orden y disciplina.

A continuación se describe una actividad pedagógica donde se da cuenta de las dificultades que tiene el profesor al realizar actividades con niños discapacitados fuera del contexto escolar.

*Fecha: 27 de enero de 1999.*

*Hora: 9:15*

*Duración de la actividad: 2:20 min.*

*Actividad: Conocer una biblioteca.*

*Grupo: 3° "C".*

*Objetivos: Conocer las diferentes áreas que conforman una biblioteca- Ver un documental sobre mamíferos en la sala de proyecciones.*

*Lugar: Biblioteca Central.*

*Prof.: Isaías Villegas Glez.*

*Jardín de Niños: Juan Escutia , de Guadalupe Zac.*

La actividad se programó con una semana de anticipación, los niños estaban preparados, llevaban su lonche e iban vestidos con el *pants* del uniforme; la maestra les elaboró un gafete sencillo y se los colocó en su chamarra en un lugar visible.

Los niños iban llegando al salón de clase muy entusiasmados, unos a otros se comentaban sobre la vista a la biblioteca para ver una película sobre animales mamíferos. Las madres, antes de retirarse, les encargaban que se portaran bien, que obedecieran a la maestra, que no se soltaran de la mano, etcétera.

Cuando se fue la última madre de familia, la maestra se dirigió a los alumnos.

\_ A ver niños siéntense todos, tenemos que platicar, ya veo que están listos para ir a la biblioteca, ¿verdad? A ver: ¿quién se acuerda de lo que vamos a hacer en la biblioteca?

\_ Vamos a ver los libros-dijo un niño.

\_ Vamos a ver los libros y las películas de la biblioteca \_ dijo otro niño.

\_ No- no- no, acuérdense que tenemos en el proyecto "conocer una biblioteca" y vamos a ir a ver las salas que puede tener una biblioteca. Y nos vamos a quedar en la de proyecciones, para ver una película. Quiero que todos se porten bien, no se vale correr por los pasillos, ni hacer ruido porque allí hay gente que está leyendo o estudiando y en las bibliotecas no se vale hacer ruido porque los interrumpimos, todos me van a ayudar a cuidar a Gabriel porque puede tropezar y caerse. Y tú, Jorge Hugo, no quiero que te separes de mí...

Gabriel es un niño que presenta debilidad visual, a partir de este ciclo escolar fue inscrito por primera vez en la escuela, al parecer no tiene mucha experiencia en deambular en sitios ajenos a su casa y escuela. Los padres siempre lo traen en vehículo a la escuela, y lo dejan en la puerta del salón. Su discapacidad le permite ver algunas sombras y reflejos luminosos. Se ha adaptado bien al grupo, pero aún necesita mucha ayuda para desplazarse a las distintas áreas del jardín.

Por su parte, Jorge Hugo es un niño que presenta lapsos de atención muy cortos, es muy inquieto, deambula por el salón constantemente, busca renovar la actividad permaneciendo por periodos de cinco a diez minutos en una tarea. Continuamente quiere salirse del salón; le gusta explorar todo el jardín de niños.

-¿Ya están todos listos? Con mucho orden vamos a salir del salón pero antes nos vamos a acomodar de dos en dos.

La maestra acomodó a Gabriel con una niña que siempre se ha caracterizado por cuidarlo y tomó de la mano a Jorge Hugo.

En todo el trayecto del jardín de niños a la biblioteca la maestra continuamente les insistía en que caminaran, que no se quedaran atrás, que no se soltaran de las manos.

Al llegar a la biblioteca todos los niños permanecían juntos, pero conforme iban recorriendo las áreas, algunos se iban dispersando del grupo porque les llamaba la atención algo, o se adelantaban para ver la siguiente. La maestra continuamente interrumpía al guía para que los niños focalizaran la atención en lo que les estaban diciendo:

\_ Armando, pon atención, niños, no se adelanten, estate quieto Jorgito, etcétera.

Algunos niños preguntaban:

\_ Maestra ¿ya vamos a ver la película? ¿Dónde están las películas?

La maestra no soltaba a Jorge Hugo, quien se resistía a estar agarrado de la mano, por un momento se quiso tirar al suelo y dejarse arrastrar por la maestra, porque no quería caminar con la maestra y luchaba por soltarse. Fue un rato de tensión para la maestra porque algunos se quedaban atrás, unos cuantos seguían y continuamente le llamaba la atención a Jorge Hugo.

Gabriel se dejaba guiar por su compañera que no lo soltó, era de los niños que por su situación caminaban muy despacio y con cierta inseguridad.

Al fin llegaron a la sala de proyecciones y se sentaron, algunos ya querían sacar su lonche pero la maestra les dijo que al terminar de ver el documental.

La mayoría se sentó un poco tranquilos y antes de que terminara la película ya estaban inquietos: algunos por comerse su lonche, otros por salirse de la sala.

Al finalizar, la maestra dio rápidamente las gracias y les hizo darlas a los niños, y después salieron a comer el lonche.

Luego, en el trayecto al jardín de niños, comentó la maestra:

...Con tanto niño no puedo darle a Gabriel lo que necesita. Como ahora con su discapacidad visual, pues realmente a él, las películas no le dejan mucho conocimiento, y ni modo, tiene que entrarle parejo como todos los niños. Yo no puedo darle los materiales que él ocupa, por ejemplo todos los niños platican lo que vieron y Gabriel, pues sí platica, pero yo no puedo tenerle tanta atención para ver cuánto aprendió porque aparte de que es tímido, los otros niños necesitan mucha vigilancia y atención, como Jorge: todo el día estoy sobre él y la verdad a Gabriel lo descuido mucho. Sí ha avanzado de como llegó a ahora, pero es inteligente y no se aprovecha mucho; por ejemplo, dicen que en la primaria va a escribir en Braille, y aquí en preescolar ni lo conocemos...

Como hemos mencionado, esta actividad evidencia algunas dificultades que tiene la maestra en la atención a niños con discapacidad, al no contar con una orientación y capacitación adecuada, así como con materiales específicos al problema.

#### **4.2.7 El número de alumnos con necesidades educativas especiales en el grupo**

De los diez profesores entrevistados dos opinan que en los grupos regulares se deben integrar como máximo cuatro niños con necesidades educativas especiales; cuatro de ellos opinan que con tres niños es suficiente para poder desarrollar mejor su trabajo con todos los niños, y cuatro profesores opinan que hasta cinco niños se pueden integrar en los grupos.

Sin embargo, a continuación se presentan las respuestas de los profesores donde señalan que es muy difícil trabajar con niños que presentan problemas de conducta relacionados con hiperactividad y/o bajo control de impulsos, ya que estos son considerados como los niños más difíciles de integrar en el grupo, los ven “los niños más especiales”; por tal razón se enuncian las opiniones que tienen

sobre la cantidad de alumnos con necesidades educativas especiales que se deben integrar en los grupos.<sup>4</sup>

*“... niños con necesidades educativas especiales, pues máximo cuatro, pero si son con problemas de conducta, dos...”*

*“... dos nada más si tienen problema de conducta, y unos cuatro si tienen problema de lenguaje o lento aprendizaje...”*

*“... de los niños con necesidades educativas especiales, los más difíciles son los de problemas de conducta, y por eso yo pienso que a lo más unos dos, pero si tienen otro problema que sea pasajero, tres...”*

*“... lo ideal son dos, ya más es mucho, porque es muy difícil trabajar cordialmente con el grupo cuando hay muchos niños con problemas de conducta. Con otra problemática como lento aprendizaje unos tres o cuatro...”*

*“... uno, de antemano cuando ya hay un solo niño con X problemática, se necesitan más ganas, más disposición, los niños con problemas de conducta son difíciles no nada más para uno, sino también para el resto del grupo. Si su problema es que no habla bien o que no tiene mucha habilidad para hacer los trabajos, o que es muy tímido, pues con tres está bien...”*

*“... dos, máximo, los de problemas de conducta son muy difíciles de atender, porque descuida uno a todo el grupo. Se siente horrible porque es muy difícil cambiársela, eso no se quita, el niño viene y los vierte, para mí es difícil porque distraen a los demás, yo me angustio y me desespero porque pierdo el control del grupo... si trae otra problemática pasajera como de lenguaje, unos tres...”*

*“... los de problemas de conducta, que son los más difíciles, unos dos, los niños que tienen otras problemáticas, unos cuatro o cinco...”*

---

<sup>4</sup> Entrevistas realizadas a los profesores de los Jardines de Niños Lauro Aguirre y Juan Escutia de Zacatecas y Guadalupe, abril del 2000.

*“... unos tres con problemas de conducta, y unos cinco con problemas de lenguaje o aprendizaje...”*

*“... dos con problemas de conducta, y unos cinco con otras problemáticas”*

A partir de estas manifestaciones, se puede plantear que los profesores señalan que los niños con una necesidad educativa especial relacionada con problemas de lento aprendizaje, problema de lenguaje, atención dispersa, etcétera, son muy difíciles de atender porque se desatiende todo el grupo, ya que aquellos demandan demasiada atención del maestro y distraen a todos los compañeros.

Cuatro profesores señalan que es posible atender niños que presenten cualquier dificultad, con excepción de los que presentan problemas que tienen que ver con desajustes en la asimilación de reglas y normas internas; es decir, una conducta y/o un comportamiento difícil de controlar, es posible atender educativamente hasta cinco niños. Otros dos profesores opinan que es posible integrar hasta cuatro niños; los siguientes cuatro profesores señalan que tres niños son suficientes para poder atender tanto a unos como a otros; ya que con uno solo implica redoblar los esfuerzos tanto del profesor como del grupo.

A diferencia de los niños los cuales su problemática se relaciona con alteraciones en la conducta (falta de control de impulsos para relacionarse con los demás compañeros o poca o nula aceptación de las normas y acuerdos); siete profesores señalan que sólo dos niños se deben integrar a los grupos; dos profesores consideran que con un solo niño se puede trabajar bien, sin descuidar la atención de todos, y un solo profesor opina que hasta tres niños con problema de conducta es posible integrar en un grupo sin descuidar la atención de los demás.

Como ya se mencionó en el apartado correspondiente, el programa de Integración Educativa hace una imprecisa mención acerca de la cantidad apropiada de alumnos que es posible atender, sin excluir a los niños con necesidades educativas especiales.

En las respuestas de los profesores es fácilmente observable que los niños con problemas de conducta son el “coco” de los docentes de educación preescolar; como consecuencia de esto, se puede inferir que cuando se integra un niño con una problemática diferente a la de “problema de conducta o

trastornos del comportamiento<sup>5</sup>”, los profesores sienten que no es tan difícil sacarlo adelante o integrarlo. Los datos que acompañan las respuestas se traducen en una constante, además de que la antigüedad de los profesores rebasa los diez años de servicio activo frente a un grupo, esto hace que la percepción basada en la experiencia de la práctica educativa, respecto a la dificultad que subyace a la atención de grupos numerosos, tenga solidez real.

Esta afirmación la sustentamos en Huberman, *quien ilustra la diferenciación de fases de la carrera docente al señalar que existen rasgos diferenciadores entre profesores con relación a los años de carrera y la experiencia acumulada. Se destaca una etapa inicial de uno a tres años de servicio caracterizada por la vacilación durante los primeros años de experiencia profesional. De siete a más años de servicio, señala una estabilización que comporta al mismo tiempo la consolidación de actitudes pedagógicas, seguida por una etapa en la que se distinguen dos posturas: la de quienes optan por la mejora y el perfeccionamiento de sus actitudes profesionales diversificando su metodología docente, y ensayando nuevos recursos, y la de quienes reducen paulatinamente su compromiso profesional experimentando sentimientos de rutina hasta auténticas crisis existenciales con relación a la continuidad de su carrera*<sup>21</sup>.

En la siguiente hoja, se ilustra una actividad pedagógica en la que se evidencian situaciones de control del grupo por algunos alumnos que presentan problemas de conducta catalogados como niños con necesidades educativas especiales.

---

<sup>5</sup> Los trastornos del comportamiento para algunos, y para otros problemas de conducta, son entendidos como patrones de conducta estables que implican la violación o no-adquisición de reglas o normas que regulan los intercambios sociales, y que deberían estar adquiridas según la edad del sujeto. Estas conductas afectan la relación del sujeto en su entorno e interfieren negativamente en su desarrollo. Se manifiestan a través de hiperactividad, referida como uno de los trastornos del comportamiento que con mayor frecuencia se manifiestan en la edad preescolar y escolar, caracterizado por un nivel de actividad motriz excesivo y crónico, déficit atencional y falta de autocontrol.

<sup>21</sup> M Huberman (1990), en Puigdemívol. (1999). p. 17.

*Fecha: 4 de noviembre de 1999.*

*Hora: 9:15-10:00 A.M.*

*Duración: 45 min.*

*Actividad: “Adornar el salón con motivos navideños”.*

*Grupo: 3°. “B”.*

*Objetivo: Conocer las tradiciones navideñas.*

*Lugar: Salón de clases.*

*Profa. de grupo: Adelina Rivera J.*

*Jardín de Niños: Gavilondo Soler , de Fresnillo, Zac.<sup>1</sup>*

La maestra inició la actividad con un coro de saludo, los acomodó en círculo, cantaron y luego se sentaron. Enseguida les recogió el dinero a los niños, \$4.00, para pagar el refrigerio.

Luego inició la clase señalando la fecha.

\_ A ver niños, ¿qué día es hoy?, martes, miércoles... fijate bien Jesús, no te dejes llevar por lo que escuchas, piensa, volteen a ver el calendario, la estrella está en miércoles, hoy qué día es, qué sigue del miércoles, no adivinen.

\_ jueves, jueves contestó la mayoría.

\_ A ver, entonces es jueves 2 de diciembre de 1998, ahora vamos a escribir Zacatecas.

La maestra continuó escribiendo y repasando la fecha.

\_ Bueno, fíjense bien, tenemos el proyecto de “Investiguemos cuáles son las tradiciones navideñas”, ¿quién trajo la tarea?

La maestra pasó de uno en uno y, tocándoles la cabeza, contó a todos los niños que sí trajeron la tarea.

\_ Tania, tú, ¿trajiste la tarea?

\_ No contestó la niña.

\_ ¿Entonces, por qué levantas la mano? Son muy pocas cosas para adornar el arbolito, ¿se acuerdan que teníamos una caja de esferas, pero se mojó?

En ese momento se levantó Verónica, una niña reportada al equipo de USAER por presentar problemas de conducta.

\_ Yo quiero buscar la caja. Dijo Verónica.

---

<sup>1</sup> Registro de observaciones a la profesora Adelina Rivera del Jardín de niños Gavilondo Soler marzo del 20007.

\_ ¡Siéntate, Vero!

\_ Pero yo quiero...

\_ ¡Siéntate!

\_ ¡Pero, yo quiero buscar la caja!

\_...Usted no me obedece...

Verónica regresó a su lugar simulando un llanto y haciendo berrinche, como queriendo llorar, luego la maestra se dirigió al lugar donde tenían los adornos navideños, fue levantado uno por uno y preguntaba que había traído cada uno.

\_ A ver, ayer quedamos que íbamos a ver tradiciones, y Santa Claus es una tradición de Estados Unidos, no de México.

\_ Santa Claus es de Estados Unidos. Contesta otro niño.

Verónica se levanta constantemente, permanece unos segundos sentada en una silla, va al lugar donde guarda su lonche y saca, de manera silenciosa y a hurtadillas, un dulce, y regresa a su lugar, en cuanto se lo termina, hace lo mismo por varias ocasiones. Es la forma en que ella está tranquila sin molestar a la maestra o a otros compañeros.

No puso atención a la maestra, no se involucró nunca en la actividad.

La maestra continuaba insistiendo en las tradiciones propias del país y en las tradiciones de otros países; permaneció por 30 minutos mostrando los adornos que cada niño llevó de su casa y señalando cuáles sí y cuáles no correspondían al proyecto iniciado.

Los niños para este tiempo se veían fastidiados, cansados, distraídos, sólo contestaban unos cuantos, otros se entretenían jugando. De repente la maestra se dio cuenta de que casi ningún alumno estaba poniendo atención y se puso a entonar una rima corta con movimientos digitales, luego les preguntó:

\_ A ver, niños, ¿qué vamos a hacer con los adornos que no son de nuestras tradiciones? Miren, esta tarjeta si tiene un dibujo de tradición, miren los animalitos que tiene: el burrito, el borrego... Carolina, no te estés jalando el pelo porque vas a salir greñuda en la foto, acuérdense que hoy es el día que les van a tomar la foto; a ver Chuyito, vaya a ver si ya seguimos con la foto.

Pasaron unos minutos y llegó el niño y les dijo que ya podían bajar.

Fórmense todos, no se avienten, ya vamos a ir a tomarnos la foto.

Enseguida le pregunté a la maestra: ¿aparte de Verónica, qué otro niño tiene problemas de conducta?

\_ Bueno, no vino Pedro, porque Pedro es como líder, mueve a todo el grupo, se junta con unos cuantos y hacen mucho desorden, hay veces que no los puedo controlar.

La maestra salió con todo el grupo a tomarse fotografías, lo que ocupó la mayor parte del tiempo de la mañana de trabajo.

La Actividad central de este día fue comentar sobre la tarea: adornos navideños tradicionales. No hubo otra actividad, lo que evidencia que a los niños con problemas de conducta les es insuficiente el simple hecho de estar treinta o cuarenta minutos comentando sobre algún tema. Pierden la atención de lo que les dice la maestra después de diez minutos, y empiezan a molestar al compañero de al lado, a pedir permiso para salir al baño, etcétera. Tal vez demanden actividades más de su interés y motivación.

#### **4.2.8 La planeación de las actividades pedagógicas del Proyecto Anual de Trabajo**

Al preguntarles a los profesores entrevistados si en la planeación y realización de las actividades expresadas en el proyecto anual de trabajo se toma en cuenta a los niños con necesidades educativas especiales, las respuestas fueron las siguientes:

*“... Se toman en cuenta sólo por mencionarlos...”*

*“... si se enuncian en el proyecto anual, pero nada más...”*

*“... se hace una mención de la homogeneidad o heterogeneidad del grupo...”*

*“... se toman en cuenta todos los niños en el proyecto anual...”*

*“... se hace de acuerdo con la generalidad del grupo...”*

*“... en el proyecto anual, no se contemplan los niños con necesidades educativas especiales...”*

*“... están presentes, pero no se especifica lo que se va a hacer con ellos...”<sup>2</sup>*

---

<sup>2</sup> Diario de campo, registro de entrevistas de los Jardines de niños Juan Escutia y M. Ramos A. (enero del 2000).

Otro profesor hizo las siguientes observaciones: en el apartado de diagnóstico grupal en el proyecto anual de trabajo:

*“... MI grupo de 3°. “B” tiene 32 alumnos, la mayoría son de nuevo ingreso, y no han cursado ni 2° ni 1° de preescolar, exceptuando a ocho niños que sí lo han cursado. Por consiguiente, resulta disparejo tener que empezar desde el principio, a enseñarles conocimientos de toda índole, cuando los ocho niños ya han superado esta situación. He detectado en mi grupo, niños con problemas de conducta, motores y de lenguaje, más no de aprendizaje. También han surgido casos de hiperactividad, mismos que canalizaré a USAER...”<sup>3</sup>*

Finalmente, una profesora señaló lo siguiente en sus notas del proyecto anual durante la primera semana:

*Lunes: “... Hoy fue un día lleno de expectativas y diferente grupo a los que he tenido, en él hay dos discapacitados, uno con hipercinesia y otro con deficiencias en diferentes aspectos, fue un día difícil; El comienzo de una integración y deseo y creo tiene que ser bueno, no hubo ninguno que llorara, Isaac y Daniel son los discapacitados y tienen a aislarse del grupo. Isaac se orinó hoy, también necesita atención para llevarlo al baño...”*

*Miércoles: “El grupo tienen 34 niños, incluyendo a los discapacitados, el día fue difícil, los nuevos niños estaban un poco desubicados, pues son diferentes compañeros, y diferente maestro, Isaac llama mi atención constantemente, y distraerme resultaría peligroso para él y para los demás”.*

*Viernes: “... La semana ha sido agotadora aún me encuentro llena de preguntas. Qué estrategias deberé usar para integrar al trabajo el grupo. Cada uno de sus integrantes tiene derecho a que se le dé la atención necesaria y aunque no quisiera Isaac me absorbe mucho,*

---

<sup>3</sup> Diario de campo, notas extraídas del proyecto anual del Prof. Juan J. Jiménez del Jardín de Niños Luz Maria Serradel de Zacatecas Zac. febrero del 2000.

*debo dedicarme a todos, y dos me exigen todo, hay personal del USAER pero no me ha visitado en toda la semana, por lo que apoyo no ha habido nada..”<sup>4</sup>*

Una de las problemáticas que parecen graves o preocupantes para la mayoría de los profesores, es la integración de los niños cuyas alteraciones son derivadas de déficit motrices o sensoriales, ya que los enfrentan a un alto grado de inseguridad, angustia, miedo y rechazo, los cuales se manifiestan en el proyecto anual de trabajo.

Cabe señalar, por otra parte, que la evaluación diagnóstica se realiza al inicio del ciclo escolar, y a través de ella se obtienen datos que permiten conocer las características del desarrollo que presentan los niños.

El comentario de una directora a este respecto es el siguiente:

*“... En los proyectos anuales, en el apartado de diagnóstico, mencionan a los niños especiales, pero no hay actividades específicas para sacarlos adelante. Los mencionan, no sé si como un reclamo o una justificación... si no sale mi grupo adelante, ya sabes por qué...”<sup>5</sup>*

En los jardines de niños de este estudio, la interpretación de la problemática que se genera de la actividad educativa es apenas señalada en los proyectos anuales de trabajo, especialmente la interpretación de la problemática de los niños especiales, que es muy superficial.

En este caso la elaboración del proyecto anual se da como una tarea impuesta más o menos explícita por la administración educativa. No tiene muy preciso lo que sucederá al interior del grupo; por tanto, hacer un diagnóstico lo más cercano a la realidad es muy difícil, además de que no se considera necesario puesto que las autoridades educativas piden el proyecto anual como mero requisito administrativo al inicio, a la mitad y a fin de curso.

El tener en cuenta la conjugación de elementos como las características del desarrollo que presentan los niños, la cantidad de alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales en

---

<sup>4</sup> Diario de campo, Notas extraídas del proyecto anual de la Profa. Elisa Mercado. Del Jardín de Niños Gavilondo Soler, de Fresnillo, agosto de 1999.

<sup>5</sup> Profa. Ma. Trinidad Amezcua, del Jardín de Niños Miguel Ramos A. de Fresnillo, octubre de 1999.

relación con el número de niños en el grupo, el nivel socioeconómico global del grupo, etcétera, y conformados en el marco de un proyecto anual de trabajo, implicaría la participación conjunta y muy estrecha del equipo de apoyo USAER, pero en este caso, los profesores de educación regular elaboran el proyecto anual de manera ajena a cualquier opinión de profesores de educación especial; y viceversa, los profesores de educación especial (el equipo de apoyo) realizan la evaluación, la organización y la planeación del trabajo de manera aislada, sin tener en cuenta a los profesores de educación regular.

Una directora comenta lo siguiente acerca de los cambios en la forma de organizar el trabajo:

*“... Yo solicito al personal cambios en la planeación y realización de las actividades. Pero no están legislados a los cambios. Aunque la gente pase por la UPN. o por una especialidad, llegan a hacer lo mismo. A la mejor si saben mucho pero no hay una disposición a hacer las cosas. Generalmente yo veo que el trabajo se improvisa...”<sup>6</sup>*

Según la opinión, la atención que se presenta a los alumnos especiales, para el personal directivo-dicen los docentes-, no representa gran complejidad, comparada con las del resto de los demás alumnos; por tanto, no se considera necesario, útil, importante y pertinente, que se retomen en el proyecto anual las necesidades de formación e información del personal docente, con miras a diseñar estrategias, promover cambios, adecuaciones, capacitación, etcétera.

Puede aseverarse que no se adquiere un nuevo o mayor compromiso con la inscripción de los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales. Aún cuando en la normatividad de preescolar y de USAER tengan puntos convergentes en materia técnico-administrativa, es decir, no obstante que los profesores de educación preescolar elaboran planes anuales, semestrales y diarios, en la realidad no existe una conjugación en la planeación para la realización de las actividades.

---

<sup>6</sup> Profa. Carmen Elisa Villegas M., directora del Jardín de Niños Juan Escutia, de Guadalupe, Zac. noviembre de 1999.

#### 4.2.9 La planeación pedagógica diaria.

Al preguntarles a los profesores entrevistados<sup>7</sup> si en la planeación diaria de las actividades pedagógicas están presentes los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, sus respuestas fueron las siguientes:

*“...En la planeación diaria no se toma en cuenta a los niños especiales...”*

*“...El niño que hace mejor el trabajo y destaca, propone más veces que los que tienen problemas y son estos niños los que influyen en todos para determinar el proyecto y las actividades que se van realizando...”*

*“...se planea normal, yo no tomo en cuenta a los niños que tienen problemas...”*

*“...Planeo con base en los niños regulares...”*

*“...Planeo con base en las necesidades del grupo, las actividades son normales, no se puede estar apartando. Si el niño necesita apoyo individual, se lo lleva al aula de apoyo la maestra USAER, pero yo individual no trabajo...”*

*“...A los niños con problema se les da lo normal, lo común...”*

*“...Se planea con base en los intereses del grupo y se manifiesta por los niños más inteligentes...”*

*“...Las actividades se encaminan y toman rumbo por las decisiones de los niños líderes...”*

*“...El niño que contesta siempre, es como en modelo para los demás, y esos niños deciden lo que se va a hacer; claro que uno también ve si se puede o no...”*

---

<sup>7</sup> Entrevistas a los profesores de los Jardines de niños “Lauro Aguirre” y “Luz María Serradel” en mayo del 2000.

Estas aseveraciones evidencian que la planeación y ejecución, así como el empleo de recursos didácticos en la realización de las actividades cotidianas, no cambian con la presencia de niños con necesidades educativas especiales en el aula.

Asimismo, la planeación individualizada que señala el programa de Integración, no se realiza. Los profesores realizan una planeación educativa de manera global, sin tomar en cuenta las necesidades educativas de los niños que presentan mayores dificultades que el resto de los compañeros.

Por otra parte, el distanciamiento e individualización en el trabajo que realizan los profesores de educación especial y regular no hace posible la vinculación y unificación de la planeación educativa entre los docentes de educación regular y especial.

Para constatar lo anterior, se muestra a continuación un registro de una observación en una actividad regular dentro del salón de clases relacionada con la planeación diaria del trabajo escolar.

Fecha: martes 16 de noviembre de 1999.

Hora: 10:30 a 11:10.

Duración de la actividad: 45 min.

Actividad: Acomodo de los diferentes materiales didácticos del salón.

Grupo: 3°. "C"

Objetivo: Conocer el material didáctico

Lugar: Salón de clases.

Profa.: Ma. De Jesús Gómez S.

Jardín de Niños: Juan Escutia , de Guadalupe, Zac.

El grupo regresó de la actividad de música y movimiento, formados, marchando, o mejor dicho, sonando los pies al piso.

Al llegar al salón rápidamente se acomodaron cada uno en su lugar, otros permanecían de pie buscando algún material o juego de su interés.

La profesora, para centrar la atención del grupo, comenzó a entonar un coro corto: "El Candadito". En un instante todos los niños se integraron al coro, y al término, todos permanecían callados. Ella aprovechó la oportunidad para dar las indicaciones de la siguiente actividad.

\_ Vamos a continuar el trabajo que empezamos el día de ayer, ¿se acuerdan que ayer limpiamos las mesas y las sillas? Bueno...ahora nos falta acomodar el área de la biblioteca, y el área gráfico plástica. A ver... ¿quién quiere acomodar la biblioteca?

Rápidamente la mayoría de los niños gritó "...yo" levantando la mano.

\_ ¿Y quién acomoda el área gráfico plástica?

Un grupo de niñas, que por lo regular se sentaban siempre en la misma mesa, enseguida se ofreció a arreglar los botecitos de los distintos materiales (crayones, pinceles, lápices, bicolores, etcétera).

La actividad se desarrolló con mucha algarabía por parte de todos los niños. El acomodo del área de biblioteca consistía en reunir todos los libros, cuentos y revistas que se encontraban distribuidos por todos el salón y ponerlos en su respectivo lugar; lo mismo el área gráfico plástica, iban a verificar si en cada bote *X* número de crayones, cada una de los distintos colores y, en general, que no hubiese material de otro tipo.

Esta actividad involucró a los niños más dinámicos, inquietos, curiosos; otros niños, como Luis Arturo, quien estaba diagnosticado como un niño con leve discapacidad intelectual, sólo permaneció en su lugar, manejando algún material que los demás niños iban dejando a su alcance.

Otro niño, Isaac, con problemas de discapacidad intelectual un poco más severa y rasgos de autismo, sólo veía el movimiento del grupo, su actitud era ajena, distante de cualquier intento de trabajar o ayudar en equipo. Él aprovechó la oportunidad de que todos estuvieran ocupados para poder vaciar material de un bote a otro, por interminables veces, esto lo hizo hasta que la profesora les anunció a todos la hora del recreo.

Al término de la actividad, le pregunté a la maestra:

- ¿Isaac siempre se comporta así?

- No, él es muy inestable, a veces está muy en paz toda la mañana, vaciando el material de un bote a otro, a veces se la pasa hojeando un libro, y hay ocasiones que trae como una ansiedad en las manos, y se la pasa como quitándose pellejos de los dedos; otras veces no quiere estar en el salón y quiere andar corriendo por todo el jardín.

- ¿Y qué hace usted para que participe en las actividades del grupo?

Por lo general, yo trato de integrarlo de acuerdo a como llegue ese día, porque se puede pasar toda la mañana haciendo la misma cosa, y es imposible jalarlo para la actividad, yo no puedo forzarlo, además, que ganaría con que haga las cosas a la fuerza; en ese sentido yo respeto las ganas y el humos que traiga, también los niños, ellos ya saben que ése es el lugar de Isaac y nadie se sienta en ese espacio, tampoco lo molestan en sus cosas, todos lo respetan. Normalmente él anda en su mundo y yo lo dejo en su actividad, no tiene caso siempre tenerlo a la fuerza en todos lados.

- ¿En qué actividades sí se integra?

- Hasta ahora, en ninguna, a Isaac no le gustan las actividades de cantos y juegos, siempre se sale del salón, si lo hago que se queda a la fuerza adentro, se va a la puerta y no se mueve de allí hasta que se la abro; cuando se porta accesible a estar al menos con el grupo, anda por todo el salón de cantos y juegos deambulando sin hacer nada.

- ¿Y cuando la actividad se acompaña de un instrumento musical?

- No le llama la atención nada, le he dado panderos, triángulos, cascabeles, y no, como que él es muy selectivo con el material con que ha de trabajar, y por lo general son botes que contienen material para vaciarlo de uno a otro; y a veces el hojear libros, pero como que no ve las imágenes; a él lo que hace que permanezca por mucho tiempo con un libro es la acción de cambiar de hoja. Si se le toma de la mano durante la actividad, se le ve una ansiedad por soltarse y liberarse. Él tiene perseveraciones muy marcadas, y nada lo hace cambiar.

Cabe recordar que el Programa de Integración Educativa, con respecto a la planeación y atención educativa, señala:

“...Atender a los niños con necesidades educativas de los menores con discapacidad significa, entre otras cosas, ofrecer una ayuda pedagógica que no se limita a insertar al alumno en la escuela regular y depositar la responsabilidad en el maestro de grupo.

Significa que la educación especial y regular compartan recursos humanos, metodológicos, didácticos de comunicación e interacción y de gestión pedagógica para atender a la diversidad”<sup>22</sup>...

---

<sup>22</sup> SEP Cuadernos de Integración educativa num. 1 *Proyecto general para la educación especial en México*. México SEP/DEE. 1994 p. 17

En tal caso, la prioridad es hacer que el niño, aunque mínimamente, adquiera el sentido de habituación a las actividades que el resto de los compañeros ya ha adquirido.

En este sentido se incorporan objetivos que no se prevén para el resto del grupo, pero tienen especial interés para los alumnos con necesidades educativas especiales; autonomía personal y social del alumno, que facilita finalmente la autonomía para la vida cotidiana, y las habilidades manipulativas sobre el material didáctico.

Lo anterior constituye una propuesta abierta de aprendizaje en la que los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales realizan dentro de las tareas cotidianas la actividad que más les agrada, optando por elaborar una producción con material concreto: crayones, acuarelas, etcétera. Obviamente dichas actividades requieren de una participación muy importante por parte del profesor, al propiciarle la ayuda y orientación que requiere para trabajar.

Ello corrobora que los profesores de educación preescolar prefieren trabajar con los niños que presentan necesidades educativas especiales actividades improvisadas y/o paralelas a las del resto del grupo; es decir, pueden trabajar la misma actividad, pero para este tipo de niños el grado de exigencia es menor. O bien, también trabajan actividades que se suponen para los alumnos con necesidades educativas especiales diferente nivel de complejidad, de acuerdo con sus posibilidades de realización.

No se trata de un proceso de personalización de la enseñanza hacia determinados alumnos, ya que no hay actividades paralelas en el grupo clase. El alumno que presenta dificultades para adaptarse al nivel general del grupo realiza las mismas actividades que sus compañeros, pero con bajo nivel de exigencia y mayor permisibilidad y tolerancia hacia la eficacia y eficiencia de las diferentes tareas.

El programa de Integración Educativa establece como punto nodal la corresponsabilidad pedagógica entre los profesores de educación regular y los de educación especial en la planeación y realización de las metas educativas hacia los niños con necesidades educativas especiales; sin embargo, al contrastar la forma real de llevar a cabo la planeación diaria de las actividades, ellos indican que la presencia de los niños con necesidades educativas especiales en los grupos regulares no generan formas de planeación distintas a las tradicionalmente ejercidas en el nivel de preescolar.

#### 4.2.10 La gestión de la directora y los alumnos con necesidades educativas especiales.

Sobre este punto, los profesores entrevistados opinaron lo siguiente:

	<i>“Se dedican a la gestión administrativa (su trabajo se centra en la organización de las actividades del jardín de niños y en revisar el plan diario)”.</i>
	<i>“...hay reuniones sólo para organizar los eventos sociales, no son para ver si tenemos o no dificultades con los niños...”</i>
	<i>“... en las reuniones sólo se organizan actividades sociales...”</i>
La directora	<i>“... la directora es sólo para lo administrativo...”</i>
gestiona	<i>“... nosotros resolvemos todos los problemas con los alumnos especiales, ella ve el plan diario...”</i>
solo	
asuntos	<i>“... la directora hace lo administrativo...</i>
administrativos	<i>no se mete en lo pedagógico, sólo en lo administrativo...”</i>
	<i>“... del salón para adentro nosotros resolvemos nuestros problemas con los niños, la directora hace sólo lo administrativo...”</i>
	<i>“... la directora no se dirige a los niños, cuando viene al salón, viene por asuntos administrativos...”</i>
	<i>“... la directora desconoce los problemas, por eso no gestiona”</i>
	<i>“la directora hace lo necesario para que los niños y nosotras tengamos lo que se requiere para trabajar...”</i>

De los diez profesores entrevistados, nueve opinan que las funciones de la directora son totalmente administrativas, de planeación, organización y supervisión de los planes diarios, esto impide y/o limita su participación en actividades pedagógicas.

Un solo profesor opinó que la directora sí hace lo necesario para que los profesores tengan todos los requerimientos para trabajar.

De esta situación se puede deducir que la gestión de la directora ante otras instancias, particularmente la que se refiere a las USAER y otras afines, es casi nula, ya que su tarea está centrada en atender los asuntos relacionados con situaciones de carácter operativo y administrativo, de planeación de actividades sociales y de organización.

### 4.3. INTERACCIÓN ENTRE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN REGULAR Y DE EDUCACIÓN ESPECIAL

#### 4.3.1 La detección de los alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad

Primera fase de evaluación.

Acerca de los datos que toman en cuenta para identificar a un niño con necesidades educativas especiales,<sup>1</sup> los profesores señalan lo siguiente

*“... Yo primero observo cómo se comportan en el grupo, ahí me doy cuenta que son distraídos, serios, nunca participan, son pelioneros y no tienen iniciativa para hacer las actividades...”*

*“... Se da uno cuenta porque son agresivos con sus compañeros, siempre están buscando pegar a la menor provocación... Lo más importante es la observación que yo hago, cuando son de nuevo ingreso es muy difícil detectar a un niño con necesidades educativas especiales rápidamente, porque todos al principio o son muy inquietos o son muy serios, inseguros, no tienen muchas habilidades, entonces poco a poco se va conociendo hasta que identificas a los que no pueden hablar bien o a los que se les dificultan ciertas habilidades...”*

*“... Yo tomo en cuenta lo que observo, y lo que me contesta la mamá cuando les pregunto para llenar la hoja de diagnóstico...”*

*“... De muchas maneras, a medida que realizan las actividades, uno va viendo quién sí puede y quién no. También me ha tocado que cuando es un problema fuerte, por lo general los papás lo dicen. En otros casos si los papás me dan confianza, procuro hablar con ellos y ellos sacan toda la información...”*

---

<sup>1</sup> Entrevistas realizadas a los profesores de los jardines de niños “Luz María Serradel”, “Lauro Aguirre” de Zacatecas y “Gavilondo Soler” de Fresnillo. abril del 2000

*“... Por la observación de cómo va realizando las actividades, a veces se nota que todos están en lo mismo, y ese niño como que anda en otro mundo, no atiende, no participa, no muestra interés en las actividades y se ve que casi ni trabaja en el grupo...”*

*“... Principalmente por la observación diaria; veo la forma de relacionarse con los demás, es bien complejo porque al principio son muy sensibles, luego existe un proceso de ambientación y uno ve que ese niño tiene una conducta diferente, luego lo observo directamente, trato de involucrarlo en el trabajo, y me doy cuenta de cómo es, luego hablo con la mamá y ella me constata...”*

*“... Por medio de la observación, no de un día para otro, sino cuando pasa dos o tres semanas, ve unos sus trabajos de mala calidad con relación a los demás, también cómo se comportan con sus compañeros...”*

*“... Tan sólo por la manera de jugar; si se comunica con los demás, todo depende del juego. Luego veo que ya pasó tiempo y que ni para atrás ni para delante, luego me acerco más a observarlos con más detenimiento y después platico con la mamá...”*

La primera fase de detección que realizan los profesores consiste en la comprobación de resultados que el maestro observa a partir de la actividad de grupo, y en los progresivos reajustes que efectúa en su metodología de trabajo: aumento o disminución del tiempo o intensidad que aplica a determinados aprendizajes.

La herramienta metodológica que más utiliza en esta etapa es la *observación*. Por medio de ésta se detecta a los niños que son distraídos, agresivos, introvertidos, torpes en la ejecución, etcétera. Aunque reconocen que algunos niños de nuevo ingreso son difíciles de detectar porque la mayoría al inicio del ciclo escolar son muy inseguros, serios, y además no tienen muchas habilidades.

En la segunda fase de observación específica del grupo empiezan a hacer un análisis más individual, centrándose en las características del alumno, e incluso utilizan estrategias más específicas que no son adecuadas para el resto del grupo y que las dirigen al niño en cuestión, como ejemplo señalan la nominación de ciertos dibujos para evaluar el desarrollo del lenguaje, etcétera.

A partir de esta segunda fase, el trabajo se lleva a cabo de dos maneras:

Siete de los diez profesores entrevistados dicen que una vez observado el nivel de aprendizaje y desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales, reportan estos datos a la maestra de apoyo USAER, quien corrobora lo que la profesora de grupo observó. Ella posteriormente habla con los padres del menor para ampliar la información y valorar el grado de aceptabilidad y sensibilización del problema del niño.

En este caso, los profesores de educación regular reconocen que el trabajo del profesor de apoyo USAER es básicamente con el niño, de manera individualizada; en cambio el suyo se delimita a establecer relaciones muy superficiales con los padres de familia; centran la comunicación en resolver aspectos sociales, organizativos, de participación y cooperación para llevar a buen término la organización del jardín de niños. Señalan que el trabajo de los niños con necesidades educativas especiales es de USAER.

Asimismo, se ven limitados por los escasos procedimientos de evaluación con que disponen, y la problemática que presenta el menor supera las posibilidades del maestro. De igual manera, algunos profesores señalan que la maestra de apoyo USAER dispone de más tiempo para hablar con los padres de familia y que “tiene más facilidad y delicadeza... tiene más elementos para hablar con los padres de familia”.

Otros tres profesores entrevistados señalan que una vez precisado, por la observación, el nivel de aprendizaje y desarrollo de los alumnos, tienen un acercamiento con los padres de familia donde se les informa de esta primera evaluación. La segunda forma de detección de necesidades educativas especiales en los niños preescolares se da siempre y cuando entre los padres de familia y los profesores existan confianza, comunicación, tiempo y disponibilidad.

Cabe mencionar que los profesores de educación regular realizan al inicio del ciclo escolar una entrevista con el padre de familia. Ésta tiene como objetivo realizar un diagnóstico del desarrollo global del niño, con los datos más sobresalientes del menor en relación con el entorno afectivo y socioeconómico. El diagnóstico pasa a formar parte del expediente individual del niño preescolar. El grupo de profesores que rescata la información que aporta el padre de familia y que hacen la observación al propio niño determina las necesidades educativas de sus alumnos. Ello manifiesta un mayor grado de interés e involucramiento en el trabajo colaborativo que se da con la maestra USAER

y el padre de familia. Ellos se interesan en fundamentar sus observaciones; los resultados de la primera evaluación tienen mayor validez ya que convergen las aportaciones tanto de la maestra de grupo como la de apoyo USAER haciendo que la actividad educativa se oriente de una mejor manera.

#### **4.3.2 La valoración de los alumnos con necesidades educativas especiales**

Como se ha señalado en el apartado anterior, el maestro de grupo identifica a un niño susceptible de presentar necesidades educativas especiales a través de la observación diaria, en las diferentes actividades que realiza con los alumnos, para posteriormente hacer un concentrado de las características más relevantes del menor en una hoja de detección.

A partir de esto, se entiende que tanto el profesor de grupo como los profesores de educación especial participan en la determinación de las ayudas pedagógicas que requieren los alumnos mediante una valoración del proceso de integración social del alumno, su relación con el grupo y su respuesta ante los diferentes procedimientos de aprendizaje.

Los lineamientos que orientan la forma de detección de niños con necesidades educativas especiales señalan lo siguiente:

*“... La identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos no es una responsabilidad única del maestro de grupo. Ciertamente, el profesor está en posición privilegiada para observar a los niños, pero este trabajo debe hacerse en conjunto con el personal de educación especial, los maestros y padres de los niños...”<sup>1</sup>*

Se puede afirmar que las observaciones globales que identifican a los niños con necesidades educativas especiales las realizan los profesores de grupo, mientras que la valoración de los niños la realiza el personal de educación especial. Se toman en cuenta los registros del maestro de grupo y las aportaciones de los padres de familia.

---

<sup>1</sup> SEP. García Cedillo, Escalante I. La Integración Educativa, principios, finalidades y estrategias, Edic. 2000, p. 78.

Otro mecanismo para detectar a los niños es a partir de aplicar la evaluación psicopedagógica, esto puede ser de distintas maneras: en ocasiones los padres de familia por propia iniciativa la solicitan, otras veces el personal de educación especial observa y detecta a los alumnos que pueden requerir este tipo de evaluación, aunque lo más frecuente es que los maestros sean quienes solicitan este servicio.

El papel del maestro de grupo y del maestro de apoyo USAER es solicitar la intervención en la valoración de los niños cuya problemática está más acentuada. Es una acción y estrategia del equipo de apoyo USAER orientar al personal docente y a los padres de familia, así como participar en el proceso de atención, que inicia con la evaluación inicial, en la que se consideran dos momentos: la detección de los alumnos y la determinación de sus necesidades educativas especiales.

Existe gran inseguridad de los maestros de grupo con respecto a qué alumnos enviará a su evaluación, ya que consideran que una evaluación psicopedagógica es un procedimiento costoso en el sentido de que son varias las personas que tienen que participar en su realización y puede tomar mucho tiempo.

Es muy frecuente escuchar que algunos maestros digan: “en mi grupo, por lo menos la mitad, tienen necesidades educativas especiales”; esto no sería así si se pusieran en práctica todas las estrategias de que puede echar mano el docente, y si tuviera una idea más clara respecto a la definición de este concepto.

#### **4.3.3 La intervención del equipo de apoyo en la valoración de los alumnos con necesidades educativas especiales**

A mediados del mes de septiembre, los especialistas del equipo de apoyo ya tienen la relación de los niños que han de valorar. A partir de ese momento inician con la aplicación de distintos procedimientos y técnicas, como la observación, los protocolos para la evaluación de las competencias curriculares, los cuestionarios, las entrevistas y la revisión de trabajos escolares, todo ello con el fin de obtener información adicional complementaria que puede ser útil para realizar la evaluación psicopedagógica entendida ésta como:

*La evaluación psicopedagógica es el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan, o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que ellos pueden precisar en el desarrollo de las distintas capacidades.<sup>2</sup>*

Cuyos datos deberán tener bases relacionadas con:

- a) El alumno: las condiciones personales de discapacidad o sobre dotación, historia educativa escolar, competencia curricular y ritmo de aprendizaje.
- b) El contexto escolar: análisis de las características de la intervención educativa, de las relaciones que el alumno establece con los compañeros en el grupo de clase y con los profesores, así como de la organización de la respuesta educativa.
- c) El contexto familiar: características de la familia y de su entorno, expectativas de los padres y posibilidades de cooperación en el desarrollo del programa de atención educativa.

En definitiva, el objetivo de la evaluación psicopedagógica es realizar un análisis pormenorizado del alumno de manera contextualizada donde se producen los procesos de enseñanza aprendizaje; es decir, se pone el acento en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje.

En cada jardín de niños el maestro de apoyo USAER, normativamente, debe atender alrededor de 18 niños con necesidades educativas especiales. De este total, son canalizados a la maestra de comunicación todos los que corresponden a su área, lo mismo al psicólogo que al trabajador social.

El tiempo que tarda cada especialista en valorar a cada niño depende de la problemática; es decir, cuando un alumno presenta problemas que en ocasiones son incomprensibles tanto para el maestro de grupo como para el equipo de apoyo, por lo general recurren a valoraciones de tipo clínico.

A partir de la conjugación de los anteriores puntos de vista se realiza el informe psicopedagógico de cada uno de los niños que fueron objeto de evaluaciones.

---

<sup>2</sup> LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre, de ordenación General del sistema educativo. *Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales*. Edit. Escuela española., Madrid, 1988-1994, p. 19.

Este informe constituye un “documento en el que de forma clara y completa se refleja la situación evolutiva y educativa actual del alumno en los diferentes contextos de desarrollo o enseñanza, se concretan sus necesidades educativas especiales, y por último se orienta la propuesta curricular y el tipo de ayuda que requiere durante su escolarización para facilitar y estimular su progreso”.<sup>3</sup>

En el apartado de observaciones de septiembre, en la planeación diaria, una profesora señala lo siguiente:<sup>4</sup>

*“... En el grupo hay dos discapacitados: uno con hipercinesia y otro con deficiencias en diferentes aspectos...”*

En el mes de enero señala:

*“... tuve una reunión con el personal de USAER sobre el caso de Isaac en la cual solicité más apoyo, especialmente los días que viene muy inquieto, me dijeron que es muy difícil diagnosticar a niños como él, pero por todos los comportamientos y las respuestas que tiene en todas las actividades, presentaba aparte de la hipercinesia, rasgos de autismo, y que es de las problemáticas más difíciles de tratar. Eso yo no lo sabía al principio del año escolar...”*

*En otro espacio, dentro de las observaciones del cuaderno de planes diarios, señala la misma profesora:*

*“... Isaac se pasa hasta una hora con un libro, recorre hoja por hoja de atrás para adelante y de adelante para atrás, también dura largos periodos dando vueltas al salón. No le gustan los cambios de actividad; cuando tenemos que salir del salón reniega mucho, lo mismo para entrar; de su cuenta se la pasaba toda la mañana vaciando el contenido de un bote a otro, no se cansa ni presenta fastidio...”*

Otros profesores opinan con respecto al tiempo que se dedica a la valoración, lo siguiente:<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> LOGSE, Op. Cit. p. 23.

<sup>4</sup> Diario de la Profa. Leticia Valdez, del Jardín de Niños “Luz María Serradel”, de Zacatecas, ciclo escolar 1999-2000.

<sup>5</sup> Entrevistas a los profesores. a la Profa. Esther Villegas, del Jardín de Niños “Ramos Arizpe”, de Fresnillo, Zac. Mayo del 2000.

<sup>5</sup> Profa. María Elena Núñez R., del Jardín de Niños “Luz María Serradel”, de Zacatecas, mayo del 2000. Diario de Campo.

“... El tiempo que se tardan los del equipo de apoyo en valorar a los niños es muy largo...”

“... Se tardan mucho en decirle a uno lo que para el psicólogo o la maestra de comunicación tiene el niño...”

“... Pasa el tiempo y a veces uno ya ni les pregunta del niño. Si vienen por los niños que necesitan ayuda, pero yo no sé qué pasos llevan o cual sea su diagnóstico, veo que vienen, los tratan y nada más...”

“... La maestra de lenguaje, a lo que va del año, ya era para que nos dijera cómo está el niño...”

Lo anterior indica que el proceso que siguen los profesores del equipo de apoyo para diagnosticar un menor en ocasiones es muy largo, dado que están supeditados al número de jardines de niños, número de alumnos en cada jardín, dimensión del problema de cada niño, etc.

Al considerar que el equipo USAER visita el jardín de niños cada seis y ocho días hábiles, dependiendo del número de jardines de la unidad, y que en cada visita los profesores del equipo de apoyo “psicólogo, maestro de comunicación, trabajador social y, en algunos casos, médico” sólo alcanzan a realizar máximo dos informes diagnósticos,<sup>6</sup> esta etapa puede llevarles de cuatro a cinco meses.

#### **4.3.4 La atención del Equipo de Apoyo hacia los alumnos con necesidades educativas especiales**

El proceso de atención de la USAER se inicia con la evaluación inicial, en ella se consideran dos momentos: la *detección* de alumnos y la *determinación* de sus necesidades educativas especiales.

Mediante la detección se identifican alumnos que con respecto a su grupo de referencia presentan dificultades ante los contenidos escolares y requieren de un mayor apoyo pedagógico y/o de otra naturaleza, ya que debido a sus características de aprendizaje demandan apoyos específicos diferentes a los que requieren sus compañeros de grado escolar.<sup>1</sup>

---

<sup>6</sup> El informe diagnóstico es el resultado de un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula a fin de proporcionar a los maestros orientaciones que permitan modificar el conflicto manifestado (SEP. Evaluación del factor preparación profesional. Carrera Magisterial, 1998. p. 246.

<sup>1</sup> SEP. Carrera Magisterial. *Evaluación del factor desempeño profesional*. 1997, p. 85.

A partir de la detección se procede a la determinación de las necesidades educativas especiales de los alumnos, esto mediante la implementación de estrategias e instrumentos diseñados para tal efecto.

La determinación de las necesidades educativas especiales derivará hacia las siguientes alternativas:

En la planeación de la intervención se definirán las adecuaciones curriculares que deberán realizarse en el espacio donde se instrumentará la intervención psicopedagógica.

Por lo que se refiere a las orientaciones del equipo de apoyo hacia los profesores de grupo, el programa de Integración Educativa señala que:

- Intervención Psicopedagógica.<sup>13</sup>
- Canalización o solicitud de un servicio complementario

*“Durante el desarrollo de intervención psicopedagógica se realizará la evaluación continua como una acción que permita de manera permanente revisar la pertinencia de las acciones planteadas en función de los logros de aprendizaje y el desempeño del alumno.*

En cuanto al compromiso de la USAER de realizar un trabajo de orientación al personal de la escuela regular y padres de familia, realmente se ve muy limitada por la sobrecarga de alumnos con los que trabaja diariamente en el aula de apoyo, esto sumado a la nula planeación de reuniones de carácter técnico-pedagógico entre los profesores de educación regular especial.

Asienten que la valoración del especialista *“es como más documentada”*, pero finalmente no les resuelven el problema. Los que tienen más peso para la atención del niño son los maestros de grupo por el sólo hecho de que mantienen un contacto más cotidiano con el alumno y con el padre de familia. Sin embargo, algunos maestros de apoyo USAER propician un equilibrio entre las actividades que realizan los maestros de grupo y los profesores del equipo de apoyo, dado que existe un vacío, producto de la débil relación y escasa comunicación entre ambos. La interpretación conjunta de las dificultades de los alumnos, y la familiaridad y frecuencia de la presencia del maestro de apoyo y el de

---

<sup>13</sup> La intervención psicopedagógica se refiere a los apoyos específicos que determinan un conjunto de actuaciones encaminadas a modificar las condiciones de desadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos ante contenidos escolares y el contexto escolar atendiendo a las necesidades educativas especiales. SEP. Carrera M...,1999. p. 85.

grupo, es la razón que tienen ambos para trabajar coordinadamente los procesos de integración de los niños con necesidades educativas especiales.

#### **4.3.5 La relación del maestro regular con los alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad**

La relación del maestro regular con los niños que presentan necesidades educativas especiales o discapacidad, nace a partir de su detección.

Una vez asignado el grupo al profesor, si inicia un proceso de relación e interacción con los niños que presentan necesidades educativas especiales y/o discapacidad al interior del grupo. El proceso tiene varias etapas: la primera es la de *identificación*; es decir, identifican las características generales del niño, como son los comportamientos, reacciones, actitudes. Posteriormente se inicia una etapa de *aceptación*, donde la mayoría de los compañeros lo involucran en las actividades, y si el niño no acepta, le respetan sus decisiones. Luego existe un periodo de *adaptación* y finalmente, en el último trimestre del ciclo escolar, se da una etapa de *estabilización* entre el docente, los niños regulares y los niños con necesidades educativas especiales.

En las primeras semanas, los profesores se dan a la tarea de identificar y/o detectar a aquellos niños que presentan dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad cronológica.

Es para el maestro un tiempo de vacilación entre el *“tiene algo pero no sé qué es,” “es lento” “distráido”, “no trabaja”, “juega poco o no juega con los compañeros”, tiene dificultades para hablar”, etcétera.*<sup>2</sup>

Luego comunican estas inquietudes a la maestra de apoyo USAER y a los padres de familia, y esta triangulación de información implica que se le identifique como un alumno susceptible de presentar necesidades educativas especiales. En este sentido, se corrobora la idea generalizada y vaga que tiene la mayoría de los profesores acerca del programa de Integración Educativa, citado en otro

---

<sup>2</sup> Entrevistas a los profesores. Isabel Rodríguez y Gabriela Azucena López del Jardín de Niños “Juan Escutia”. Octubre de 1999.

apartado: *los profesores tienen informaciones superficiales acerca del sustento legal, ya que saben con certeza que ahora es obligatoria la atención de los niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad y que no pueden negarse a atenderlos.*

Una directora comenta lo que percibe de los profesores cuando se les asigna en su grupo un niño con necesidades educativas especiales.<sup>3</sup>

*“... Vienen conmigo en un plan de molestia y también de preocupación...”*

*“... A veces me confundo por las reacciones que tienen, no sé si de rechazo o angustia...”*

Posterior a esta etapa de rechazo y aceptación, se da un proceso de adaptación, donde el profesor y el resto de los niños se acostumbran poco a poco a convivir con él o ella; en este lapso, los niños identifican al menor como parte integrante del grupo, algunos menores con discapacidad o con necesidades educativas especiales son sobreprotegidos por sus compañeros, otros reciben del grupo respeto y tolerancia.

En la mayoría de las escuelas estudiadas, los niños con necesidades educativas especiales son bien aceptados por el resto de sus compañeros de grupo. La excepción a tal situación son los niños con problemas de conducta, manifestada por agresiones hacia los demás compañeros, ya que los profesores refieren que el comportamiento de estos niños afecta y repercute en otros aspectos de la actividad educativa.

Una profesora comenta al respecto:<sup>4</sup>

*“... Atender a niños con problemas de conducta es muy difícil, porque uno no puede incidir lo suficiente para cambiársela, eso no se quita, el niño viene así, de él y de su casa, y aquí en la escuela vierte todo. Para mí es muy difícil porque distraen a todos, yo me angustio y me desespero a ratos, porque se pelean por cualquier cosa, se pierde el control total del grupo.*

---

<sup>3</sup> Entrevista a la directora del Jardín de Niños “Luz María Serradel”, de Zacatecas, febrero del 2000.

<sup>4</sup> Entrevista a la Profa. Esther Villegas, del Jardín de Niños “Ramos Arizpe”, de Fresnillo, Zac. Mayo del 2000.

*Cuando le toca a uno un grupo donde hay niños con problemas de conducta fuertes, se siente uno como con un cansancio crónico...”*

Posteriormente sucede una etapa de estabilización, en la cual la profesora se da cuenta de los cambios de conducta y avances significativos del menor; en este periodo se le percibe al profesor de grupo con tranquilidad y satisfacción, esto sucede una vez transcurridos de cuatro a cinco meses (enero-febrero).

Ya cerca del fin de ciclo, el niño o la niña es conocido y aceptado por todo el grupo, ya se conocen sus preferencias, sus habilidades y sus debilidades. Si él desea involucrarse en las actividades del grupo, se involucra, pero si no quiere o no puede, nadie lo obliga, él o ella ocupa un espacio físico y emocional entre sus compañeros, puede actuar e interactuar con el grupo, con el profesor y con el material libremente.

Un profesor señala en la evaluación final, en Alcances y Limitaciones:<sup>5</sup>

*“... La integración al principio fue difícil, pero se terminó bien el año. Siendo un grupo de veinte niños y once niñas, aprendimos a convivir y compartir el trabajo con los extremos: unos niños muy listos, otros con muchas limitaciones, pero todos trataban con respeto y cariño a Isaac. Integrarlo para todos fue muy difícil, sus compañeros lo cuidaban, le manifestaron cariño y respeto aunque le quitaba objetos, nunca le hicieron nada, sólo evadían cuando les aventaba algo...”*

En tal caso, la prioridad es hacer que el niño, aunque mínimamente, adquiera el sentido de habituación a las actividades regulares que el resto de sus compañeros ya ha adquirido. Se incorporan objetivos que no se prevén para el resto del grupo, pero que tienen especial interés para los alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad, éstas son las referidas a la autonomía personal y social del alumno, que facilita finalmente la autonomía para la vida cotidiana del alumno y las habilidades para manipular el material didáctico.

---

<sup>5</sup> Profa. María Elena Núñez R., del Jardín de Niños “Lauro Aguirre”, de Zacatecas, mayo del 2000.

#### 4.3.6 La relación del profesor de apoyo USAER y el maestro de grupo

La relación del profesor de apoyo USAER con el maestro de grupo se determina a través del trabajo que se realiza con los niños que presentan necesidades educativas especiales y éstos definen su vinculación a partir de dos formas:

- A) Los que caracterizan su trabajo integrado pero desvinculado del aula regular, es decir, el que se realiza totalmente en el aula de apoyo.
- B) Los que caracterizan su trabajo vinculado en el aula regular y en el aula de apoyo.

A continuación se presenta la opinión de los profesores de grupo respecto a los primeros:

*Trabajo integrado pero desvinculado* “... Aquí no se tiene mucho contacto con la maestra USAER. Hay muy pocos niños con problemas, y siempre lo saca a trabajar al cubículo”.

“... La maestra de apoyo USAER no se integra al trabajo, le hemos dicho que participe como un elemento más del jardín de niños, y siempre dice que no se le invita, nosotros le decimos que no necesita invitación... no siento indispensable el apoyo de USAER así como está ahorita. Hay mucho distanciamiento entre el maestro de grupo y el especial. Yo como maestra no me siento respaldada por la maestra de apoyo...”<sup>1</sup>

De los diez profesores entrevistados, dos de ellos consideran que los profesores de apoyo USAER son gestores de una desvinculación total del trabajo que se realiza en el grupo, centrando su trabajo en atender a los niños únicamente en el aula de apoyo. Señalan que los profesores de apoyo USAER no asisten con regularidad para apoyar el trabajo en los grupos; de tal manera que las observaciones de los profesores de educación regular evidencian la falta de involucramiento en el trabajo que se realiza en el grupo con los niños con necesidades educativas especiales.

Una profesora hace las siguientes observaciones en su planeación diaria:<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Entrevistas realizadas a los profesores de grupo del Jardín de Niños “Ramos Arizpe”, de Fresnillo, y “Juan Escutia”, de Guadalupe, marzo del 2000.

<sup>2</sup> Cuaderno de planes de la Profa. Isabel Luna m. del Jardín de Niños “Miguel Ramos A.”, de Fresnillo, Zac.

*“... Esta semana Isaac estuvo demasiado inquieto, imposible que se integre a las actividades, hablé con la mamá y ella dice que tal vez sea cuestión del medicamento, y el apoyo de USAER no llega, sólo una vez vino y se llevó al niño al aula de apoyo...”*

*“... Isaac sigue con sus días en que llega más inquieto, otros no; cuando estamos en el salón no se quiere salir y cuando salimos no quiere entrar, por parte de USAER sólo tuve una visita en la semana...”*

*“... Con los niños discapacitados ha sido muy difícil y prácticamente sin mucho apoyo, yo aquí es donde ocupo el apoyo del psicólogo, allá donde él trabaja no me entero de nada...”*

La comunicación que los maestros de apoyo USAER tienen con los maestros de grupo es muy escasa, se sujeta a pedirle a los niños para trabajar en el aula de apoyo, y al término de éste, los niños se regresan al aula solos, no hay diálogo en el proceso de atención que llevan a cabo unos y otros profesores.

Son percibidos sin compromiso al trabajo, desvinculados de las actividades que se realizan en el jardín de niños, hacen su tarea privadamente sin consultar y participar de sus actividades con los demás profesores. Prevalece un distanciamiento en el trabajo que realizan con los niños, con los padres de familia y con los profesores de grupo.

Finalmente, dice un profesor de grupo:<sup>3</sup> “... USAER es importante, pero no funciona como debe ser...”

Por tal razón, el trabajo que realizan carece de importancia y trascendencia, ya que evidencian falta de involucramiento en el trabajo que se realiza en el grupo con los niños con necesidades educativas especiales; y a los ojos del personal del jardín de niños, y a los de los padres de familia, los consideran no indispensable.

Como se ha mencionado, el programa de Integración Educativa, señala que:

---

<sup>3</sup> Entrevista al Prof. Isaías Villegas, del Jardín de Niños “Juan Escutia”, de Guadalupe, Zac. Dic. de 1999.

*“... La acción del aula de apoyo o del grupo regular se elegirá a partir de reconocer las necesidades educativas especiales de los alumnos y de la circunstancia del proceso enseñanza-aprendizaje que se vive en la escuela...”*

A este respecto I. Puigdemívol señala:

*Elaborar programas diferenciados para dar respuesta a la diversidad de los alumnos presentes en un grupo clase, puede constituir un error que nos conduzca a infrutilizar las posibilidades y las ventajas del trabajo conjunto.*

*El apoyo fuera del aula se debe hacer cuando ya no es compatible el trabajo de clase con las características del alumno, existen aspectos del apoyo que precisan un trabajo muy individualizado o situación de aislamiento; como es el caso de los niños con problemas de lenguaje, o tareas de entretenimiento sensorial, fisioterapia, psicomotricidad o la utilización de material, específico a las características, a las condiciones del espacio, o bien por la extraordinaria capacidad de distracción del alumnado.*

*El aula de apoyo de educación especial debe entenderse como una estrategia más o menos temporal ya que el objetivo es favorecer la integración activa del alumno en el grupo de compañeros y en la dinámica de la clase.*

Y finalmente en relación con la individualidad de la enseñanza, afirma que:

*La enseñanza individualizada no es una respuesta en sí misma, ni suficiente, en muchos casos, adecuada a los problemas suscitados por la diversidad. Puede que determinadas técnicas de individualización didáctica den soporte en aspectos concretos en algunas propuestas curriculares que se planteen la atención a la diversidad. Sin embargo, el planteamiento global trasciende cualquier recurso educativo concreto y supone adoptar una perspectiva de enseñanza más centrada, en todos sus extremos, en la atención a las diferencias presentes entre el alumnado.<sup>4</sup>*

En cuanto a la opinión que los profesores tienen de los maestros de apoyo USAER que realizan un trabajo vinculado al aula de apoyo y aula regular, está lo siguiente:

---

<sup>4</sup> Puidemívol, Ignasi, *La educación especial en la escuela integrada*, Edit. Graó, Madrid 1999, p. 15.

*“... Aquí la fuerte es la maestra de apoyo USAER, ella nos ayuda muchísimo con todos los niños, el equipo sí es importante, pero la maestra de apoyo la tenemos aquí a diario, y al equipo cada 15 días”*

*Vincula el trabajo de grupo con el del aula de apoyo.*

*“... Los niños salen adelante gracias a la maestra de grupo y a la maestra de apoyo USAER”*

*“... La maestra de USAER representa una descarga emocional de los problemas que uno tiene por atender a niños especiales, no es tanto la ayuda metodológica, sino el hecho de tener uno con quien platicar cosas que uno hace como mejor puede, aunque no se den grandes resultados...”*

Estas opiniones representan a ocho de los diez profesores entrevistados.

Los profesores de apoyo del grupo “B” tienen una calendarización de visitas en cada grupo y realizan actividades con todos los niños buscando favorecer la integración; el resto de la mañana trabaja en el aula de apoyo de manera individual o con pequeños grupos de niños, además de tener un acercamiento y asesorías con los padres de familia.

En este caso el trabajo de la maestra de apoyo USAER es bien aceptado y valorado. Reconocen la importancia de que ella trabaje en el grupo con actividades que propician un ambiente integrador. Impera el trato directo, la cercanía, la disposición y el trabajo se realiza en un ambiente de armonía. Manifiestan que el maestro de apoyo USAER es depositario de la angustia y preocupación que sienten por el hecho de tener alumnos que presentan a veces problemas incomprensibles. Funcionan como aliados de los maestros, ya que comparten las responsabilidades y preocupaciones juntos, asimismo buscan estrategias de trabajo que permitan dinamizar las situaciones problemáticas de los niños.

#### 4.3.7 La relación del director de jardín de niños y los alumnos con necesidades educativas especiales

Opinión de una directora: <sup>1</sup>

*“... Cuando el niño tiene problemas motores, y requiere de algún aparato, silla de ruedas o carriola, es problema grande el que él pueda andar en el salón, porque donde quiera choca, y por lo general esos niños no se mueven de su lugar en toda la mañana, los compañeros le llevan todo el material. Para esos niños no hay los medios para que ellos puedan valer por sí mismos, no hay rampas. El jardín no cuenta con la infraestructura para atender como se debe a esos niños, las maestras batallan mucho para atenderlos, uno por ellos puede hacer poco, no tenemos recursos, para estas cosas, todo lo hacemos con las cuotas que nos dan los padres. Cuando nos dijeron que íbamos a atender a niños discapacitados en las escuelas, pensamos que de allá para acá también iba a haber algún apoyo para acondicionar la escuela y cambiar un poco los accesos; pero no hay nada de ayuda, todo lo que viene por la ley debería de llegar acompañado de un fondo económico”.*

Por su parte, los puntos de vista de los profesores entrevistados fueron los siguientes.<sup>2</sup>

*“... A la directora sólo le interesan los planes, las reuniones, y organizar las actividades del jardín, La directora tiene mucho trabajo administrativo, siempre anda ocupada, y de que tenemos niños con necesidades educativas especiales o discapacidad, ni se acuerda...”*

*“... A la parte oficial le interesa que se atienda un número de niños, no la calidad de la educación; no es bueno que se piense sólo en tener grupos apretados, sino que se piense primero en las condiciones que yo como maestro debo tener para trabajar...”*

*“... El director no se inmiscuye en actividades pedagógicas, menos con los niños discapacitados, sólo es el administrador y proveedor de material...”*

---

<sup>1</sup> Diario de campo, entrevista a la directora Carmen Elisa Villegas, del Jardín de Niños “Juan Escutia”, de Guadalupe, Zac., enero del 2000.

<sup>2</sup> Entrevistas a los profesores de los Jardines de Niños de Zacatecas, Guadalupe y Fresnillo, febrero del 2000.

*“... En una ocasión vio la directora que la maestra de educación física no podía controlar a sus niños con discapacidad, y en lugar de apoyarla, se fue a meter a su dirección...”*

*“... El director a veces nos ayuda al quedarse con el grupo, porque no hay más, pero de su cuenta fuera no quedarse nunca...”*

*“... Una vez el director se quedó con mi grupo (que tiene muchos niños con problemas de conducta), y cuando regresé me dijo: - no vuelvo a quedarme en su grupo”.*

Los comentarios de los profesores dan cuenta de que existe un distanciamiento entre los niños que presentan necesidades educativas especiales y el director del jardín de niños, ya que a partir de la sobrecarga administrativa, restan todo el tiempo a involucrarse en situaciones pedagógicas que al parecer consideran que sólo les compete a los profesores de grupo. Salvo casos especiales donde el único recurso humano disponible para “cuidar el grupo” es la directora, señalan los profesores que “sí entra al salón, y se queda con el grupo”.

Nueve de diez profesores entrevistados señalan que el director no presta atención y es indiferente a las malas condiciones con las que se lleva a cabo la atención de los niños especiales; con ello manifiestan un descontento ante el exagerado número de alumnos que integran los grupos (de 30 a 35) provocando dispersión de la atención. Los grupo apretados son ambientes propicios para provocar problemas de conducta y conflictos entre compañeros, por lo reducido de los espacios de que dispone cada niño.

Además de los salones pequeños en el nivel de preescolar las aulas están saturadas de materiales educativos, ya que el Programa de Educación Preescolar propone que los espacios áulicos se dividan para formar áreas de trabajo en las que el alumno ha de manejar y manipular los distintos materiales.

De esta manera, los profesores señalan que los materiales educativos, en ocasiones, ocupan un espacio que debería disponer el niño.

A este respecto, un director señala que “... cuando se reparten los grupos y les toca niños con discapacidad, yo me angustio junto con los profesores, pero yo no puedo tomar soluciones, no puedo cambiar niños”.<sup>3</sup>

Los docentes opinan que la directora no se involucra con los niños discapacitados, asimismo, tampoco se involucra en las actividades pedagógicas. En suma, como ya se comentó en otro apartado anterior: No se adquiere un nuevo o mayor compromiso con la inscripción de los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales ya que la atención que se presta en los jardines de niños a dichos alumnos, para el personal administrativo no presenta gran complejidad para su atención, comparada con las del resto de los demás alumnos; por tanto el personal directivo no considera necesario, útil, importante, pertinente, diseñar estrategias, promover cambios, adecuaciones, capacitación, etcétera.

#### **4.3.8 La relación del director del Jardín de Niños y el Equipo de Apoyo**

El equipo de apoyo tiene una actitud pasiva ante la directora, no ofrece más allá del trabajo y orientación a padres de familia, niños y profesores. Se adaptan a la organización y a los espacios que les ofrecen, la relación es cordial y de respeto entre ambos.

Las directoras señalan que:<sup>4</sup>

*“Sí hay relación con el equipo de apoyo, pero me gustaría que tuviéramos más comunicación. Yo veo que todavía nos vemos muy aparte de educación especial...”*

*“... Los del equipo de apoyo sí ayudan a los niños, pero no se ve que tengan mucha relación con las maestras de grupo y conmigo menos, ellos se centran en ver a los niños y a los padres de familia...”*

Desconocen las necesidades de su personal docente ante los integrantes del equipo de apoyo USAER. Ello se evidencia en los siguientes comentarios que hacen los profesores:<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Director del Jardín de Niños “Gavilondo Soler”, de Fresnillo, Zac., febrero del 2000.

<sup>4</sup> Entrevista a las directoras del Jardín de Niños “Luz María Serradel”, de Zacatecas, y “Gavilondo Soler” de Fresnillo, marzo del 2000.

<sup>5</sup> Entrevista a los profesores de los Jardines de Niños de Zacatecas y Guadalupe, marzo del 2000.

*“... La directora desconoce los problemas, por eso no gestiona nada con el equipo de apoyo sobre situaciones que tengan que ver entre ambos...”*

*“... Los directores tienen sobrecarga de trabajo administrativo que impide involucrarse directamente en el programa y mucho menos incidir significativamente en el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad...”*

*“... El director no se inmiscuye en actividades pedagógicas, menos con los niños discapacitados, sólo es el administrador y proveedor de material...”*

La interacción de los directores de los jardines de niños con el equipo de apoyo es distante, escasa y limitada.

En este sentido, se puede decir que entre ambos existe una constante preocupación por conservar cada uno su función.

La directora contribuye con el equipo de apoyo, cuando le asigna a éste un espacio para trabajar y le brinda durante su permanencia un respeto absoluto al trabajo que cada uno de los especialistas realiza, pero los directores no se inmiscuyen en las actividades que realizan los profesores del equipo de apoyo USAER por las siguientes razones:

- No identifican su responsabilidad real y su nivel de participación en el programa de integración educativa
- Se perciben con inseguridad ante los profesores especialistas y consideran que todo lo que se ofrece es suficiente, oportuno y adecuado.

Finalmente, la presencia de los niños con discapacidad en las aulas regulares no da como resultado un mayor incremento de interacción social entre el director del jardín de niños y el equipo de apoyo. Al parecer esta perspectiva de trabajo identifica a la integración con escolarización y no con educación.

## CONCLUSIONES.

A partir de las condiciones situacionales que genera el proceso de atención, aceptación o rechazo del programa de Integración Educativa, y por ende la educación de los niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad en la escuela regular, la investigación arroja resultados con base en tres dimensiones: 1) La capacitación y formación continua, 2) Las relaciones e interacciones laborales y 3) La gestión escolar.

El Programa de Integración Educativa sigue siendo una asignatura que no crea condiciones institucionales para favorecer el proceso de integración educativa de los preescolares que presentan necesidades educativas especiales y/o discapacidad. Es necesario difundirlo en todos los niveles educativos de la educación básica, asimismo en todos los sectores de la población.

Los profesores de educación regular, reconocen que la atención de los menores con necesidades educativas especiales y/o discapacidad está debidamente legislada y terminan por aceptarlos, aunque con temores, angustias y desganos.

Con las políticas de atención de los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular, se produce un movimiento de enorme fuerza que impulsa un cambio en la concepción de la educación de los alumnos con alguna deficiencia como sujetos con procesos de aprendizajes especiales. Esto implicó la idea de educar y aceptar grupos conformados por alumnos con capacidades y habilidades distintas; sin embargo, pese a todos los cambios teóricos, filosóficos y legales los maestros de la escuela regular, como se manifiesta en este estudio, no se sienten capacitados para tratar a los niños con necesidades educativas especiales.

En materia de capacitación y actualización, tal como se observa en la primera y segunda categoría, los maestros de educación regular carecen de una información sistemática relacionada con los retos que generaba la integración educativa.

Desde el punto de vista conceptual, los conceptos básicos emergentes de la integración educativa, mismos que intentan sustituir al tradicional lenguaje de la deficiencia, son complejos

(necesidades educativas especiales, discapacidad, currículo, adaptaciones curriculares, enseñanza-aprendizaje, evaluación y trabajo en equipo y trabajo con padres de familia). Solamente para comprenderlos e interpretarlos, aun en los cursos con temáticas de educación especial, se retoman “conceptos básicos, y se evidencian dificultades y confusiones en el ámbito del dominio de contenido y comprensión del enfoque señalado.

Desde el punto de vista práctico, estos conceptos impulsan cambios notables en la formación del profesorado, en los métodos de enseñanza, en la capacidad de elaborar un proyecto educativo, de adecuar el sistema de evaluación, y también en las actuaciones y responsabilidades administrativas. Sin embargo, en las prácticas educativas y la organización, en la forma de nombrar a un alumno, sigue siendo el lenguaje de la “etiqueta”. Asimismo, las prácticas pedagógicas de los docentes de educación regular no cambiarán.

No existe una capacitación paralela y simultánea entre los docentes de educación regular y los de educación especial, ya que dentro de la organización y planeación de los cursos que anualmente deben tomar los docentes, no se han diseñado cursos de participación conjunta.

A nivel de centro de trabajo, los directores tanto de regular como de especial no consideran espacios académicos para una capacitación y actualización sistemática a los maestros sobre los retos de la integración. El conocimiento del programa fue dándose sobre la marcha.

Los postulados legales determinan que es función del Estado capacitar y actualizar permanentemente a los profesores de la educación especial y regular, con base en ello, los resultados de la investigación indican que no se ha logrado cumplir con este propósito. En este sentido, la capacitación y formación sigue siendo insuficiente para producir modificaciones en la práctica

Al mismo docente de educación especial le fue difícil comprender cuáles niños realmente presentaban necesidades educativas especiales examinando una enorme relación de niños detectados por el maestro de grupo, remitidos al maestro de apoyo y posteriormente canalizados al equipo de apoyo. Esto provocó que los profesionales del equipo de apoyo se pasaran la mitad del ciclo escolar

aplicando evaluaciones psicopedagógicas y DIAC, mientras que para la intervención psicopedagógica les quedaba poco tiempo del ciclo escolar

Las condiciones del proceso de reorientación de los servicios de educación especial (CAPEP a USAER) no previnieron muchas situaciones que garantizaran una buena interacción, y aún menos una clara gestión escolar entre directivos y docentes; por tanto, el trabajo de ambos se presentó de una manera aislada, ajena y sin un fin común. Se acepta la inscripción de los niños con necesidades educativas especiales en los jardines de niños pero no hay definición de compromisos a través de proyectos escolares comunes.

La reorientación de los servicios de educación especial no se ha dado de forma gradual y paulatina, sobre una base de estrategias de planeación e identificación de infraestructura existente en los centros educativos, al docente de educación especial. Se tuvo que improvisar un espacio de trabajo en el aula-cocina, en la dirección, en las bodegas de los jardines de niños, en el salón de cantos y juegos, etcétera; aunque legalmente era parte de los nuevos servicios educativos que ofertaba la escuela a la comunidad, su situación laboral estaba en condiciones desiguales, no sólo con el espacio, sino también en la organización interna del personal del jardín de niños.

El proceso de Integración Educativa en los alumnos de educación preescolar es afectado por múltiples factores y condiciones situacionales que estropean el tránsito normal regular, como son grupos sobrecargados de alumnos, inseguridad por parte del docente de educación regular para atender educativamente al menor, tardía valoración e intervención psicopedagógica del equipo USAER, ausencia de adecuaciones curriculares, limitado involucramiento de los directores en situaciones técnico-pedagógicas, etcétera. Desde que el alumno es inscrito hasta que culmina su educación regular, la normativa jurídica no prevé dificultades de comunicación y relaciones laborales encaminadas al diseño de propuestas y objetivos comunes.

En cuanto a la gestión administrativa, el personal de educación regular funciona bajo la conducción de un director. El personal de educación especial y principalmente el maestro de apoyo USAER está bajo el mando de otro director administrativo y pedagógico, distinto al director del jardín

de niños, este factor propicia un débil trabajo coordinado con el maestro de educación regular y educación especial.

Entre otras situaciones problemáticas para lograr resultados favorables en el proceso de integración de niños con necesidades educativas especiales, se observó a lo largo de la investigación que algunos profesores ya tienen una favorable o desfavorable predisposición hacia la integración de alumnos con problema de aprendizaje (graves y permanentes), y esto afecta los resultados; es decir, son situaciones inherentes al profesor que influyen y en ocasiones determina las expectativas que pueda tener hacia el rendimiento del alumno.

Asimismo, a los profesores de educación regular les resulta difícil orientar una enseñanza forjada en competencias donde impera el éxito académico, el rendimiento y la capacidad de triunfar (Carrera Magisterial, escalafón), por una enseñanza basada en valores tales como la cooperación, la solidaridad y el respeto en que chocan fuertemente con los otros. Esto cuestiona los beneficios prometidos de la integración educativa, en el sentido de que pueda contribuir eficazmente al desarrollo de alumnos con necesidades educativas especiales y favorecer el aprendizaje del resto de los alumnos.

Sin embargo, uno de los aspectos positivos que se observó en la investigación al final del ciclo escolar fue la experiencia de integración de los profesores que tuvieron en el aula niños con necesidades educativas especiales manifestaron que el trabajo al principio fue muy difícil, pero al final les dejó una gran satisfacción, así como un aprendizaje de no rechazar lo que no se conoce. En tal sentido señalan, y los datos así lo muestran, que el trabajo se comparte con los padres de familia, con los mismos compañeros de clase, con responsabilidad y madurez del propio alumno, con el equipo de apoyo; todos estos agentes inciden, fortalecen y determinan el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales en el aula regular. En lo sucesivo les generó un sentimiento de preocupación por la próxima situación que le espera al alumno al escolarizarse en el nivel primaria, cuestionan si es favorable o desfavorable enfrentar a un niño con discapacidad o necesidades educativas especiales a un medio más poblado y con una mayor exigencia académica y social.

## PROPUESTAS

Se requiere ofrecer sistemáticamente y de manera general mayor información y capacitación sobre contenidos de integración educativa a los docentes de educación regular y especial, ello puede ser el medio para establecer una relación y vinculación laboral compartida; de una manera permanente y generalizada.

Es importante revalorar el papel del profesor regular frente a los niños con necesidades educativas especiales, ya que éste considera que los logros del niño son a partir de la intervención del equipo de apoyo USAER, desmereciendo los suyos. En cierta forma el profesor de jardín de niños ha invertido su papel en los avances de los niños con necesidades educativas especiales, ya que considera ser el apoyo de los maestros de educación especial y no a la inversa, como el programa lo plantea.

Es necesario forjar una docencia compartida por parte de los maestros de educación regular y especial en aspectos teóricos básicos para operar un nuevo modelo educativo, que por su propia naturaleza es difícil y de grandes compromisos, y sólo a través de la suma de voluntades se puede llevar a cabo con las bondades prometidas de la Integración Educativa, lo que dificulta enormemente llevar a cabo modificaciones relevantes en la práctica docente.

Al respecto se considera que aunque no siempre es la formación y capacitación una condición indispensable para responder a las exigencias de la integración, es importante que el profesor que atiende a estos alumnos mantenga actitudes, predisposiciones y expectativas positivas, condiciones que no establece ninguna ley o programa.

Se deben procurar espacios donde intercambian impresiones los profesores de educación regular y especial, a fin de jerarquizar prioridades y necesidades e identificar alumnos con urgencia de intervención por parte del equipo de apoyo, para que éste no se sobresature de población estudiantil y atienda los casos más perentorios.

Considerar un filtro previo a partir de la inscripción de los alumnos, a través de una entrevista breve donde se detecten en un primer instante a los alumnos con discapacidad y a partir de ese momento,

distribuirlos equitativamente en los grupos, considerarlos para posibles adecuaciones de acceso, o a los elementos del currículo, e informar a todo el personal en la situación en la que se encuentra el menor, ello generaría mayor nivel de compromiso más como institución en aras de proyectarse ante la comunidad como una escuela integradora que como se ha venido realizando hasta la fecha, como compromiso y responsabilidad solo del maestro de grupo.

Para dar mejor atención a los menores con necesidades educativas especiales es necesario considerar el reducir la cantidad de alumnos por grupo, cuando en este se tiene un niño con discapacidad y que requiera mucha atención por parte del maestro. Esto, creo compete ampliamente de manera interna a los directores que de manera interna organizan la cobertura de población del Jardín de Niños.

En la práctica real es necesario que los maestros y los directivos se abran hacia diferentes concepciones de cómo enseñar y cómo aprender, así como a desarrollar estrategias de trabajo cada vez más planificadas, colegiadas y compartidas desde el momento en que se inscribe un niño en la institución hasta que egresa. Todo sería posible si se implantara la realización de proyectos escolares para satisfacer las necesidades, intereses y expectativas individuales y colectivas que tienen que ver con mejorar la respuesta educativa y las condiciones de trabajo en las que laboran tanto los profesores de educación regular como los de especial; lo anterior significa una estrecha comunicación e interacción entre autoridades educativas superiores, entre directores del medio regular y especial, entre los padres de familia y, por ende, entre el maestro de educación regular y el de especial.

## ANEXO 1

### Guión de observación

*Fecha: 15 de enero del 2000.*

*Hora: 9:15 A.M.*

*Duración: 50 min.*

*Actividad: Armar rompecabezas.*

*Grupo: 3°. "A"*

*Objetivo: Armar rompecabezas*

*Lugar: Salón de clases.*

*Prof.: Isaías Villegas.*

*Jardín de Niños: Dolores Vega, Guadalupe, Zac.*

Al terminar la actividad anterior, el maestro pidió a los niños que guardaran todo lo que tenían sobre las mesas para poder seguir jugando. Rápidamente obedecieron cantaron un juego digital para centrar la atención de todos y enseguida la maestra les dictó las recomendaciones.

- Ahora vamos a jugar con los rompecabezas, fíjense que todos estén completos y en sus respectivas bolsas, por favor no quiero que vayan a revolver las piezas, procuren armar primero el que les tocó y luego, si quieren, le ayudan a su compañero. Al final me los van a entregar así, armado y en su bolsa.

Si alguien no puede, la maestra Josefina y yo les vamos a ayudar.

Los niños recibieron con agrado el material a trabajar, eran rompecabezas de madera de 12 y 15 piezas.

Al recibirlos, inmediatamente los desarmaron, tomaron primero las piezas más grandes, enseguida las medianas y por último las pequeñas. Para algunos fue difícil, para otros, imposible.

La maestra y yo recorrimos casi todas las mesas apoyando a los niños que se les dificultaba armar el rompecabezas.

- Maestra no puedo, éste no queda.

-¿Maestra me ayuda?

- Maestro ¿éste va así?

El maestro comentó lo siguiente:

-La mayoría de los niños son de nuevo ingreso, no tienen experiencia escolar. Mire, se les hace muy difícil. Y algunos ni les llama la atención ver las piezas sueltas.

Sólo seis niños lograron armar el rompecabezas, y con ellos se inició para otros el interés por armar el que les tocó. Los niños que armaron primero, le iban ayudando a los demás compañeros de su mesa. La mayoría acomodaba piezas por ensayo y error, buscando continuamente la aprobación del maestro y la mía.

Finalmente la mayoría de los niños comprendió el sentido del juego y lograron acomodar las piezas en su lugar.

## ANEXO 2

### Entrevista.

- I. Años de ejercer la profesión.
- II. Grado de estudios.
- III. Años de ejercer la profesión.
- IV. Años de servicio en esta institución.
- V. Matrícula promedio por alumnos por grupo anual.
- VI. Matrícula de alumnos del ciclo 1999. 2000.
- VII. Número de alumnos para trabajar óptimamente.
- VIII. Matrícula del ciclo escolar 1999. 2000 de niños con necesidades educativas especiales.
- IX. Matrícula del ciclo escolar 1999. 2000 con discapacidad.
- X. Alumnos con discapacidad que deben integrarse en los grupos.
- XI. Alumnos con necesidades educativas especiales que deben integrarse en los grupos.
- XII. Al inscribir en tu grupo alumnos con necesidades educativas especiales, ¿se reduce administrativamente la matrícula?
- XIII. Distribución de los grupos de a los profesores.
- XIV. Información previa al padre de familia al inscribir los niños en la institución.
- XV. Datos que dan cuenta de las necesidades educativas especiales de los alumnos
- XVI. Relación entre la maestra de grupo y el equipo USAER.
- XVII. Relación entre la maestra de grupo y el equipo de apoyo.
- XVIII. La relación de la directora con los niños con necesidades educativas especiales.
- XIX. Organización del trabajo en el jardín de niños.
- XX. Planeación diaria.
- XXI. El proyecto anual.
- XXII. Los cursos de integración educativa.
- XXIII. Si tú fueras director del jardín de niños y estuviera en tus manos hacer algo para apoyar a los niños con necesidades educativas especiales, ¿qué harías?
- XXIV. Si tú fueras del equipo de apoyo USAER y estuviera en tus manos hacer algo para mejorar la atención de los niños con necesidades educativas especiales ¿qué harías?
- XXV. ¿Crees que se deben inscribir niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidad a la escuela regular?

ANEXO 3

<i>Columna fragmentos de inscripción</i>	<i>Preguntas y conjeturas imprecisas.</i>
<p><i>En la detección de niños con necesidades educativas especiales, primero se observa por unas semanas para ver cuáles niños presentan problemas de conducta, de lento aprendizaje o de lenguaje. Se detectan porque son distraídos, agresivos o introvertidos.</i></p> <p><i>Cuando los niños son de nuevo ingreso casi siempre son torpes, y son canalizados para que con el apoyo del psicólogo puedan emparejarse con los demás.</i></p> <p><i>Los de USAER les dejan tareas a los niños y yo veo que sí avanzan.</i></p> <p><i>“... Si yo fuera la maestra USAER, tendría más comunicación con la maestra de grupo, no sólo atendería al niño, sino que tendría una comunicación más estrecha, haría trabajo compartido, también responsabilidades. Y en cuanto al psicólogo y a los demás, los he tratado muy poco, en realidad uno de maestra tiene muy poco trato con ellos, yo sí haría más trabajo grupal y menos individual, porque uno a veces no sabe cómo tratar al niño y las veces que viene el psicólogo o la de lenguaje pues casi ni los veo uno porque están allá en su cubículo...”</i></p> <p><i>“... Una vez me dijo una compañera: ¿porqué sacaste a ese niño en el desfile? (niño con hipercinesia, yo no lo hubiera llevado, te la pasaste cuidándolo solamente a él...”</i></p> <p><i>“... Cuando hay disposición del maestro, sí se aceptan con agrado los niños, pero cuando no hay disposición y se los imponen de la dirección, todo el año escolar es un calvario para ambos...”</i></p>	<p><i>La herramienta metodológica que más se utiliza para la detección de los niños con necesidades educativas especiales es la observación.</i></p> <p><i>Cuando el profesor detecta a un niño que presenta ciertas dificultades, aún las que son propias del desarrollo, inmediatamente los canaliza a USAER, mucho antes de hacer todo lo que está en sus manos para resolver el problema (como lo marca el programa de integración).</i></p> <p><i>Los maestros de grupo consideran que el equipo de apoyo USAER debería establecer más comunicación con los profesores de grupo.</i></p> <p><i>Es posible que a partir de propiciar la comunicación se dé un trabajo más articulado donde se establezcan objetivos y metas comunes.</i></p> <p><i>Los profesores no se hacen a la idea de involucrar a todos los niños con necesidades educativas especiales en las actividades del jardín de niños, tienen actitudes muy selectivas.</i></p> <p><i>Los niños más inteligentes, mejor presentados y mejor dotados físicamente, siempre aparecen en los primeros cuadros de los desfiles, como presentando una imagen modelo, en cambio los que no reúnen estas características pasan desapercibidos.</i></p> <p><i>Los profesores identifican el factor disposición ante cualquier caso de discapacidad.</i></p>

## ANEXO 4

Cuadro 1.

Municipio	USAER Primaria	USAER Preescolar	Centro de Atención Múltiple CAM	Centro de Educación Temprana	Centro de Capacitación Y Desarrollo de E.E. CECADEE	Escuela de Educación Especial	Centro Psicopeda- gógico
Zacatecas	2	3	1	1		1	1
Guadalupe	2	1			1		1
Calera			1				
Fresnillo	3	2					
Jerez	1		1				1
Río Grande	1						
Juan Aldama	1						
Pinos	1						
Nochistlán	1						
Noria de Angeles	1						
Luis Moya	1						
Loreto	1						
Tlaltenango	1						
Jalpa	1						1
Sombrerete	1						
Sain Alto	1						
C. del Oro			1				
Villanueva			1				
Monte Escobedo	1						
TOTAL	20	6	5	1	1	1	4

## ANEXO 5 GLOSARIO DE TÉRMINOS

CAM. Centro de Atención Múltiple.

CAS. Capacidades Y Aptitudes Sobresalientes

CAPEP Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.

DIF. Desarrollo Integral de la Familia.

DIAC. Documento Individual de Adecuación Curricular

USAER: Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular.

N.E.E: Necesidades Educativas Especiales

PRONAP Programa Nacional para la Actualización del Magisterio

## BIBLIOGRAFÍA

- Ábalo, Valentín; Bastida, F., *Adaptaciones curriculares*, Escuela Española.
- Coll, C. *Actividad y Aprendizaje*, Cuadernos de Pedagogía, octubre, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós, 1988.
- \_\_\_\_\_. Palacios y Marchesi *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Psicología, 1995.
- Bautista, Rafael, *Necesidades educativas especiales*. Aljibe, 1993.
- Cortéz. *Situación actual de la educación especial en México y alternativas para su Desarrollo*. Tesis de Licenciatura, Fac. de psicología, UNAM, México, 1992.
- Christine O' Hanlon. *Desarrollo Profesional y Fomento de la Integración*. En López Melero y Guerrero López. *Lecturas sobre la Integración Escolar y Social*. Edit. Paidós. Barcelona, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Seminario sobre integración Educativa* (avances y perspectivas. Memorias) México, 1985.
- Focault, M., *Historia de la locura en la época clásica*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Vigilar y Castigar, el Nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI. México, 1975.
- Fuentes, M. *Educación y Política en México*. Nueva Imagen. México 1989.
- Galeana, R; Rosales, H. Y García, A. *Educación especial en México*, 1982.
- García, M. *La Educación Especial en el Estado de México*. UAEM, México, 1991.
- García Pastor C. *Una escuela común para niños diferentes*. Integración Escolar, Universitarias 44, Barcelona, 1993.
- García, Cedillo, Ismael y Colaboradores. *Proyecto de Integración Educativa del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica*. Periódico México-mayo de 1999.
- González, Eugenio. (Coord.) *Necesidades educativas especiales*. Edit. CCS 1995.
- Gómez, Castro, J. L. *Educación Especial. Gestión Académica de alumnos con necesidades educativas especiales*. Edit. Escuela Española, 1998.
- Guerrero, López, J. F. *En nuevas perspectivas en la Educación e Integración de los niños con síndrome de Dawn*. Edit. Paidós, Barcelona, 1995.
- Honore, B. En: *Para una Teoría de la Formación*. Edit. Narcea, Madrid, 1980.
- Heward-d, L. William. *Programas de Educación Especial I*. Edit. Ceac. Barcelona, España, 1992.

- Hernández, Sampieri. *Metodología de la Investigación*. Mc-Graw-Hill, 1994.
- Jacobo, Zardel, Cúpich/ Marco, A. Villa, Vargas. *Sujeto de Educación Especial e Integración* UNAM. Impreso en vertiente editorial S.A. de C.V. 1998.
- López, Melero, M. *De la Reforma educativa en la Sociedad del Siglo XXI*. La Integración Escolar, otro modo de Entender la Cultura en: Lecturas sobre Integración Escolar y Social, 1998.
- Ortega, Ruíz, *La investigación en la Formación de Actitudes. Problemas Metodológicos y conceptuales*. Anuales de Pedagogía no. 4, 1986.
- Parcerisa, Artur, Aran. *Materiales Curriculares*. Graó 1988.
- Pardinas, Felipe. *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Siglo veintiuno, 1982.
- Peón, R.M. *Antecedentes y desarrollo Actual de la Educación Especial en México*. Tesis de Licenciatura, UNAM. México, 1991.
- Pugdellívol, Ignasi. *Programación de aula y adecuación curricular*, Graó, 1998.
- \_\_\_\_\_ *La educación especial en la escuela integrada*, Graó, 1999
- .Ramos, Guajardo, Eliseo. *Hacia una educación básica en México 1999 para la diversidad a fines del siglo XX y principios del XXI* Arizona México., Conferencia. 1996.
- \_\_\_\_\_ *Proyecto general de educación especial en México fase II*, México, D.F. julio, 1988.
- Rangel, C. O. *Modelo para la integración educativa de los sujetos con requerimientos de educación especial*. Tesis de Licenciatura. UPN. Guerrero, 1993.
- Sabaté, J., Caro, L. *La adaptación del currículo en los centros de educación especial*. Universidad de Barcelona. Página de Internet
- Sacristán, Gimeno, A. I: Pérez, Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Edit. Morata, Madrid, 1996.
- \_\_\_\_\_ *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, 1998.
- Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata, 1998.
- SEP. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Schemelkes, S. Méx. D.F., 2000.
- \_\_\_\_\_ *La Educación especial en México*, Dirección General de Educación Especial. 1985.
- \_\_\_\_\_ *Menores con necesidades educativas especiales Antología de Ararú. SEP. 1997*
- \_\_\_\_\_ *Las necesidades educativas especiales*, tomado de antología de Educación Especial. Dirección de educación especial. 1996.
- \_\_\_\_\_ *Evaluación del factor preparación profesional*. Antología de educación Especial, enero, 2000.

\_\_\_\_\_ *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, tomado de antología de educación especial. Dirección de Educación Especial. 1995.

\_\_\_\_\_ “*Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas Discapacitadas*”, tomado de antología de educación especial. 1992.

\_\_\_\_\_ Dirección General de Educación Especial *Cuaderno de integración educativa no. 1* “Proyecto general para la educación especial en México”. México SEP/DEE, 1994

\_\_\_\_\_ *Cuaderno de integración educativa no. 2*. Artículo 41 Comentando de la ley General de educación. México SEP/DEE, 1994

\_\_\_\_\_ *Cuaderno de integración educativa no 3* “Declaración de Salamanca, de principios Política y práctica para las necesidades educativas especiales”. México SEP/DEE, 1994

\_\_\_\_\_ *Cuaderno de integración educativa no. 4* “Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) México SEP/DEE, 1994

\_\_\_\_\_ Curso Nacional de Integración Educativa .*Programa Nacional para la Actualización del Maestro*. México 2000

\_\_\_\_\_ *Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación*. México SEP 1993

Solana, F, *Historia de la educación pública en México*, Fondo de Cultura Económica. México, 1996.

Thurstone. *Las actitudes pueden medirse*. En Summer, F. G. *Medición de Actitudes*. Edit. Trillas México, 1976.

Verdugo, A. M., *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitatorias*, España, Siglo XXI 1995.

Zúñiga, R. M., “*Un imaginario alienante: la formación de maestros* “, en *Cero en Conducta*. Año 8 No. 33-34, mayo, 1993.