

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN**

UNIDAD AJUSCO

**INTEGRACIÓN EDUCATIVA, ANÁLISIS DE SU APLICACIÓN AL INTERIOR DE
UNA ESCUELA PRIMARIA REGULAR EN EL D.F. (ESTUDIO DE CASO).**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**QUE PRESENTA:
IRMA SOLÍS REYES**

MÉXICO,D.F.

ENERO 2004.

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo de investigación, pudo ser posible gracias al apoyo y colaboración de un amplio número de personas, a todas ellas expreso un profundo agradecimiento.

Al profesor Iván Escalante Herrera

Por su gran apoyo como Director de Tesis, sin el cual no hubiera sido posible la realización de ésta, especialmente por sus valiosas aportaciones oportunas y certeras..

A la Mtra. Sandra Cantoral Urquiza

Por su gran empeño y dedicación como formadora de profesionales comprometidos con la educación en México, gracias por todo su apoyo y consejos.

Al apoyo, conocimientos y experiencias compartidas de todos y cada uno de los profesores de la Maestría en Pedagogía.

A mis compañeros de la maestría, por los conocimientos compartidos, en especial al maestro Rubén Estrada.

A las Mtras. Gabriela Martínez, Rocío Clavel y Lidia Mercedes Núñez.

Por todo el apoyo para la realización del trabajo de campo y por haberme integrado como un elemento mas a su equipo de trabajo, por su confianza, apertura y disposición hacia nuevas posturas educativas.

A los maestros y autoridades de la escuela primaria "Felipe Ángeles".

A quienes sin recelo me brindaron su apoyo, tiempo y espacios educativos.

Agradezco el aliento, comprensión y ánimo de mi familia, en especial a mi madre quien me ha enseñado que por medio de la perseverancia se alcanzan las metas en la vida y ésta es una más.

A mis lectores.

Por sus correcciones y comentarios, gracias.

ÍNDICE

	Págs
RESUMEN.....	.
INTRODUCCION.....	
JUSTIFICACION.....	
MARCO TEÓRICO.....	
Capítulo I.- UN RECORRIDO POR LA EDUCACIÓN ESPECIAL	1
I.1.- Historia de la educación especial: su proceso de transformación.....	1
I.2.- Antecedentes de la Integración Educativa.....	7
I.3.- Fundamentos legales de la integración.....	13
I.4.- Concepto de Integración Educativa, principios básicos y alumnos con necesidades educativas especiales.....	18
I.5.- Necesidades Educativas Especiales asociadas a: discapacidad o a condiciones del medio ambiente.....	22
I.5.1.-Discapacidad.....	22
I.5.2.-Medio ambiente.....	28
I.5.3.- Interacción escuela-familia y su relación en los procesos de aprendizaje.....	30
I.5.4.- Posibilidades de los alumnos con n.e.e. con discapacidad en la escuela regular.....	34
Capítulo II.-EL CURRÍCULUM, ELEMENTO UNIFICADOR ENTRE ESCUELA REGULAR Y ESCUELA ESPECIAL	38
II.1.-Antecedentes del currículum.....	38
II.2.-Concepciones del currículum.....	40
II.3.- Adecuaciones curriculares.....	44
II.4.- Participación del personal docente y de apoyo en el proyecto escolar.....	49
Capítulo III.- MARCO METODOLÓGICO	54
III.1.- Problemática de estudio y objetivos.....	54
III.2.-Tipo de estudio.....	55
III.3.- Instrumentos.....	56
III.4.- Contexto de la investigación.....	56
III.5.- Sujetos y selección de la muestra.....	58
III.6.- Variables de estudio.....	58
III.7.- Procedimiento.....	59
III.8.- Etapas de estudio.....	61
CAPÍTULO IV.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	62
Conclusiones.....	101
Bibliografía.....	107

RESUMEN

La realización de este trabajo fue el inicio de un proceso complejo e interesante en el campo de la investigación cualitativa, aunque en ocasiones resultó agotador, cada nuevo intento fue interesante.

Al inicio surgieron una serie de interrogantes acerca de la posibilidad de integrar a alumnos con alguna discapacidad a la escuela regular, ¿De qué forma las escuelas primarias están respondiendo a las necesidades educativas de alumnos con discapacidad?, ¿Cómo es su organización a partir de la Reforma Educativa?, ¿Se insertan a los alumnos o realmente se promueven escuelas inclusivas?, ¿De qué manera participan los padres de familia?, ¿Cómo trabajan los maestros de apoyo y maestros regulares ante alumnos con n.e.e. con discapacidad?, ¿De qué manera se involucran las autoridades de la primaria y de la USAER?, ¿Se efectúan adecuaciones al currículum?, y si es así ¿Cómo y quiénes las realizan?.

Partiendo de estas interrogantes, se intentará dar respuesta a algunas de ellas, mediante una investigación de corte cualitativo (estudio de casos), en la que la unidad de análisis fue una escuela primaria regular, ubicada al Sur del Distrito Federal, bajo los siguientes objetivos de trabajo:

- Describir, analizar y reflexionar acerca de cómo y por qué ocurren los procesos de integración educativa dentro de una escuela primaria regular.
- Analizar desde la propia escuela, cuáles han sido las principales dificultades que han enfrentado (padres de familia, maestros regulares, maestras especialistas, autoridades) al implementar los planteamientos de la propuesta de integración educativa.
- Conocer cuáles han sido las estrategias pedagógicas utilizadas por los maestros regulares y maestras especialistas ante los alumnos con n.e.e. asociadas a alguna discapacidad.
- Conocer y analizar las formas de organización, planeación y procesos para responder a las n.e.e. de alumnos con y sin discapacidad.

El trabajo de campo demostró que dentro de la escuela primaria “Felipe Angeles”, aún existen dificultades importantes para integrar eficazmente a alumnos con n.e.e. con discapacidad. Si bien es cierto que los docentes, maestras especialistas y autoridades educativas han desarrollado algunas estrategias en sus prácticas educativas cotidianas para responder ante algunos alumnos con discapacidad, éstas no han sido significativas para alcanzar los cambios que pretende la Reforma Educativa mexicana.

Sin embargo, se espera que los resultados encontrados sean sugerentes en el campo de la educación, particularmente en la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular y que éstos resultados sean considerados como experiencias valiosas para el desarrollo profesional y futuros trabajos de investigación.

INTRODUCCIÓN

No obstante el desarrollo socioeconómico, cultural y político en México, actualmente siguen existiendo inmensas desigualdades sociales, las injusticias, el individualismo, la relevancia del poder económico, las reformas enmascaradas de apertura, la violencia, el hambre, la pobreza intelectual y cultural, el poder de los más fuertes sobre los más débiles, el desempleo.

Por otra parte, en la educación, la autonomía disfrazada, la exclusividad hacia el acceso de algunos conocimientos, el aumento y reconocimiento social y cultural hacia una educación privada (considera como la mejor), además las limitaciones de acceso hacia determinados bienes y servicios, la sumisión del profesor y del alumno ante las prescripciones de lo que hay que enseñar y de lo que hay que aprender, la homeostasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la permanencia de estilos de liderazgo, la idolatría intelectual, el falso reconocimiento, la falta de alternativas de mejora para personas con limitaciones sociales, culturales y económicas, agregado a la dificultad para interpretar, revelar y resolver eficazmente problemáticas sociales y educativas.

En este contexto la educación debe recuperar y reestablecer una identidad propia que nos identifique y nos fortalezca como una comunidad educativa generadora de cambios, de posibilidades, de libertad e igualdad, de autonomía, de desarrollo personal, de beneficios para todos, y no sólo en la educación, sino también en la calidad de vida y de bienes, de mejorar, ampliar, construir y reconstruir lo ya aprendido, de analizar qué tipo de personas formamos, bajo qué perspectivas. Así como el cuestionar acerca de la función social de la escuela, si ésta se cumple o sólo queda plasmado en leyes y preceptos. La dinámica de analizar, cuestionar y proponer otro tipo de prácticas, posiblemente contribuyan a un mejor desarrollo educativo en el que todos y cada uno de los alumnos se beneficie realmente de las experiencias de aprendizaje, ya que las mejoras educativas se implementan en la vida cotidiana de cada aula, de cada escuela y en cada comunidad.

Utilizando una metáfora, Emerson (1982, citado en Morín, 1982), menciona que cada época debe escribir sus propios libros, porque las personas cultas y de amplio criterio y los ciudadanos de las democracias liberales deben pensar por sí mismos. Los libros son lo mejor, dice Emerson, cuando se les emplea bien, cuando se abusa de ellos son lo peor y su uso correcto es que no están más que para inspirar. Los libros hacen más que inspirar, nos unen en una comunidad, o comunidades de aprendizaje, nos enseñan acerca de nuestra herencia intelectual y de nuestra cultura, así como de las culturas extranjeras.

De igual forma sucede con la educación, si ésta no se conduce correctamente quizá se continúe deformando a los alumnos y se sigan formando sujetos reproductores, individualistas, imitadores sin voz ni pensamientos propios, incapaces de conocer y reconocer su propia historia, su país, sus actitudes, necesidades, valores y capacidades, de ahí que se considere importante reflexionar acerca del actual sistema educativo mexicano, específicamente acerca

de los cambios propuestos en el nuevo modelo educativo dentro de educación básica: Programa de Modernización Educativa (P. M. E.).

Esta nueva propuesta surgió por influencia de políticas y reformas educativas internacionales, las que plantean la reelaboración de normas y valores que posibiliten la convivencia de **todos** aquellos que participen en la vida escolar, **independientemente** de sus características físicas cognitivas y sensoriales. A partir de esto, instituciones privadas y gubernamentales inician investigaciones, propuestas, acciones, leyes, programas, políticas y distintos esfuerzos con el propósito de rechazar todo tipo de discriminación provocada por causas sexuales, capacidades cognitivas, físicas, sociales o culturales y ampliar de esta forma la gama de oportunidades para una mejor calidad de vida.

En México, una estrategia para lograr la equidad social, ha sido mediante el cuestionamiento y reformas a las políticas educativas vigentes, por lo que en 1992 se firmó el Acuerdo para la Modernización Básica entre el Gobierno Federal, Estados de la República y SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado). A partir de este acuerdo se plantean reformas al Artículo Tercero Constitucional, a la Ley General de Educación y la elaboración del artículo 41 de la misma ley.

El Programa de Modernización Educativa fue ampliado por el Acuerdo para la Modernización Básica. En este marco de acción, el Gobierno Federal planteó diversas estrategias para atender la igualdad de oportunidades. Desde las políticas educativas se genera la propuesta de integración educativa la cual pretende que mediante un conjunto de acciones emprendidas por los gobiernos estatales se debe propiciar que todos los alumnos que habían sido atendidos tradicionalmente por el subsistema de educación especial, puedan ahora escolarizarse en escuelas regulares, en un contexto lo mas normalizado posible, en el que puedan satisfacer sus necesidades educativas.

Es así como la educación mexicana, no ha permanecido inmune a los cambios sociales, políticos y económicos mundiales. Como parte de esta política de Modernización Educativa la educación especial también ha tenido modificaciones importantes en su organización, estructura, metodología, intervención, operatividad de servicios y en las distintas conceptualizaciones que han formado parte de las bases epistemológicas dentro del sistema de educación básica.

Con la reestructuración de servicios dentro de educación especial surgen ahora un sin fin de cuestionamientos, polémicas, desacuerdos y dificultades ante una nueva tarea: integrar a todos los alumnos a la educación básica (pre-escolar, primaria y secundaria) sin restricciones a su acceso a ésta, recibir una enseñanza de calidad en una escuela para todos, incluyendo a los que presenta alguna discapacidad.

Como consecuencia de estas reformas, resulta necesario detenerse un poco y observar profunda y detenidamente las problemáticas educativas que se generan a partir de estos planteamientos y cuestionarse, por ejemplo, acerca de: ¿Qué ocurre al interior de los planteles educativos con la implementación del

nuevo modelo educativo?, ¿Qué rol asumen los docentes, autoridades y padres de familia?, ¿Se estará respondiendo a las necesidades educativas de todos los alumnos?, ¿Se han modificado las formas de organización, y de qué forma?, ¿Qué ambientes educativos se favorecen?, ¿Se respetan las diferencias?, ¿De qué manera se promueve la integración?, ¿Los planteamientos teóricos sirven a la práctica?, ¿Qué logros y dificultades se han tenido?, y ¿Cómo se han resuelto?, ¿Los apoyos y recursos son suficientes?

Por todo esto, el interés principal para llevar a cabo este estudio surge a partir de todos estos cuestionamientos, dado que aún muchos de ellos carecen de respuestas y acciones educativas claras. Por otra parte llama la atención la falta de claridad en las funciones de especialistas dentro de algunas dependencias de educación especial como son los Centros de Atención Múltiple (CAM), Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), así como la gama de atenciones educativas que pueden brindar sus miembros, por ejemplo el área de Psicología puede llegar a cubrir el área Pedagógica, de Lenguaje o hasta las funciones de Trabajo Social (si no existieran los recursos en la USAER). Agregado a ello la postura que han asumido algunas escuelas primarias que van desde el rechazo absoluto al ingreso de alumnos con alguna discapacidad, hasta la aceptación de éstos por benevolencia o por promoción escalafonaria, o bien ir pasando de grado los alumnos con n.e.e. sin haber adquirido los mínimos básicos curriculares sólo por respetar lineamientos oficiales establecidos y la ventaja de los cuatro puntos de carrera magisterial.

Desde esta perspectiva, las personas involucradas en este subsistema: Pedagogos, Psicólogos, Trabajadores Sociales, Terapistas de Lenguaje, Maestros Regulares, Autoridades, Padres de Familia y demás miembros de la comunidad educativa, enfrentamos una serie de dificultades que van desde confusión de términos y conceptos, inestabilidad organizativa y de personal, dificultades en la planificación e intervención conjunta entre maestros regulares y especialistas, escasez de recursos económicos, falta de apoyo técnico adecuado, dificultad para trabajar de manera conjunta entre padres, maestros, especialistas, autoridades y otras instituciones, falta de un trabajo sistematizado y evaluado en la propia praxis, posturas y actitudes negativas ante los procesos de la integración de alumnos con discapacidad.

Con base a estas consideraciones, se pretende mediante un estudio de casos describir, indagar, analizar, comprender y cuestionar acerca de cómo ocurren los procesos de integración educativa dentro de una escuela primaria oficial, considerando a las personas involucradas en ella: maestros regulares, especialistas, autoridades, padres de familia, alumnos con n.e.e. con discapacidad y equipo de apoyo de la USAER.

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ocupa del análisis de un aspecto o fenómeno particular de la realidad, en este caso de una realidad educativa (López Ruiz, 2000), consiste en un análisis mas profundo de

una situación o fenómeno a estudiar. Basándonos en esto, hemos delimitado los siguientes objetivos de investigación:

- Analizar desde los propios actores o informantes (maestros regulares, especialistas, alumnos con n.e.e. con discapacidad, padres de familia, autoridades educativas y equipo de apoyo de la USAER) cuáles han sido las principales ventajas y dificultades que han enfrentado al implementar los planteamientos de la propuesta de integración.
- Conocer cuáles son las concepciones, conocimientos y creencias de los maestros regulares, especialistas, padres de familia y autoridades acerca de la integración de alumnos con n.e.e. con discapacidad.
- Conocer y analizar las formas de organización, planeación e intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con n.e.e. con discapacidad.

Como punto de partida en el primer capítulo se presentan los antecedentes y fundamentos teóricos, filosóficos, epistemológicos y legales de la educación especial en México, la definición conceptual de integración educativa y de alumno con necesidades educativas especiales (n.e.e.), el papel de los involucrados en este proceso y las posibilidades de los alumnos con n.e.e. con discapacidad dentro de una escuela primaria oficial elegida al azar.

En el segundo capítulo se desarrollan aspectos del currículum como eje del vínculo entre escuela regular y escuela especial, la organización y estructura del trabajo dentro de una primaria oficial tomando en cuenta el proyecto educativo, las modalidades de escolarización de los alumnos con n.e.e. y las adecuaciones curriculares como un instrumento para responder a la diversidad.

En el tercer capítulo se incluye el método utilizado en la investigación, planteando los objetivos y problemática; se describe el contexto en el cual se llevó a cabo el estudio, sujetos y la selección de la muestra, los instrumentos aplicados, la definición operacional de las variables, el procedimiento y las etapas del estudio.

En el cuarto capítulo se presenta el proceso de categorización y análisis de datos, los resultados, las conclusiones y recomendaciones, éstas como una aportación que permita revisar, confrontar, perfeccionar y reconstruir las prácticas educativas de tipo integrador dentro de cada escuela y particularmente dentro de las aulas.

Por último, es conveniente considerar las posibles limitantes a las que estuvo expuesto el presente trabajo. Sin embargo, los obstáculos encontrados permitieron apreciar, reconocer e intentar abrir nuevas líneas de investigación para mejorar futuras investigaciones.

JUSTIFICACIÓN

En el campo de la educación ocurren un sin número de acontecimientos, como: experiencias, vivencias, costumbres, rituales, normas, hábitos, creencias, intercambios de conocimientos, gustos, sinsabores, etc, los cuáles forman parte de una cultura regida por su propio sistema de valores. Dentro de este proceso que vive la escuela, con frecuencia se olvida aquello que no está explícito, que no está escrito (currículum oculto), y como docentes es común ubicarse como únicos agentes del conocimiento, obviando toda la diversa experiencia de los alumnos y alumnas. Sin considerar su forma de pensar, sentir y actuar. Pocas veces se procura conocer sus gustos y preferencias y casi nunca sus necesidades educativas.

Al discriminar entre lo que es o no importante en el contexto escolar, adquiere mayor peso lo que está escrito, lo que se espera que se cumpla por parte de los alumnos, como son las reglas y comportamientos establecidos y deseables. Además, frente al fracaso escolar los alumnos y la familia van por delante, y sin embargo, ante el éxito académico resaltan los aspectos positivos de los procesos de enseñanza. Agregado a esto, las funciones que ha venido aplicando el sistema educativo tradicional mexicano, el cual se caracteriza por formar personas sin identidad propia, como agentes que deben mantener, confirmar y reproducir conductas, acciones, pensamientos y valores que confirmen y den continuidad al actual sistema educativo hegemónico.

Se puede inferir entonces, que lo que ocurre dentro de la realidad social que se vive al interior de las escuelas, es la búsqueda y permanencia de la uniformidad, control y dominio. Así como la elaboración de una falsa interpretación de los problemas existentes. Esta falta de interpretación constituye algo que pocos se cuestionan y otros menos se atreven a mencionar.

Pérez Serrano (1994), menciona que analizar la realidad implica acercarse a ella, develarla y conocerla, con el fin de mejorarla. Implica el saber en donde se está, a dónde se quiere ir y cómo hacerlo.

Considerando la importancia de estos planteamientos es conveniente mencionar que para alcanzar los fines educativos, tales como: preparar a los sujetos para su vida social como personas responsables, autónomos, reflexivas y con un máximo desarrollo de sus competencias, capacidades, habilidades y destrezas, es decir una educación de calidad. Es necesario entonces analizar y valorar las propuestas de la Reforma educativa en la educación básica, específicamente la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a la educación regular y confrontarla en la propia práctica.

Es por ello que, y partiendo de una serie de interrogantes mencionadas en la introducción, se requiere llevar a cabo investigaciones que permitan conocer y descubrir parte de una realidad social, en este caso de una realidad educativa con el fin de interpretarla, justificarla o incluso transformarla.

CAPITULO I

UN RECORRIDO POR LA EDUCACIÓN ESPECIAL

I.1.- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: SU PROCESO DE TRANSFORMACIÓN.

No obstante la literatura existente acerca del tópico a tratar, se considera la conveniencia de partir de cuanto existe dentro de la educación especial. Su historia, desarrollo y evolución son afluentes que han permitido conformar el actual Sistema Educativo Nacional mexicano.

Conocer, reconocer y reflexionar sobre el marco referencial de la educación especial nos permitirá comprender, interpretar, reconstruir y, por qué no, proponer nuevas formas categoriales para operar sobre lo dado y sobre lo que hace falta. Es por ello que en este capítulo exponemos una breve visión general de la atención que se brindaba anteriormente a las personas excepcionales a lo largo de la historia, partiendo de eventos internacionales a nacionales. Dentro de estos últimos se hace mención a los acontecimientos más significativos, alguno de éstos se refieren a la transformación de un modelo terapéutico utilizado en México durante mucho tiempo, hacia un modelo educativo actual.

Desde los tiempos primitivos la supervivencia quedaba expeditada para los más aptos, por las características de las tribus (nómadas). Así, las personas con algunos defectos físicos o mentales eran abandonadas a su suerte o sometidas a crueles burlas y ritos. En la era antes de Cristo este tipo de personas fueron sometidas a exorcismos, trepanaciones o rituales mágicos, la relación con estos grupos de personas era de rechazo o repugnancia.

En la edad media la situación empeoró, ya que las personas con algunas deficiencias o defectos eran acusados de brujería e incluso muchos de ellos fueron quemados en la hoguera. Con la llegada del Renacimiento (época de entusiasmo, crecimiento y dudas), emerge un cambio de mentalidad y un nuevo orden social; se retoma la lectura de textos clásicos en las lenguas griegas y latín, se reflexiona sobre las virtudes, el amor, la belleza, lo bueno, lo malo, la esencia del ser, la armonía, el placer, la verdad en el conocimiento. Con la llegada del humanismo se van descubriendo nuevas formas de relación y se da inició a una revuelta cultural que hacía una crítica severa a la sociedad de ese entonces (Alvarez Guerrero, Torres Hernández, Garza Tijerina y et. al., 1998).

Es así como se inició una búsqueda hacia nuevos valores centrados en el hombre, impulsando estos valores diferentes filósofos y renacentistas como Aristóteles, Platón, Maquiavelo, Hegel, Kant, San Agustín, Locke, Marx, Rosseau, etc. Son ellos quienes comienzan a plantear ideas utópicas como el de una sociedad justa e igualitaria, respeto a los otros, mejoras en las condiciones de vida, igualdad de bienes y servicios, respeto a la individualidad, libertad, autonomía y humanismo (Xirau, 1990).

La participación de otros filósofos como Descartes (1596-1650) con su afirmación: “pienso luego existo” y su procedimiento de la duda metódica, Spinoza (1632-1677) con el panteísmo, Leibniz (1646-1716), con el concepto de sustancia corporal, empiristas como David Hume y Locke, Kant con el planteamiento de la dialéctica trascendental, y Rousseau (1712-1778) quien rescata el papel fundamental del entorno social en la educación y la importancia de respetar la propia naturaleza, como lo describe en el “Emilio” :” no todos estamos dotados para las mismas cosas por lo que no todos somos iguales, respetar a los que no pueden” (Xirau, 1990:257), y es a través de sus obras que pone la cristalización más clara del humanismo. Es así como la influencia y aportaciones de todos ellos van generando una autoconciencia para transformar el mundo que nos rodea.

Otras contribuciones dentro de estos periodos, fueron las llevadas a cabo por Fray Ponce de León (1509-1584), al intentar educar a un grupo de sordomudos españoles. Valentín Haüy (París 1784), creó un instituto para niños ciegos, entre sus alumnos se encontraba Louis Braille que fue creador del sistema Braille.

Jean Marc-Gaspard Itard (1775-1838), quien se encargó de educar socialmente a un niño salvaje, abandonado en los bosques de Cannes, obtuvo algunos cambios no los esperados por él; sin embargo, sus resultados generaron otros trabajos dedicados a la enseñanza de personas con retraso mental. Por ejemplo, en Alemania (1859), Johan Traigt y Weise llevaron a cabo la primera clase especial para sordomudos (Alvarez Guerrero, Torres Hernández, Garza Tijerina y et.al., 1998).

Se puede observar que los primeros intentos para brindar atención hacia personas con algunas deficiencias se caracterizaban por una atención de tipo asistencial separadas de un ambiente educativo; sin embargo, esto permitió el nacimiento de la educación especial (Puigdemivol, 1986). A principios del siglo XIX, en el periodo conocido como el de las instituciones, se crearon escuelas especiales para ciegos y sordos, continuaba el enfoque de tipo asistencial. Cabe destacar algunas figuras y trabajos como el de Alfred Binnet con la aplicación de pruebas psicométricas, en las que adquirió gran relevancia los resultados cuantitativos de un coeficiente intelectual (C.I.), siendo estos resultados, el criterio por medio del cual se decidían los métodos de tratamiento.

Es así como nace una Pedagogía diferencial, basada en un diagnóstico que separaba a los torpes de los más hábiles, de acuerdo a los resultados obtenidos en una batería de pruebas psicológicas. Comienzan así a formarse centros educativos especiales, integrándose a ellos alumnos de acuerdo a la etiología presentada por ejemplo: escuela especial para sordos, para ciegos, parálisis cerebral, etc.

En 1810 en países como Austria, E.E.U.U., París, Inglaterra, España, Italia y otros, comenzaron a surgir escuelas especiales. Terminada la Primera Guerra Mundial aumentaron las demandas de personas que requerían un tipo de

educación especial, a pesar de los cambios sociales de esa época, la atención en este tipo de centros era asistencial y rehabilitatoria.

Asimismo, situándonos en la misma época, en México, a partir de la época independiente en 1834, con la restauración de la República hacia 1867, y durante el gobierno de Benito Juárez se llevaron a cabo importantes reformas en distintos sectores económicos, políticos y educativos; en estos últimos se estableció una educación de tipo laica, gratuita y obligatoria, rompiendo así con lo postulado por el clero.

Principalmente estos hechos permitieron el inicio y desarrollo de la educación especial en el país. En 1870 se inauguró la primera escuela especial para sordomudos y poco después la escuela para ciegos, nacionalizándolas el entonces Presidente de la República, Don Porfirio Díaz. Así pues, durante el Porfiriato las ciudades crecieron, se desarrollaron centros para la cultura y la ciencia, también las campañas educativas estuvieron presentes, la apertura de escuelas normales para formación de maestros amplió el espectro de oportunidades para trabajar a temprana edad, ya que los alumnos podían ingresar con estudios primarios terminados. A pesar del aparente auge de riqueza y opulencia de esta época, una gran mayoría de mexicanos vivían en condiciones de extrema pobreza y analfabetismo.

Posteriormente, entre los años de 1890 y 1891 aumentó el número de escuelas especiales y en 1908 la Ley de educación primaria decretó enseñanzas especiales para niños con deficiencias físicas y mentales, agregado a la obligatoriedad de cursos para maestros para apoyar a este tipo de niños y el cumplimiento a los padres o tutores de brindar a sus hijos una educación básica (la cual solo constaba de nivel primaria).

En León, Guanajuato en el año de 1914, se fundó una escuela para apoyar a personas con retraso mental, años más tarde en el Distrito Federal se fundaron dos escuelas para atender la misma deficiencia y a la par en Guadalajara se inauguró una escuela para deficientes mentales. A partir de 1924 se implementó en la Ciudad de México dentro de las escuelas primarias las valoraciones psicométricas, las cuáles adquirieron importancia en el diagnóstico.

Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), se creó el Departamento de Psicopedagogía e Higiene, el cual se encargaba de investigar las causas del retardo en los alumnos y apoyarlos mediante estrategias de mejoramiento social, también se llevó a cabo una selección entre anormales físicos y mentales y se promovió una educación para retrasados mentales de acuerdo a sus necesidades. Se impulsó además la educación de tipo público, con el objeto de superar el analfabetismo estando al frente de estos movimientos José Vasconcelos, quien también promovió las escuelas de tipo rural, técnico, secundarias estatales y los primeros jardines de niños.

Entre los años de 1927 y 1929 en el Distrito Federal, se construyó una escuela modelo para deficientes mentales, en la cual se aplicaron pruebas como la Stanford Binnet y Ebbinhaus. Los alumnos eran atendidos por médicos escolares, conformando para su atención grupos homogéneos de acuerdo a la deficiencia.

En 1932, también en el Distrito Federal se construyó la policlínica número dos en la que se atendía a alumnos con retraso mental, con aportaciones de la Psicología y Pedagogía (Álvarez Guerrero, Torres Hernández, Garza Tinajera, Arias Morelos, Pérez Torres, Sevilla de López y González Peral 1998).

Siendo Presidente de la República Mexicana el General Lázaro Cárdenas (1934-1940), decretó la Ley Orgánica de Educación Especial, la cual mencionaba en su artículo 48, “todos los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al Sistema Educativo Nacional, sin más limitaciones que satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones relativas (Álvarez Guerrero, Torres Hernández, Garza Tinajera y colab., 1998).

Con el Dr. Roberto Solís Quiroga en 1935, se institucionalizó en el país la educación especial, dos años después en la Ciudad de México se fundaron las clínicas de la Conducta y Ortolalia. En 1942 se creó la escuela Normal de especialización siendo Secretario de Educación el Lic. Octavio Béjar Vázquez, en esta escuela se implementaron las carreras de maestros especialistas en la educación de ciegos y sordomudos, utilizando tests psicológicos y cámara de Gessell. Un año más tarde se inauguró la escuela de formación docente, dentro del Instituto médico-pedagógico y entre los años de 1947-1948 se creó un jardín de niños para deficientes mentales. A inicios de los años cincuenta se fundó un Centro Psicopedagógico para niños y jóvenes con deficiencia mental, problemas de conducta y emocionales, también se conformó la especialización para atender a alumnos con problemas motores.

En 1958 en Oaxaca, dentro de la escuela “Odalmira Mayagoitia”, se llevó a cabo una separación por grupos de acuerdo a la problemática existente (sordos, ciegos, retraso mental, motores), por el mismo año, la escuela Normal de Especialización en el Distrito Federal continuaba creciendo y por las necesidades de una organización con mayor estructura, en 1959 se creó la oficina de Coordinación de educación especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica, quedando un año más tarde adscritos dos psicólogos, dos trabajadoras sociales, dos médicos, dos directoras, dieciséis maestros especialistas, cuatro maestros de coordinación motriz, un secretario y seis intendentes (Álvarez Guerrero, Torres Hernández, Garza Tijerina y et. al., 1998).

Estos avances abren toda una gama de oportunidades de empleo para diferentes profesionistas, así como también brindar atención a personas con algunas deficiencias, y ampliar la iniciativa de más escuelas para preparar a profesionales de la educación en el ámbito de las deficiencias.

Entre los años 1958-1964, el Presidente el Lic. Adolfo López Mateos inauguró el edificio de la escuela Normal de Especialización y se editó por primera vez de forma trimestral la primera revista sobre educación especial en el país. Terminado el periodo de gobernación de López Mateos (dos años después), comenzaron a funcionar en el D.F. diez escuelas de deficiencia mental y doce escuelas en el interior del país.

Toda esta serie de esfuerzos cristalizaron con la creación de la Dirección General de Educación Especial en 1970, quedando al frente de esta Dirección la Mtra. Odalmira Mayagoitia, y estando como Presidente de la República el Lic. Luis Echeverría Álvarez. Un hecho importante en este periodo fue la incorporación de México a la UNESCO, como uno de los países interesados en brindar atención educativa a personas marginas. También, por esta misma época se crearon los primeros Grupos Integrados (G.I.), mas tarde los Centros Psicopedagógicos (C.P.P.), las escuelas de educación especial y los Centros de Atención para alumnos sobresalientes (SEP, 1985).

Entre los años de 1970-1976 en el Distrito Federal, se crearon los Centros de atención Psicopedagógica y los Centros de Rehabilitación y Educación Especial, con el objeto de atender problemas de deserción escolar, que en ese entonces era de un 48% a nivel primaria.

Estando como Directora de Educación Especial la Dra. Margarita Gómez Palacios (1979-1988), se crearon 6 Coordinaciones de Educación Especial en el Distrito Federal, consolidación de los grupos integrados "A" y "B", cursos para maestros especialistas, implantación de las propuestas de aprendizaje para la lengua escrita y matemáticas (Programa PALEM), y publicación de diversos documentos para apoyar la atención de alumnos con dificultades en el aprendizaje.

A pesar de que la visión de la educación especial establecía y promovía una serie de servicios educativos para favorecer el desarrollo y normalización, aún se depositaba en los propios sujetos habilidades y competencias individuales que tenían que cubrir para poder integrarse a una educación regular, si ellos no lograban cubrirlas por diferentes razones entonces eran enviados a escuelas especiales.

En 1989, el maestro Salvador Valdéz Cárdenas tuvo a su cargo la Dirección General de Educación Especial, promovió eventos educativos, enfocándose al estudio de diferentes deficiencias (visuales, auditivas, motoras, mental y lenguaje). Durante este periodo se crearon las supervisiones de zona (en distintos puntos del D.F.), se amplió el proyecto para niños sobresalientes (CAS), y se dio inicio a otros proyectos como "la ciudad y los niños", "la ciudad y los minusválidos", etc.

A partir de 1990, y estando al frente de la Dirección General de Educación Especial el maestro Humberto Galeana Romano, se crearon los Centros de Orientación para la Integración Educativa (C.O.I.E.), se comenzó a considerar las necesidades individuales de aprendizaje, el respeto a las diferencias y el derecho

a la educación sin discriminación. Éstas fueron las primeras intenciones hacia una integración pero **no con miras hacia una escuela de tipo integradora**.

Se puede observar que la educación especial desde sus inicios, tenía una orientación filosófica humanista; sin embargo, sus políticas, organización y lineamientos se fueron separando de una educación ordinaria, fue quedando como un sistema paralelo que beneficiaba a algunos alumnos.

La UNESCO en el año de 1983, definía a la educación especial como una forma de educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan o es improbable que alcancen, a través de acciones educativas normales, los niveles educativos sociales y otros apropiados a su edad, y que tiene por objetivo promover su progreso hacia estos niveles. Por otra parte, Jurado de los Santos en 1993, consideró a la educación especial como el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene la finalidad de potenciar y desarrollar las capacidades de los sujetos con necesidades educativas especiales (n.e.e).

Cabe señalar que gracias a cambios mundiales en lo social, económico y cultural, surgen transformaciones radicales en la Educación Especial, ahora la educación especial debe considerar una intervención educativa eficaz para los alumnos con n.e.e. tomando en cuenta sus posibilidades y desarrollo, así como considerar los elementos con los que se cuenta para dar respuesta a dichas necesidades (infraestructura, competencia profesional, lineamientos normativos flexibles, currículum abierto y flexible, estrategias de planeación e intervención, etc).

Considerando lo anterior, para objeto de nuestro estudio, la educación especial se entenderá **como un servicio de apoyo a la educación regular**, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se define por los apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan por diversas razones, necesidades educativas especiales (Sánchez Palomino Antonio, Torres González José Antonio, 1999 b).

Continuando con el desarrollo de la Educación Especial, en el país después de un recorrido de acciones, investigaciones y cuestionamientos, corresponde al Lic. Eliseo Guajardo Ramos, Director General de Educación Especial en 1992, implementar nuevas políticas educativas, algunas de ellas fueron por ejemplo: promover una educación para todos, respetar y tener en cuenta las diferencias individuales, fomentar y propiciar escuelas inclusivas, romper con un sistema educativo paralelo, y reorientación de los servicios de Educación Especial, entre otros.

Es así como a partir de mayo del mismo año, se inició el cambio e innovación de la Educación Especial con estrategias graduales que favorecieran la integración de todos los alumnos a la educación básica, sin importar si éstos cubrían o no los requisitos de un perfil cognoscitivo previo. Así, ahora las exigencias educativas

dejan de centrarse en el sujeto como elemento único para responder al currículum y se piensa más en la cantidad y tipos de ayudas que un contexto educativo pudiera brindar para responder a las necesidades educativas de los alumnos y para que éstos logren alcanzar los fines básicos de la educación. Una de las posibilidades para generar estos cambios fue la propuesta de integración educativa, la cual será contextualizada en el siguiente apartado.

I.2.- ANTECEDENTES DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

Como se mencionó anteriormente, las demandas sociales y las políticas educativas en los años noventa, comenzaron a promover nuevos paradigmas que abogaban por la supresión de una educación reduccionista, a razón de esto se llevó a cabo una reconceptualización de la función social de la educación obligatoria, de las prácticas docentes, de las necesidades del alumnado, de la función de los padres de familia, de los objetivos de la educación especial y de la intervención y organización didáctica, de tal forma que se inició el movimiento de integración a nivel Internacional y posteriormente a nivel Nacional.

Un primer movimiento a nivel Internacional se iniciaron en Canadá y E.E.U.U. hacia 1970, la primera demanda contra el Departamento de Educación por parte de los padres, fue en 1954 en Estados Unidos de Norteamérica, con el caso Brwon, donde se argumentó que la enseñanza pública ponía limitantes.

Otro caso fue el caso Milis en Columbia en 1972 y en Pensylvania en el mismo año; ambos casos demandaban violación al desarrollo adecuado de los derechos de los niños. Surge a partir de esto, en los E.E.U.U. la ley de educación para todos, incluyendo a niños con handicap (ley 94/142), incorporándose a esta ley los derechos educativos que debe tener cada persona (Gearheart, 1976, y García, 1993).

En Dinamarca en 1959, Bank-Mikkelsen y Bengt Nirje propusieron la ley de Normalización, aprobada por el Parlamento de Suecia, formando ésta parte de los Derechos Humanos. Esta Ley estableció fundamentalmente el derecho de todo discapacitado a una vida cotidiana normal y la posibilidad de realizarse en todas las esferas de la vida social: salud, educación, trabajo, vida religiosa, recreación, etc. **A partir de este principio se derivó la integración educativa** (Capacce y Lego,1987).

Así la integración educativa comenzó a ser la opción para redimensionar el papel de la educación básica, se establecen nuevas políticas, acciones y reconceptualización de términos, algunos de ellos son, por ejemplo: necesidades educativas especiales (n.e.e.), discapacidad, minusvalía, deficiencia, equidad y calidad educativa, entre otros.

Retomando los antecedentes Internacionales, en Inglaterra en 1978, se elaboró el informe Warnock, el cual contempló que el nivel de desarrollo y aprendizaje de

cada persona dependerá tanto de su propia capacidad como de las experiencias que proporcione el entorno social, y los objetos generales de la educación deberán ser los mismos para todos. **Aparece por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales, también se planteó la no categorización por discapacidades** sino tomar en cuenta las n.e.e. en relación con el contexto donde se producen y con referencia a un espacio y a un tiempo determinado (García, Escalante, Fernández, Mustri y Toulet 1996).

Entre los años de 1973 y 1975 en Estados Unidos de América se estableció el Derecho a la educación pública (mainstreaming), sin que la deficiencia impidiera ese derecho, se tomó en cuenta las necesidades de aprendizaje individual, características conductuales y un ambiente lo menos restringido posible. En el mismo país Kluwin en 1993, realizó un estudio longitudinal por cinco años, acerca de los efectos de la integración correspondientes al rendimiento académico de 325 adolescentes sordos, tomando en cuenta la edad, nivel sociocultural, grupo étnico, madurez social, emocional y el grado de pérdida auditiva. Encontró que el aspecto étnico y el rendimiento académico estaba asociado con la integración a un grupo regular y no a un grupo especial, sus conclusiones fueron: que el niño (s) funcionan mejor en un ambiente “normal”, los que no están en este tipo de ambientes van a requerir de mayores apoyos, la raza y educación son buenos predictores del éxito de los alumnos integrados y finalmente que la mayoría de los alumnos integrados se veían beneficiados sobre todo con respecto a su autoestima.

Otra investigación la realizó Keogh en E.E.U.U. en 1993, con el proyecto “transición”, siendo un programa de integración en California. Llevó a cabo la integración de 14,000 niños deficientes a la escuela regular, con programas de apoyo, encontrando en los resultados que dichos niños habían respondido mejor a una adaptación social (García, Escalante, Escandón, Fernández et.al., 1996).

Canadá fue uno de los países pioneros en los procesos de integración. Uno de los documentos legales fue el informe COPES, el cual expresa que el niño que presente dificultades debe obtener el mayor beneficio posible en su escolarización, la intervención educativa debe apoyarse en el principio de Normalización (Ministerio de educación, 1976). El informe propuso una planificación sobre la implantación de los Servicios, la necesidad de una legislación provincial y social y apoyos diversos para los alumnos con discapacidades y planteó las siguientes modalidades de intervención:

- 1).- Nivel uno: clase regular-maestro regular.
- 2).- Nivel dos: clase regular con asistencia al maestro regular.
- 3).- Nivel tres: clase regular con asistencia al maestro regular y al alumno.
- 4).- Nivel cuatro: clase regular con apoyo al niño dentro del aula de apoyo.
- 5).- Nivel cinco: clase especial en escuela regular (actividades en escuela regular).
- 6.- Nivel seis: escuela especial.
- 7).- Nivel siete: enseñanza a domicilio.
- 8).- Nivel ocho: enseñanza en institución o centro hospitalario (Modelo de Reynolds).

Las experiencias sobre integración en diferentes Ciudades de Canadá (Ontario, Hamilton y Toronto), nos presentan algunos resultados:

En Toronto disminuyó el número de alumnos con n.e.e. en clase especial, se integraron niños con deficiencia auditiva y visual al aula regular, y para atender a estas deficiencias se elaboraron programas y clases especiales. En Ontario la integración ha sido variada de una a otra región, en Hamilton la mayoría de alumnos con deficiencias permanecieron en aulas regulares con un programa de trabajo y con apoyo de maestros regulares, cuando un alumno requería acudir al aula especial tendría que haber permanecido un tiempo dentro del aula regular (Sanz del Río, 1988).

La escuela Webster de Toronto, llevó a cabo la integración de 26 niños con deficiencia moderada, este grupo fue comparado con otro grupo con características similares, siendo que en ambos grupos hubo un avance en algunas materias, los alumnos normales respondieron con actitudes de tolerancia hacia las diferencias individuales y los maestros en su mayoría respondieron positivamente. Por otra parte, la escuela Portage View, desarrolló un programa para preescolares hasta sexto grado de primaria para alumnos con deficiencia moderada, propuso integración completa desde preescolar a tercero de primaria y de cuarto a sexto grado de primaria una integración parcial, y encontró con este programa que los alumnos con deficiencias desarrollaron habilidades de socialización y en los alumnos regulares aumentó su capacidad de aceptación hacia los alumnos deficientes. También los maestros desarrollaron experiencias nuevas en cuanto a los procesos de integración. (Sanz del Río, 1988).

No todas las investigaciones en Canadá reportan experiencias exitosas, ya que no todas las escuelas regulares permiten el acceso a alumnos con discapacidad, y que dependiendo de la escuela o aula la calidad de la educación varía, así como también podemos observar que se plantearon apoyos para los alumnos pero sin llevar a cabo modificaciones en el aula y en la escuela. A pesar de esto es importante reconocer el trabajo que ha realizado este país para mejorar e implementar una mejor calidad educativa.

Por otra parte, países como Suecia, Noruega y Finlandia en el año de 1969, desarrollaron importantes proyectos a favor de la integración, consideraron al modelo educativo tradicional como injusto socialmente e ineficaz, cuestionaron el medio ambiente de niños deficientes y éste no respondía a los objetivos de la educación (García, 1992).

En España, la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa en 1970, planteó por primera vez la necesidad de brindar atención a los alumnos con n.e.e. concibiendo a la educación especial como parte del Sistema Educativo básico. Así también en Madrid hacia 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en el capítulo quinto de educación especial, menciona que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios

para que los alumnos con n.e.e temporales o permanentes puedan alcanzar dentro del sistema, los objetivos establecidos para todos los alumnos redactado en el artículo 36. El artículo 37 de la misma ley, menciona la participación de los padres en las decisiones de sus hijos con n.e.e., así como estimular y favorecer el desarrollo de estos alumnos, adecuar las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos, y la educación especial se brindará en los centros especiales a aquellos alumnos cuyas necesidades no puedan ser atendidas por el centro ordinario, revisando siempre su situación en forma periódica para favorecer el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración (LOGSE, 1990). El Real Decreto de Ordenación de la educación especial española (334/1985), estableció las directrices para la integración de las personas con n.e.e y definió a la educación especial como parte del sistema educativo, promoviendo un **currículum flexible**, escolarización de todos los alumnos con n.e.e así como todos los apoyos y ayudas técnicas para la escolarización (García, Escalante, Escandón, Fernández et. al. 1996).

Las primeras experiencias de integración de alumnos con n.e.e en España, se llevaron a cabo de manera experimental entre 1986 y 1988. El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) a través del programa de integración educativa español, realizaron entrevistas a algunos profesionales que participaron en la fase experimental algunos equipos psicopedagógicos y maestros regulares, se les preguntó acerca de sus formas de organización, programación, actitudes, evaluación, recursos, dificultades y bondades encontradas en esta experiencia, los cuales manifestaron un trabajo de colaboración entre los maestros regulares y los maestros del equipo psicopedagógico. Por otra parte, las actividades de los equipos psicopedagógicos estaban más enfocados a atender a los alumnos integrados que a participar en el proyecto de Centro, y las actividades por parte de maestros regulares y los equipos psicopedagógicos fueron siempre positivas, observaron también que los equipos psicopedagógicos trabajaban bajo un enfoque clínico-pedagógico, había un beneficio social y académico aunque con insuficientes recursos materiales. En cuanto a los procesos de evaluación de alumnos con n.e.e se planeaban adaptaciones curriculares e intervenían ambos profesionales.

En los resultados obtenidos el programa de integración demostró ser viable, ya que beneficiaba a los alumnos, por lo que el programa se extendió a otras Ciudades de España. Se reconoció también que para que la integración cumpla lo estipulado en la LOGSE, se requiere la necesidad de formar a los maestros regulares y a los maestros de apoyo en aspectos como: planeación, organización, y toma de decisiones así como definir un modelo de intervención psicopedagógica. Asimismo, se rescata la importancia de asumir actitudes positivas hacia el programa por parte de maestros, equipo psicopedagógico y padres de alumnos con y sin n.e.e. Por último, el trabajo de los equipos psicopedagógicos fue una parte fundamental en la integración de los alumnos con n.e.e., al realizar un trabajo de tipo colaborativo, una adecuada planificación, y una claridad en sus propósitos a alcanzar, para que con todo ello se pudiera brindar una respuesta

educativa a todos los alumnos con n.e.e. Estos aspectos fundamentales han sido considerados en otros países: Argentina, Chile, México.

En junio de 1994, se llevó a cabo la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad; realizada en Salamanca, España, organizada por el Gobierno Español, en cooperación con la UNESCO. Se congregaron diferentes organizaciones, funcionarios educativos, especialistas, administradores educativos, autoridades y organismos como la UNESCO. En esta ocasión se llevó a cabo un análisis de los principales problemas de la educación basados en un enfoque de una escuela integradora que permitiera responder a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, una escuela para todos, considerando a los alumnos más vulnerables y necesitados.

Dicha conferencia promulgó el acceso de los alumnos con n.e.e. con y sin discapacidad a las escuelas regulares integrándolos a un sistema pedagógico, y evitando actitudes discriminatorias. Esta declaración parte de ideas nuevas, con un principio fundamental: los niños deben de aprender juntos, siempre que sea posible, y de acuerdo a las diferencias individuales, con énfasis en la educación inclusiva para satisfacer las necesidades de todos los niños, incluyendo a aquellos que presenten n.e.e. (SEP/DEE, 1994, c).

Por otra parte, en Managua, Nicaragua en 1993, se desarrollaron políticas sociales a favor de los niños y jóvenes con discapacidades y de sus familias. Concretizándose acciones y estrategias en el documento "Crecer juntos en la vida comunitaria", estando reunidos 36 países de América Latina: Brasil, Ecuador, Curacao, México y Argentina (entre otros), con sus representantes gubernamentales, se elaboró la Declaración de Managua, conformada por diferentes áreas de interés: Gobierno, legislación y promoción, Asociación y cooperación, Conciencia pública, Información e investigación, Apoyo y Servicios, cada una de ellas con objetivos específicos. Principalmente se rescata de dicha Declaración, la equidad, justicia, igualdad e interdependencia para lograr una mejor calidad de vida para todos, sin discriminaciones de ningún tipo en la que se reconozca y acepte la diversidad como fundamento para la convivencia social (Zacarías, Saad, Santamaría y Burgos, 1996).

Se puede observar cómo algunos principios de la Declaración de Managua y de la Declaración de Salamanca coinciden en algunos de sus principios: equidad, igualdad y justicia.

Por otra parte, en México comenzaron a surgir algunas investigaciones y propuestas referentes a la integración educativa.

Algunas de ellas son por ejemplo las llevadas a cabo por Becerril, Molina y Loyo (2000), acerca de la integración de alumnos con n.e.e. a la educación regular. Las investigadoras entrevistaron y observaron a 20 maestros regulares y 17 maestros de USAER (11 maestros de apoyo, 7 especialistas, Psicólogos, Trabajadoras sociales y terapistas de lenguaje), en 10 escuelas primarias regulares, con el fin de conocer las implicaciones del proceso de integración educativa (I.E.), en la organización y desarrollo del trabajo pedagógico tanto de los maestros regulares

como del equipo de USAER, y la socialización de los niños con n.e.e.; mediante un trabajo de campo de dos meses y medio, en el que consideraron los siguientes aspectos: principios y fundamentos de la integración educativa, intervención para atender a los alumnos con n.e.e y operatividad de los servicios educativos. Estos autores encontraron que: la mayoría de los maestros regulares entrevistados, tienen una mínima idea del programa de integración, los maestros especialistas consideraron la reorientación de los servicios como una imposición, existe falta de información, capacitación y recursos materiales para dar respuesta a los alumnos con n.e.e., dificultad para trabajar en forma colaborativa entre maestros regulares y maestros especialistas, se requiere de mayores recursos didácticos para evaluar a los alumnos con n.e.e., y, finalmente, la presencia de obstáculos para efectuar el programa de integración es mayor de aquellos factores que lo favorecen.

Acosta, Contreras, Hernández, Martínez y Molina en 1993, exploraron las condiciones de integración escolar en niños con n.e.e con dificultades en la comunicación, en los contenidos de español y matemáticas, en los niveles de intervención temprana, pre-escolar y primaria, con 79 alumnos canalizados por educación especial a escuela regular durante dos ciclos escolares 1992-1993, 1993-1994, en las áreas de deficiencia mental, audición y débiles visuales.

Acosta, et. al. (1993), encontraron que la mayoría de los maestros regulares manifestaron: estar de acuerdo con la integración de alumnos con n.e.e. en el área auditiva, deficiencia mental, ciegos y débiles visuales. Además, no existe una instancia en educación especial que registre la información referente de los alumnos canalizados a la escuela regular. Las áreas representativas de alumnos integrados fueron: audición y deficiencia mental. Existe una variedad de criterios para canalizar a un alumno con n.e.e por parte de educación especial y éstos varían de acuerdo: al área de atención, a la institución, y que quien generalmente establece el vínculo de canalización entre escuela especial y escuela regular es la trabajadora social.

Otros resultados fueron: mayor participación por parte de los padres de familia que por parte de los especialistas para contactar la escuela y el intercambio de información con otros profesionales. En cuanto a la normatividad, tanto en educación regular y educación especial ésta aún no estaba definida y las dificultades más frecuentes en el aula regular para integrar a los alumnos con n.e.e con discapacidad auditiva y visual habían sido en los aspectos de comunicación, y con respecto a la discapacidad de deficiencia mental uno de los factores favorecidos fue el área de socialización.

Entre los años de 1995 a 1996, la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEP) con apoyo del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, llevaron a cabo un estudio de tipo exploratorio-descriptivo en distintos estados de la República Mexicana, con el objeto de conocer los procesos de la integración educativa en dichas entidades.

La muestra fue de tipo intencional, donde se aplicaron encuestas, entrevistas y observaciones en diferentes escuelas primarias oficiales a maestros regulares, especialistas, directores de las escuelas primarias, alumnos con y sin n.e.e. y a padres de familia de dichos alumnos, para conocer sus vivencias y experiencias acerca de la integración. Algunos de sus resultados obtenidos (por apartados), fueron los siguientes: de los once estados elegidos la integración está en diferentes momentos, existe una falta de capacitación hacia los maestros regulares y maestros especialistas, falta de información tanto a padres, maestros y comunidad educativa acerca de la nueva propuesta educativa (I.E), la mayoría de los alumnos mostraron actitudes positivas y de aceptación hacia los alumnos con n.e.e con discapacidad (para mayor referencia acerca de esta investigación consultar García, Escalante y et.al, 1996).

En la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, en los ciclos escolares 95-96 y 96-97, se llevaron a cabo una serie de talleres denominados: "escuela integradora"; organizado por la Secretaría de Educación Pública de Nuevo León, para el personal de educación especial, con el objeto de apoyar a los docentes, fortalecer la labor educativa cotidiana, intentar dar respuesta a los alumnos con n.e.e y reflexionar, colaborar y seguir diferentes alternativas, para brindar una educación que respete y responda a la diversidad (Rodríguez, 1997).

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la facultad de Psicología en 1996, se iniciaron múltiples esfuerzos para promover la integración de personas con discapacidad intelectual hacia una educación para la vida. La propuesta de la Dra. Zacarías y colaboradores propusieron una gama de servicios a favor de la integración educativa laboral y social como un modelo para desarrollar la autonomía y favorecer la autorepresentación de las personas con discapacidad intelectual. Donde destaca la importancia que se le brinda a los ambientes y tipos de apoyos que requiere una persona para su funcionamiento autónomo (Zacarías, Saad Dayán, Santamaría y Burgos 1996).

Mientras transcurrían toda esta serie de investigaciones internacionales y nacionales acerca del análisis de temas como: la exclusión, discriminación y desventajas hacia una educación de tipo homogeneizadora, en México, también se estaban promoviendo cambios a nivel jurídico, normativo y de organización en el sistema educativo. Por lo que, en el siguiente punto, se desarrollan algunas modificaciones consideradas en los marcos legales y epistemológicos acerca de la integración, mencionando al final de este apartado algunas Declaraciones que sirvieron como base para la integración de alumnos con n.e.e.

I.3.- FUNDAMENTOS LEGALES DE LA INTEGRACIÓN

El Sistema Educativo Nacional ha constituido un bien común para los mexicanos; sin embargo, conforme éste se ha ido extendiendo y complejizándose cada vez más, debido a la gran demanda, a los avances tecnológicos, económicos y sociales, sus servicios comenzaron a responder cada vez menos a las necesidades educativas de la población, a tal grado que las oportunidades de acceso para algunos alumnos con severas problemáticas quedaba limitado.

La transformación de los servicios de educación básica y de la educación especial representó el primer paso para brindar una educación mas equitativa, ahora con una mayor apertura hacia la educación básica en México, se espera brindar mayores oportunidades de aprendizaje para todos y no sólo para algunos alumnos.

En materia del marco legal surgieron también cambios importantes que apoyaron combatir acciones y actitudes discriminatorias. Veamos algunos lineamientos, políticas y el marco jurídico que permitió sentar las bases para elevar y mejorar la calidad educativa.

Con la descentralización del Sistema Educativo Nacional (SEN), se llevaron a cabo reformas jurídicas constitucionales, una de ellas fue la modificación al artículo tercero Constitucional, donde se menciona que la educación primaria y secundaria son obligatorias.

“Así como todo individuo tiene derecho a recibir educación, el Estado-Federación, Estados y Municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria, ésta tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”.

“Además debe contribuir al desarrollo integral del individuo, favorecer el desarrollo de las facultades para adquirir conocimientos, estimular el conocimiento y práctica de la democracia, infundir el valor de la justicia, fomentar actitudes que estimulen la investigación e innovación científica y tecnológica, ser democrática sin hostilidades ni exclusivismos”.

(Artículo 3º Constitucional de la ley General de Educación, S.E.P., 1993).

Existieron otras acciones legislativas como la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, el cual propuso como política, reintegrar parte de la soberanía a los Estados, mejorar la calidad y contenidos de educación básica, buscando con ello elevar los niveles de eficiencia y eficacia.

El Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000), planteó la integración social y productiva de los mexicanos que hasta ahora no han tenido opciones de bienestar (discapacitados, niños de la calle, jóvenes con desventajas socioeconómicas y culturales, trabajadores migratorios, tercera edad, comunidades indígenas), etc, para ejercer condiciones de igualdad, y los derechos que les reconoce la Constitución (SEP/DEE, 1994, c).

“En el artículo 31, de la Ley General de Educación (LGE,1993), refiere que las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos”.

También dentro de esta misma ley (LGE), en el artículo 41, establece que la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes y procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación proporcionará su integración a planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de las escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación. (Ley General de educación, México, 1993).

Otro artículo de gran importancia dentro del marco legal, es el artículo 33 de la Ley de Adquisiciones y Obras Públicas de la Federación, considera la eliminación de barreras arquitectónicas en todos los edificios públicos y privados, así como en calles y banquetas, el metro y otros ámbitos de concurrencia (SEP/DEE, 1994 a).

Por otra parte, en la Ley General para las personas con discapacidad en el Distrito Federal, aprobada por la Asamblea de Representantes del Distrito Federal, I legislatura; publicada en el Diario Oficial de la Federación el 12 de Febrero de 1990; cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral de las personas con discapacidad en el Distrito Federal, y para ello, en sus artículos 1° y 32 estipularon normas y acciones que van desde la orientación y capacitación a las familias con discapacitados, y el derecho a la educación especial, hasta el fomento al empleo y capacitación para el trabajo, actividades deportivas, recreativas y culturales y orientación sexual, entre otras.

En 1993 con el Proyecto General de la Educación Especial en México, estando a cargo de dicho proyecto el Lic. Eliseo Guajardo Ramos se consideró la reestructuración de los servicios de educación especial para apoyar e impulsar la integración educativa de los alumnos con n.e.e. con o sin discapacidad. Esta reorientación se dio en tres ámbitos: en el educativo, en el administrativo y en el sistema escolar.

En el primer ámbito, se deja de educar bajo un currículo paralelo, se implementa un currículo básico para todos los alumnos, en el cual se involucra en los procesos de enseñanza-aprendizaje a los maestros, padres de familia y recursos materiales y humanos con que se cuenta. En el ámbito administrativo la educación especial observará las misma normatividad, evaluación y certificación, con esto la educación especial pasa a ser parte de la educación básica. Y con respecto al sistema escolar se observaron las siguientes modificaciones presentadas en el esquemas 1:

ESQUEMA 1.- TRANSFORMACIÓN DE SERVICIOS DE APOYO

E S Q U E M A A N T E R I O R	<p>-CENTROS DE ORIENTACIÓN EVALUACIÓN Y CANALIZACIÓN (COEC).</p> <p>-UNIDADES DE GRUPOS INTEGRADOS A y B (G.I.)</p> <p>-CENTROS DE ORIENTACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA (COIE).</p> <p>-CENTROS PSICOPEDAGÓGICOS (C.P.P.)</p> <p>-UNIDADES DE ATENCIÓN A CAPACIDADES SOBRESALIENTES (CAS).</p> <p>-CENTROS DE INTERVENCIÓN TEMPRANA.</p> <p>-ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL (CIEGOS, SORDOS, NEUROMOTORES).</p> <p>-CENTROS DE CAPACITACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL.</p> <p>-CLINICA DE ORTOLALIA.</p> <p>-CLINICA DE LA CONDUCTA.</p> <p>ANTERIOR AL CICLO ESCOLAR 1992-1993.</p>	<p>-UNIDADES DE ORIENTACIÓN AL PÚBLICO (U.O.P)</p> <p>-UNIDADES DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER).</p> <p>-CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM).</p> <p>A PARTIR DEL CICLO ESCOLAR 1992-1993.</p>	E S Q U E M A A C T U A L
---	---	---	---

(SEP/DEE, 1994 a).

Con esta reorientación, se pretende ahora, modificar progresivamente el tipo de atención, de una atención asistencial y rehabilitatoria a una de tipo integradora.

En el mes de Mayo entre los años 1995-1996, el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con discapacidad, a través de la Comisión Nacional Coordinadora Convive, consideró la reorientación de los Servicios de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI). Se planteó la “Red de Apoyo a la Integración Escolar”, para favorecer la convivencia natural de niños con o sin discapacidad desde 45 días de nacidos hasta los 4 años de edad, en los que se brinda orientación a los padres, en particular con las madres para que ellas de manera oportuna puedan detectar y prevenir algunas discapacidades, además de brindarles orientación acerca del desarrollo, nutrición e inmunizaciones.

Asimismo bajo el mismo programa, dentro del área de rehabilitación laboral, capacitación y trabajo, se definieron líneas de acción encaminadas a promover el acceso al área laboral con oportunidades de capacitación y empleo, mediante el apoyo y asesorías a jóvenes con discapacidad en secundarias técnicas, Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE), Centros de Capacitación para el trabajo (CECATIS) y el Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP).

Además de esto, se han promovido estímulos fiscales a las empresas empleadoras de personas con discapacidad y el autoempleo, por ejemplo: microempresas familiares.

También algunas organizaciones sociales han participado en el apoyo a personas discapacitadas para mejorar su desarrollo, sus condiciones de vida y el derecho a un trabajo digno; algunas asociaciones son por ejemplo: la Confederación Mexicana de Organizaciones en favor de la persona con Discapacidad Intelectual, A.C. (CONFE), el Consejo Nacional De y Para Personas con Discapacidad, A.C., el Consejo de Personas con Discapacidad del Distrito Federal, A.C., la Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral, A.C., Comunidad Crecer, A.C., el Comité Internacional Pro Ciegos, la Asociación de Tenis sobre Silla de Ruedas, entre otras (Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas Discapacitadas, 1995, citado en S.E.P./O.E.A.1997).

A nivel mundial, otras acciones importantes, que promovieron el mejoramiento de los sistemas educativos (entre ellos el Sistema Educativo Nacional), fueron los acuerdos establecidos por la UNESCO y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtién, Tailandia, en 1990. Desarrollaron seminarios regionales con el objeto de favorecer la integración educativa. Entre las recomendaciones propuestas destacamos: Reafirmar el derecho a la educación sin discriminación, a través de una legislación adecuada, desarrollo de políticas que garanticen la integración gradual al sistema regular de los alumnos con n.e.e., establecer un currículo flexible y sistemas de evaluación viables que respondan a la población n.e.e. (PNUD, UNESCO, UNICEF, 1990, en S.E.P. 1994c).

El número de estrategias y concertaciones legislativas antes mencionadas, son un sustento mas para apoyar el proyecto de integración educativa, pero todo ello saldría sobrando si no existen compromisos conjuntos, cambio de actitudes, participación y responsabilidad conjunta, esfuerzos interdisciplinarios, apoyos,

corresponsabilidad, cambio y renovación en la atención, intervención psicopedagógica pero, principalmente modificaciones en la organización y evaluación pero, principalmente modificaciones en la organización metodologías y diseños curriculares.

La integración requiere desde el esclarecer y definir funciones, estrategias y conceptualizaciones hasta el convertirnos en principales promotores de cambio en el lugar donde incidamos. Por lo que nos parece importante entonces, partir de la definición conceptual de los pilares que conforman la actual educación especial.

I.4.- CONCEPTO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA, PRINCIPIOS BÁSICOS Y ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Durante muchos años, la educación especial consideraba a la integración como un proceso complejo, dinámico y continuo en la que los alumnos tendrían un lugar en las escuelas regulares y en su comunidad, siempre y cuando ellos hubieran alcanzado un nivel de desplazamiento, comunicación y desarrollo, y si no fuera así, entonces asistirían a centros especiales de educación y no a escuelas regulares.

Con la actual reforma educativa (S.E.P., 1993), se retoman los principios de la integración educativa: Normalización, Integración, Sectorización desde otra perspectiva, en la que se establece que todos los alumnos tienen derecho a la educación, independientemente de alcanzar ciertos niveles de desarrollo y de habilidades. Estableciéndose así, algunas diferencias importantes en los planteamientos de estos principios. Además de ser considerado uno más, el principio de Individualización.

De acuerdo a la UNESCO, la integración educativa es un proceso de reforma al sistema escolar, su objetivo principal es proporcionar una educación diferenciada a todos en función de sus necesidades y en un marco único y coherente de planes de estudio. Su meta la creación de una escuela común (García, Escalante, Escandón, Fernández et.al. 2000).

En el primer principio de la integración, la normalización implica ahora no eliminar la discapacidad sino facilitar y generar condiciones que permitan una buena calidad de vida y el desarrollo integral de las personas. Este principio no se centra específicamente en algunas personas como antaño, sino el brindar a **todos** los que lo necesiten un ambiente lo menos restringido posible. Normalización no debe ser confundido con normalidad ya que sería erróneo tratar de atender a un alumno con leves deficiencias dentro de un centro especial o a un alumno gravemente afectado dentro de un aula regular. Por lo tanto, Normalizar será el facilitar y posibilitar una adecuada respuesta educativa a las diferencias (García, Escalante, Escandón, Fernández et.al. 2000).

En cuanto al principio de individualización en los procesos de enseñanza-aprendizaje, anteriormente se proponía la confrontación de experiencias y

elaboraciones mentales en pequeños grupos, ahora la individualización se refiere a intentar dar respuesta a las necesidades educativas especiales de todos los alumnos mediante las adecuaciones curriculares en el ambiente educativo regular (SEP.,1994 e). Individualización no se refiere a individualismo sino a adecuar los ritmos, posibilidades y características de una diversidad de alumnos y alumnas para que consigan los objetivos de la educación.

El principio de Sectorización se mantuvo sin cambios, ya que todos los niños deben recibir los apoyos educativos necesarios cerca del lugar en que vivan. (SEP.,1994 e).

El último principio es el de Integración Educativa, el cual se intentó llevar a cabo con los grupos integrados; sin embargo, sólo se realizaba una inserción física de los alumnos a las escuelas regulares, siempre y cuando cumplieran con las disposiciones oficiales establecidas (mencionadas previamente), y aunque ya estuvieran presentes dentro de una escuela regular, el currículo era distinto al resto de los alumnos regulares. Este principio a lo largo de la historia de la educación especial fue adquiriendo relevancia y modificaciones importantes, por lo que desarrollaremos algunas conceptualizaciones y sus antecedentes más importantes.

Al definir el concepto de integración educativa (I. E.) es necesario situar el nivel desde el cual se está hablando. Así desde las políticas educativas la I.E. es un conjunto de acciones emprendidas por los gobiernos para propiciar que los niños que han sido atendidos tradicionalmente por el subsistema de educación especial, ahora puedan escolarizarse en las escuelas regulares.

Desde el punto de vista filosófico, se contempla una mejor calidad de vida para todos, la misma gama de oportunidades en los seres humanos puedan desarrollarse y tener una igualdad en los bienes y servicios educativos, médicos y asistenciales. Y no sólo en la educación, sino además una igualdad de empleos, y distribución de ingresos.

Desde la práctica cotidiana la I. E. es el esfuerzo de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades para fomentar y facilitar el aprendizaje de todos los niños, para cubrir sus necesidades educativas, sean o no especiales. Desde los centros escolares la I. E. constituye la puesta en marcha de las acciones que posibiliten una reorganización interna y el fortalecimiento de los mismos, teniendo como propósito lograr que las escuelas participen de manera activa y dejen de ser lugares donde operan los dictados de las autoridades superiores, para convertirse en promotoras de iniciativas que busquen mejorar la calidad de la educación así como gestionar recursos suficientes que les permitan responder con eficacia a todos los alumnos.

Para objeto del presente estudio la I.E. será considerada como la consecución en el ámbito educativo de los derechos de **todos** los alumnos para tener una educación que favorezca adecuadamente su desarrollo dentro de contextos

normalizados. Una estrategia de participación democrática en la vida real de la comunidad educativa de alumnos con n.e.e. y de sus respectivas familias (Fortes, 1994).

Ahora la Integración educativa desde el enfoque educativo, deja de centrarse en el sujeto y en los resultados del coeficiente intelectual. La integración pasa a ser el medio que facilite a las personas con discapacidad la adquisición de aptitudes académicas y sociales, formándolos de manera integral, aceptando sus limitaciones y potenciando sus capacidades, permitiendo así que cada individuo elija y construya su proyecto de vida (modelo curricular).

Las diferencias entre uno y otro modelo de respuesta a las n.e.e. se resume en el siguiente cuadro:

CUADRO1.- EDUCACIÓN ESPECIAL Y SU RECONCEPTUALIZACIÓN.

EDUCACIÓN ESPECIAL EN SU SENTIDO TRADICIONAL		EDUCACIÓN ESPECIAL A PARTIR DEL CONCEPTO DE N.E.E.
-Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peroyativas		-Término más amplio, general y propicio para la integración escolar.
-Suele ser utilizado como “etiqueta diagnóstica”.		-Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales de los alumnos.
-Se aleja de los alumnos considerados como normales.		-Las n.e.e se refieren a las necesidades educativas de los alumnos y por tanto engloban el término educación especial.
-Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo.		-Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social (enfoque interactivo social).
-Tiene implicaciones educativas de carácter segregador y marginal.		-Con implicaciones de marcado carácter positivo.

-Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y escuelas especiales.		-Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos.
-Hace referencia a los programas de desarrollo individual (P.D.I.) los cuáles parten de un diseño curricular especial.		-Fomenta las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares individualizadas que parten del Diseño curricular ordinario.

(Gallardo y Gallado, 1993, citado en Sánchez y Torres, 1999 a).

Un aspecto a tener en cuenta es el concepto de necesidades educativas especiales, el cual aparece por primera vez en el informe Warnock en 1978, este establece que las n.e.e. “surgen cuando una deficiencia (puede ser física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas), afecta al aprendizaje de manera que se hacen necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente” (Sánchez y Torres, 1999 b).

En España, el Ministerio de Educación y Ciencia las define como aquellas que tienen su origen en un contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones asociadas a una sobredotación en capacidades intelectuales o a una discapacidad psíquica, sensorial, motora o de conducta (Sánchez y Torres, 1999 a).

Por otra parte en México, en el año de 1994, la Dirección de Educación Especial define a las n.e.e. como aquellas en donde un alumno en relación con sus compañeros de grupo enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen otros recursos y/o recursos diferentes, a fin de que logre los fines y objetivos curriculares. Las n.e.e. tienen un carácter interactivo, y se dan como resultado de la relación entre las características del niño, las características del maestro y el contexto escolar (SEP/DEE, 1994, c).

Es importante dejar claro que las necesidades educativas especiales, no son un sinónimo de discapacidad, ya que no hace referencia a algo inherente al individuo. Por lo tanto al hablar de n.e.e. es conveniente recordar que no sólo es un nuevo término, éste contribuye a una nueva percepción de los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje a una nueva concepción acerca de la enseñanza y a la eficiencia de estrategias educativas. Con este término y con la modificación de prácticas docentes tradicionalistas se rompe la clasificación de los alumnos según el tipo de deficiencia que presenten.

Al no equiparar el término de n.e.e con el déficit, no se niega su presencia ni su influencia. Sólo se quiere dejar claro que las necesidades no se explican

únicamente a partir del déficit y que éstas se pueden cubrir, reducir o incluso aumentar de acuerdo a la intervención educativa que se implemente en el contexto escolar. Las necesidades educativas especiales surgen de una dinámica establecida entre las características personales y de las respuestas que se reciba del entorno, sobre todo en los ámbitos: familiar y escolar. Adquiere entonces gran relevancia para los alumnos la calidad de las respuestas y el apoyo que reciban del medio social en que se desarrolle, ya que será este el que de alguna forma obstaculice o permita una adecuada adaptación, sin olvidar por supuesto las características individuales de cada persona, ya que esto es lo que nos permite ser únicos y a la vez diferentes (García, Escalante, Escandón, Fernández et.al.2000).

En la conceptualización de n.e.e. la concepción sobre dificultades de aprendizaje también se ve modificada, ya que dichas dificultades se conciben como parte de un continuum, y un recurso (no es el único) para abordarlas es mediante las adecuaciones curriculares significativas o no significativas, éste tópico será desarrollado en el siguiente capítulo. Lo que nos interesa antes de concluir este apartado, es mencionar que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación y si éstos presentan dificultades de aprendizaje también recibirán su educación pero ajustada a sus necesidades educativas. En estos casos habría que proporcionar los servicios necesarios para dar respuesta a las dificultades, ya que el énfasis está en la calidad de los servicios y no en las categorías diagnósticas (Bautista, 1993).

I.5.- NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A: DISCAPACIDAD O A CONDICIONES DE MEDIO AMBIENTE.

I.5.1.- DISCAPACIDAD.-

En este apartado analizaremos las discapacidades mas frecuentes que se han presentado en educación básica, sobre todo dentro de algunas escuelas primarias oficiales.

En primer lugar, se desarrollan algunos puntos básicos acerca de la discapacidad intelectual, posteriormente abordamos la discapacidad motora, auditiva y, para finalizar se mencionan algunas características acerca de las aptitudes sobresalientes.

Hablar acerca de la discapacidad intelectual, implica acercarnos al concepto de inteligencia, y nos obliga a conceptualizarla desde el principio de normalización (no se elimina la discapacidad sino se generan y facilitan condiciones que permitan mejorar la calidad de vida y el desarrollo integral de las personas), por lo que la inteligencia será la habilidad para adaptarse a situaciones nuevas, para aprender y pensar abstractamente (Bautista, 1993).

Existen múltiples conceptualizaciones acerca de las distintas discapacidades todas ellas se han modificado de acuerdo a investigaciones psicoeducativas de cada época.

De acuerdo a Bautista (1993), un sujeto con discapacidad intelectual será aquél que presenta mayores o menores dificultades para seguir el proceso de aprendizaje ordinario y que requiere de apoyos y adaptaciones curriculares que le permitan seguir el proceso de una enseñanza ordinaria.

Existe una cantidad considerable de personas que presentan esta discapacidad, las causas son diversas, pero fundamentalmente lo que nos interesa enfatizar es que independientemente de los factores que la ocasionaron, sus conductas personales y sociales variarán de acuerdo a su constitución biológica y a las experiencias del medio; sin embargo, habrá aspectos que los distinguen, algunos de ellos son por ejemplo:

- Dificultades psicomotoras.
- Dificultades sensoriales.
- Dificultades en habilidades sociales y de autocuidado.
- Dificultades de lenguaje.
- Memoria a corto plazo.
- Ante tareas nuevas y complicadas se confunde.
- Dificultades para estructurar datos.
- Incapacidad para comprender y elaborar su esquema corporal.
- Le resulta difícil mantener el ritmo de la clase.
- Sus esquemas de objeto permanecen empobrecidos.
- Déficit de atención.
- Escasa capacidad de abstracción.
- Menor vigor físico.
- Inseguridad.
- Se desanima con facilidad.
- Conductas imitativas.
- Déficit en el conocimiento social.
- Se le facilita aprender de experiencias concretas más que de abstractas.
- No comprende las pulsiones sexuales y tiende a actuarlas impulsivamente (adolescentes).
- Dificultad en el razonamiento abstracto (Comes, 1992, Bautista, 1993)

Atendiendo estas características señalamos una serie de recomendaciones para favorecer la enseñanza de alumnos con discapacidad intelectual, éstas no son las únicas ni deben tomarse como “recetas” sino como una alternativa que ayudará a planificar eficazmente la actividad docente.

- Programar objetivos a corto plazo.
- Promover el trabajo con materiales concretos.
- Trabajar con materiales relacionados a sus experiencias cotidianas.
- Favorecer su sociabilidad en el aula y en la escuela.
- Orientación y asesoría a los padres sobre las posibilidades de desarrollo.
- Ejercitación de la sensomotricidad y psicomotricidad.

- Educación en el dominio del cuerpo.
- Educación y orientación sexual.
- Trabajar áreas de autosuficiencia.
- En el área afectiva manejar aspectos de seguridad y autoestima.
- En el manejo de instrucciones verificar su comprensión.
- Realizar adecuaciones curriculares.
- Ante nuevos conceptos o palabras manejar asociaciones con objetos concretos o fotografías (Comes, 1992).
- Revisión y asesoría permanente de las actividades.
- Promover el trabajo cooperativo.
- Conocer sus necesidades, intereses, habilidades y limitaciones.
- Promover la competencia comunicativa en el hogar y en la escuela.
- Mantener una comunicación constante entre los profesionales y los padres de familia.

Por otra parte, con respecto a la discapacidad motora implica un deterioro en el aparato locomotor, éste puede ser transitorio o permanente (Sánchez Palomino, Torres González, 1999). Aprendemos con el cuerpo y si éste presenta alteraciones o trastornos en las primeras etapas del desarrollo (por ejemplo problemas de locomoción, control postural, bipedestación, etc.) éste presentará algunas limitaciones.

Existen cantidad de causas relacionadas con problemas de movilidad, ya sea por malformaciones congénitas por ejemplo: espina bífida, parálisis cerebral, por lesiones en el Sistema Nervioso Central (P.C. parálisis cerebral), lesiones del Sistema Nervioso Periférico (P.C.) trastornos psicomotores (arritmias, inestabilidad motriz, otras) y lesiones por traumatismos como parálisis cerebral (Bautista, 1993).

Dependiendo de las causas, localización topográfica, etiología y momento de aparición en que se presente la discapacidad motora, variará el tratamiento médico, la estimulación, la intervención psicopedagógica, los recursos, las actividades, las limitaciones y posibilidades de cada sujeto. Sin embargo, a pesar de esto, existe al igual que en otras discapacidades, algunas consideraciones a tener en cuenta para favorecer la autonomía e integración social. Agregado a esto el que una persona presente problemas motores no significa necesariamente que este asociada a una discapacidad intelectual.

Algunos aspectos a considerar en alumnos (as) con discapacidad motora son:

- Dificultades de lenguaje y en la comunicación.
- Dificultades de desplazamiento y de manipulación.
- Reducción de estimulaciones ambientales y de contacto social.
- Dificultad en la elaboración del esquema corporal.
- Memoria a corto plazo.
- Limitada interacción con el medio.
- Conocimiento limitado de su entorno.

- Dependencia.
- Limitado repertorio en sus reflejos.
- Dificultades de adaptación.
- Dificultades en la orientación y estructuración del espacio-temporal.

Ante las necesidades de los alumnos con discapacidad motora, existen estrategias educativas que facilitarán su acceso al aprendizaje, algunas de ellas son:

- Necesita adecuaciones de acceso (aula, escuela, hogar, comunidad).
- Conocer sus intereses, capacidades y limitaciones (se aplica a todas las discapacidades).
- Establecer estrategias comunes de actuación docente.
- Trabajar de manera global aspectos lingüístico (relajación, deglución, masticación, respiración, fonación y articulación) (Sánchez Palomino y Torres González, 1999).
- Requiere de programaciones flexibles (se aplica a todas las discapacidades).
- Promover la socialización y autonomía.
- Favorecer experiencias de su vida cotidiana.
- Trabajar de manera conjunta docentes-especialistas y padres de familia.
- Modificar actitudes negativas o de rechazo.
- Adecuaciones curriculares (si fuera necesario).
- Permitirle explorar, interactuar, manipular y cooperar.
- Promover ambientes educativos de respeto y tolerancia.
- Estimular y enriquecer sus experiencias diarias.
- Facilitarles materiales didácticos acorde a sus necesidades y posibilidades.
- Ejercitar las habilidades que pueda ejercitar (Ibidem, 1999).
- Utilización de recursos tecnológicos (teclados, ordenadores, lápices adaptados).
- Educación sexual de acuerdo a su etapa de desarrollo (es aplicable a todas las discapacidades).
- Requiere de cuidados de alimentación e higiene.
- Promover la autonomía.

Es conveniente enfatizar que las estrategias antes mencionadas van a posibilitar que los alumnos con n.e.e. con discapacidad motora, accedan a una mejor inserción social, a la adquisición de habilidades, destrezas y competencias, y al desarrollo y mejoramiento de sus propias potencialidades.

Si el implemento de dichas estrategias se lleva a cabo de manera sistemática y con los ajustes necesarios, esto permitirá atender de manera eficaz las necesidades educativas de los alumnos con dicha discapacidad y lograr una mejor calidad de vida.

La discapacidad auditiva, abarca distintas gamas (leve, media, severa y profunda), las dificultades que presenten los alumnos con esta discapacidad variarán dentro

de cada contexto educativo. De ahí la importancia que, tanto los maestros regulares como los maestros de educación especial conozcan las principales causas y efectos de pérdidas auditivas.

Hablar de discapacidad auditiva implica pérdida total o parcial de la capacidad auditiva, sin implicaciones cognitivas ya que muchas veces se piensa que las personas con sordera presentan deficiencias intelectuales sólo por que no entienden su lenguaje (de signos) o también por que no son capaces de expresarse igual que el resto de los norma-oyentes.

La audición es la vía principal por medio de la que se desarrolla el habla y el lenguaje, si no hay lenguaje no hay pensamiento, sin lenguaje existen severos problemas de comunicación, y sin comunicación no hay aprendizajes, por lo que el lenguaje le da al pensamiento un cambio cualitativo.

El que una persona no adquiera el lenguaje no quiere decir que no piensa; sin embargo, cuando el lenguaje no es adquirido en una etapa crítica (4-5 años), no sólo se le dificultará comunicarse en forma correcta sino además la función representativa se verá limitada, ya que para que se desarrolle el lenguaje se requiere de la relación y enriquecimiento con los otros y con el medio.

Algunas consecuencias de la discapacidad auditiva son por ejemplo:

- Dificultades para el desarrollo normal del lenguaje (a nivel fonológico, sintáctico y semántico).
- Falta de desarrollo del lenguaje.
- Problemas de interacción social.
- Escaso conocimiento de la estructura fonológica y sintáctica.
- Dificultades en la comprensión lectora.
- En la escritura sus frases son simples y cortas.
- Pobreza de vocabulario.
- Inseguridad.
- Conductas imitativas.
- Limitado repertorio informativo y cultural.
- Egocéntrico.
- Dificultades en el razonamiento lógico-matemático.
- Irritabilidad.

Algunas de estas características están presentes en personas con discapacidad auditiva; sin embargo, hay que considerar otros factores como: evaluación de la pérdida auditiva, momento en que apareció la deficiencia (congénita o adquirida), tipo de pérdida (70 o 100 decibeles por ejemplo), detección temprana, entorno familiar o educativo, edad, estimulación, uso de prótesis, etc.

Partiendo de esto, mencionamos a continuación algunas estrategias organizativas, didácticas y metodológicas para alumnos con este tipo de discapacidad:

- Colocar al alumno (a) siempre en lugares cercanos al pizarrón.
- Hablarle siempre de frente.
- Permanecer cerca de él o ella, a una distancia entre uno y cuatro metros.
- Utilizar apoyos visuales.
- Evitar la exageración en gesticulación y muecas.
- Evitar gritarle.
- Llevar a cabo adecuaciones curriculares (si fuera necesario).
- Emplear un lenguaje simple y concreto.
- Relacionar los aprendizajes con experiencias de su vida cotidiana.
- Aprovechar los restos auditivos.
- Brindarles apoyos individuales o en pequeños grupos.
- Estimular sus posibilidades comunicativas.
- Utilizar todos los recursos de comunicación.
- Hablarle despacio y claro.
- Verificar y asegurarse que ha comprendido las instrucciones.
- Promover la socialización e integración en la escuela y el aula.
- Utilizar todos los recursos tecnológicos que favorezcan el aprendizaje.
- Trabajar conjuntamente docentes-especialistas y padres de familia.
- Promover la autonomía e independencia.
- Motivarlo constantemente.
- Conocer y reforzar otras habilidades.

Finalmente, los alumnos con un alto rendimiento escolar debido a sus aptitudes excepcionales, también presentan necesidades educativas especiales que requieren tomarse en cuenta dentro del Sistema Educativo.

Un niño (a) superdotado es talentoso pero no todo talentoso es superdotado Comes (1992:141), considera que “el niño talentoso posee una capacidad exclusiva en áreas muy concretas como las matemáticas, música, etc. y su inteligencia no tiene que ser elevada”.

De acuerdo a Silverman (1988, citado en Comes, 1992), un niño superdotado es aquél que tiene un desarrollo avanzado en una o más áreas y necesita una programación diferencial para desarrollarse a su propio paso acelerado.

Por otra parte, Santana y Torres (1987, citado en Comes, 1992) consideran que algunos alumnos con capacidades sobresalientes también fracasan dentro de los contextos educativos al no ser atendidas sus necesidades, de ahí la importancia de destacar algunas de sus características:

- Problemas de adaptación escolar.
- Conductas antisociales.
- Prefieren el trabajo individual.
- Rapidez para aprender.

- Originalidad en sus respuestas verbales.
- Observación detenida y retención de hechos.
- Atracción por láminas y fotografías a una edad temprana.
- Demostración de competencias en dibujo, pintura, canto y otras habilidades de creatividad.
- Interés prematuro hacia la lectura y gran disfrute de los libros.
- Interés prematuro en calendarios, en decir y conocer la hora.
- Desinterés por juegos propios a su edad.

Decir que si algún alumno (a), cubriera estas características estará en el rango de superdotadas, sería erróneo ya que éstas sólo serán una pauta y habría que considerar otros aspectos como: historia personal y escolar, desarrollo socio-cultural, capacidades especiales, intereses, capacidad intelectual, rendimiento y salud física.

Se presentan algunas estrategias educativas para facilitar la integración y el trabajo con estos alumnos:

- Proporcionarles materiales didácticos avanzados.
- Promover su socialización.
- Presentarles estímulos nuevos y poco frecuentes.
- Disponer de una amplia gama de actividades y técnicas.
- Promover la investigación en temas acordes a sus intereses e inquietudes.
- Favorecer el trabajo en equipo.
- Promover e implementar el ejercicio de valores como: respeto, tolerancia, etc.
- Mantener una comunicación abierta y flexible.
- Desarrollar y fomentar sus habilidades.
- Trabajar conjuntamente con los padres.
- Conocer sus intereses, gustos y juegos.
- Aprovechar sus tiempos libres.
- Señalarles los beneficios de ambientes agradables.
- Utilizar materiales y recursos didácticos estimulantes.
- Adecuaciones curriculares (si fuera necesario).

Es conveniente tomar en cuenta que algunas de las estrategias didácticas mencionadas pueden converger en una u otras discapacidades, así como, debemos tener presentes otras estrategias basadas en la propia experiencia, por lo que éstas no son las únicas o últimas a considerar.

Concluyendo, se puede decir que al existir posibilidades de modificar nuestras formas de intervención, organización y evaluación conllevará a disminuir la población de alumnos con n.e.e., así como impulsar la integración social, laboral y educativa. Y, como consecuencia de esto brindaremos mejores respuestas a la diversidad y alcanzaremos mayores grados de individualidad que beneficiarán el proceso de desarrollo de todos y cada uno de los alumnos.

I.5.2.- MEDIO AMBIENTE.-

Discapacidad en un sentido amplio significa hacer referencia a limitaciones físicas, psíquicas o sociales. Estas limitaciones no pueden ser exclusivas de los sujetos que las presentan sino que tienen que ver también con el medio social al que pertenecen, con la cantidad y calidad de recursos y apoyos que se les brinda tanto en casa, escuela y comunidad.

Por ejemplo, una persona con algunas limitaciones podría responder perfectamente a su grupo social de pertenencia, de acuerdo al tipo y grado de ayudas y beneficios que reciba de su entorno. Sin embargo, esa misma persona en otro medio, sin los apoyos adecuados, puede ser incapaz de sobrevivir a las exigencias sociales establecidas.

Una concepción fundamental acerca de esto, son los trabajos de Vigotsky, quien se opuso a biologizar las concepciones sobre el desarrollo de los niños deficientes, llegó a plantear que la deficiencia no es tanto de carácter biológico como social, enfatizando que la educación de los niños deficientes no se diferencia de la educación de los niños normales, los primeros pueden desarrollar habilidades y conocimientos de manera semejante que los niños normales; sin embargo, necesitarán de otros recursos o vías para lograr este desarrollo (Vygotsky, 1934, en Vygotsky, 1995).

Por lo que el contexto social adquiere gran relevancia, ya que a mejores apoyos mayor desarrollo, si el contexto se abre, las posibilidades para el desarrollo se multiplican.

Como seres sociales, establecemos múltiples relaciones e interacciones y a través de éstas, nuestras experiencias se intensifican, mejoran y enriquecen, a diferencia de pertenecer sólo a grupos reducidos o a grupos con características similares en las que nuestros aprendizajes académicos y sociales van quedando limitados o reducidos sólo a algunos aspectos.

Por lo tanto, la sociabilidad nos permite formar parte de diversos grupos sociales en lo que se promueve una amplia gama de valores como son la responsabilidad, el respeto a las diferencias, la colaboración y la tolerancia (entre otros). En el caso de los alumnos con o sin necesidades educativas especiales, actualmente se reconoce la importancia de dichas interacciones como un antecedente clave para mejorar la autonomía, el desempeño escolar y el desarrollo social en distintos ámbitos (educativo, deportivo, salud, laboral, recreativo, etc.).

Desde esta perspectiva, la escuela como principal promotora social, será la que tendrá que concretar acciones y estrategias intersectoriales para formar ciudadanos autónomos y productivos que, sean capaces en un momento determinado de su vida cotidiana de cumplir con sus derechos y obligaciones ante la sociedad y el Estado.

De esta forma, en la actual Reforma educativa, contempla dentro del proyecto de integración una visión distinta acerca del fracaso escolar. Ya que éste no corresponde sólo al alumno (análisis reduccionista), sino también al profesor, al maestro de apoyo, a la propia escuela, a los métodos de enseñanza e incluso a la familia (análisis ecológico). Por lo que para comprender a los alumnos con dificultades en el aprendizaje debemos atender su individualidad pero también su inclusión y participación en el contexto social.

De acuerdo a Sánchez y Torres (1999 a), se consideran tres obstáculos que impiden el aprendizaje (entre ellos el contexto social):

- Ontológico (el Qué enseñar): limitaciones derivadas de las capacidades cognitivas del alumno.
- Epistémico (el Cómo enseñar): resistencia de un saber mal adaptado. Las dificultades radican en que el objeto de aprendizaje es complejo y no resulta fácilmente asimilable por el alumno.
- Didáctico: mediación del profesor u otros en el proceso de aprendizaje (contexto escolar, medio familiar o comunidad).

En esta última se considera a todos los agentes sociales así como a la cantidad y calidad de recursos que favorecen u obstaculizan el aprendizaje. Obviamente la actitud y disposición del propio alumno hacia los aprendizajes interfiere en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así, frente a esta nueva concepción acerca de las dificultades de aprendizaje, los procesos educativos dejan de tener una visión restringida y se concibe a la escuela como un sistema que no puede actuar por su cuenta, mantiene una interrelación con otros sistemas sociales, por ejemplo: la familia, comunidad educativa, comunicad social, etc.

En el caso de la relación que existe entre los sistemas familia-escuela, tradicionalmente ha sido de control, sumisión o resistencia, lo cual ha ocasionado que ambos estén encaminados hacia objetivos y metas distintas. Debido a esto, en el siguiente apartado, se desarrollan con mayor detalle algunos aspectos a tomar en cuenta acerca de la interacción entre la escuela y la familia.

I.5.3.- INTERACCIÓN ESCUELA-FAMILIA Y SU RELACIÓN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE.

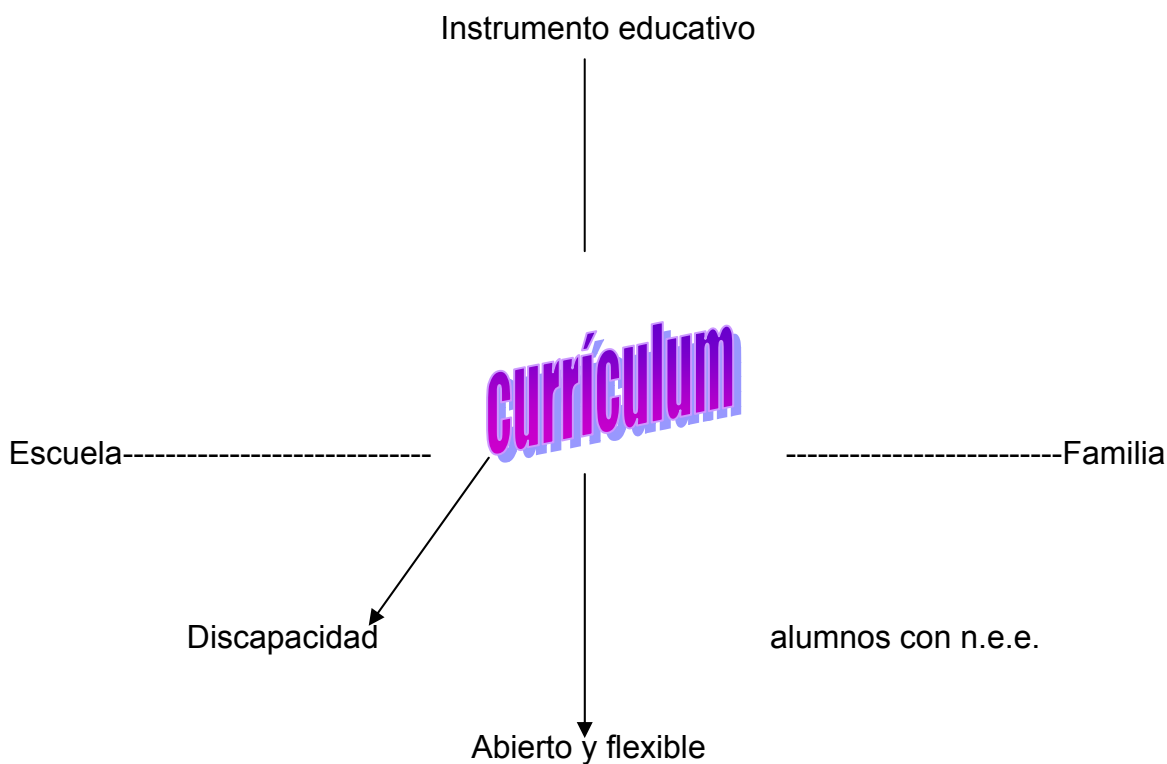
Se analizará de manera breve el papel de la familia y su relación con los profesionales educativos y la función de la escuela y familia entre niños con necesidades educativas especiales.

Los padres son los principales modelos de aprendizaje de sus hijos, éstos favorecen u obstaculizan su desarrollo, dependiendo de la calidad de experiencias, estimulaciones, diferenciaciones (capacidad de separación) interacciones y oportunidades ofrecidas para que puedan aprender en diferentes contextos (Estrada,1998).

La familia es un pequeño grupo en donde está permitido ensayar y fracasar un sinnúmero de veces, en un ambiente de tolerancia, protección y cariño. Como grupo la familia conforma un sistema y todo lo que acontece dentro de ella, estará relacionado con otros sistemas y subsistemas.

Este sistema está ligado inexorablemente a otros (social, cultural, educativo) con este último (escuela) mantiene relaciones espontáneas y cotidianas, cada uno (escuela-familia) tiene características y exigencias propias; sin embargo, tienen un vínculo que las une y éste es el currículum, conforme se explica en la figura 1.

FIGURA 1.- CURRÍCULUM, EJE ARTICULADOR DE ÁMBITOS.



En la figura 1; se aprecia que la influencia y relación que la familia tiene con la escuela es diversa, pero la intervención que realice la escuela debe estar orientada a responder a niños con necesidades diferentes y para esto requiere de la puesta en práctica de una currícula abierta y flexible que permita responder a las características y necesidades individuales de todos los alumnos.

Lo deseable es, entonces, que tanto la escuela como la familia compartan estrategias, tareas, funciones, objetivos, experiencias, etc., para lograr mejorar la calidad de la enseñanza mediante un trabajo de tipo colaborativo por medio del cual se puedan generar soluciones en las problemáticas enfrentadas.

Además, se debe considerar que cada escuela tiene un proceso, una estructura y una organización, éstos van cambiando con el tiempo y adoptan formas distintas en cada una de ellas. Con respecto al proceso, cada escuela responderá a las dificultades que presenten los alumnos de dos formas: la primera es donde la intervención se proporciona de manera correctiva y en la segunda, la intervención es de manera preventiva; en la primera las problemáticas recaen en el alumno como único responsable de las dificultades de aprendizaje y, en la segunda la intervención es mas amplia, se considera no sólo al alumno, sino además al contexto, estilo de enseñanza, ámbito familiar, formas de organización, etc.

Al hablar de estructura escolar, se hace hincapié en las formas de relación que se establecen entre el profesorado, autoridades y padres de familia, se podrá actuar de manera aislada, individualista o colaborativa entre los miembros de una comunidad educativa. En cuanto a la organización se refiere como a la definición de funciones del personal tanto de maestros regulares como del personal de apoyo, se considera el tipo de escuela las competencias del personal y características de los alumnos. Dichas funciones deben estar definidas de manera clara y realista para planificar tiempos y horarios, para compartir responsabilidades pero sobretodo para establecer de manera conjunta estrategias metodológicas que permitan responder a las características y necesidades de todos los alumnos.

Dependiendo del contexto, estructura y organización de cada escuela se favorecerá o limitará la variedad de respuestas de los alumnos con necesidades educativas especiales. Esto nos lleva a considerar que, cuando no existe en el proyecto escolar una vinculación de las interacciones entre los diferentes miembros entonces las estrategias, intervenciones y funciones se darán de manera dispersa, ambigua e incluso contradictorias.

El proyecto escolar es un instrumento que ayudará a mejorar los procesos de organización escolar, por medio de éste se debe dar a conocer a los padres de familia sus objetivos a alcanzar, las problemáticas existentes y las fortalezas y debilidades de cada escuela. Permitir que ellos participen dejando de asumir actitudes paternalistas o exigiéndole demasiado a la familia. Al delimitar las metas a alcanzar (descritas en el proyecto), permitirá que cada escuela responda de manera más eficiente a las problemáticas planteadas.

Además de esto, la escuela debe promover el trabajo cooperativo, la capacitación permanente pero sobretodo reconocer los límites de su labor para dar paso al trabajo con otros profesionales con los propios padres e incluso con otras instituciones.

Como resultado de todo esto, se tiene, entonces, que la tarea de un centro educativo será formar alumnos responsables, autónomos, críticos, constructivos, creativos y con capacidad para responder a las exigencias socio-culturales de su época.

Se requiere también que los padres, además de involucrarse activamente en los procesos de aprendizaje, procuren mantener una actitud de diálogo, respeto y

apertura, compartir responsabilidades educativas, conocer progresos y regresiones de sus hijos, conocer las necesidades educativas de éstos y, el tipo de relaciones que establecen con sus compañeros y maestros.

En el caso de padres con hijos con n.e.e. con discapacidad, deben ser tolerantes ante las dificultades manifestadas por sus hijos sin caer en la sobreprotección, conocer las exigencias escolares, tipo de organización, ambiente dentro del aula y características de los maestros, así como participar en la toma de decisiones y apoyar en casa para contribuir a alcanzar los objetivos educativos.

En cuanto a los maestros (regulares o especialistas), se debe evitar considerar a los padres como meros depositantes de información y mantener contacto no solo con aquellas familias con problemas, ya que la experiencia, conocimientos, formación e información por parte de todos los padres, permitirá implementar espacios de encuentro que reditarán en beneficio de los alumnos sean o no con n.e.e.

Continuando con los docentes se recomienda que conozcan las características más importantes de la familia, saber en qué momento de su ciclo vital se encuentran para saber qué aspectos debemos contemplar en la intervención, es conveniente también conocer el nivel de colaboración que podemos esperar de cada una de ellas para poder delimitar metas a alcanzar.

Al conocer y comprender el proceso que viven las familias con un hijo con necesidades educativas especiales con alguna discapacidad, se debe evitar centrarse en las dificultades del alumno, rescatando habilidades, competencias y destrezas más que deficiencias. Además de todo esto, es primordial considerar sus expectativas, percepciones y formas de apoyo hacia ese hijo con n.e.e.

Como maestros regulares y/o maestros de apoyo debemos conocer el nivel de desarrollo de los alumnos, promover aprendizajes significativos y comprensivos, potenciar habilidades, valores y cualidades y mantener una actitud de tolerancia, respeto y cordialidad, pero en el caso particular de los alumnos con n.e.e con alguna (s) discapacidad (es), además de esto, destacamos principalmente algunos aspectos como: promover la inclusión en el aula y escuela, utilizar y adecuar estrategias metodológicas que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje y realizar las adecuaciones necesarias para promover ambientes óptimos de aprendizajes.

Por ello es importante concebir al currículum como un instrumento abierto y flexible el cual nos permite responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos y posibilitará el desarrollo individual. Además en la labor como profesionales educativos, es esencial establecer estrategias comunes de acción y romper con la cultura del individualismo, intentando llevar a cabo otro tipo de prácticas como: intercambiar experiencias, estrategias metodológicas, recursos, etc.

Finalmente, con respecto a los alumnos con alguna discapacidad debemos romper con la visión deficitaria que se tiene acerca de ellos, conocer su ritmo, estilo de aprendizaje, sus necesidades educativas y personales, sus intereses, dinámica familiar y escolar, potenciar sus habilidades y adecuar, como mencionamos antes, al currículo.

Sabemos que existen muchos obstáculos a vencer, que nos falta profundizar, reconstruir y evaluar los logros obtenidos hasta el momento, la tarea será entonces maximizar esfuerzos, recursos y ayudas para alcanzar los objetivos propuestos y considerar, por otra parte, las posibilidades que tiene un alumno con discapacidad en una escuela regular, este punto se aborda en el siguiente apartado.

I.5.4.- POSIBILIDADES DE LOS ALUMNOS CON N.E.E. CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA REGULAR.-

La mayoría de las instancias educativas en México, han realizado esfuerzos considerables para intentar dar respuesta a la actual Reforma educativa, se han llevado a cabo algunas acciones como: cursos a Nivel Nacional, conferencias, simposios, diplomados, contenidos académicos a nivel Licenciatura y Maestría, capacitación con estímulos en Carrera Magisterial, guías y propuestas de atención y múltiples estrategias. Sin embargo, estas series de acciones han quedado limitadas solo a aquellos profesores dispuestos a innovar, transformar y evaluar sus prácticas docentes.

En la realidad educativa mexicana se ha podido observar que muchas veces, algunos decretos dentro de la Reforma no se ejercen, ya que de 300 mil niños mexicanos (el 2% del total) no tiene acceso a la escuela y 880 mil alumnos cada año abandonan la educación primaria. Por otra parte, encontramos altos índices de desnutrición, problemas económicos que repercuten en la deserción escolar, más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica y un gran porcentaje de niños en edad escolar deambulan por las calles (PNUD, UNESCO, UNICEF, 1990).

Además, ya inscritos los alumnos (con n.e.e. con o sin discapacidad) a la educación básica, las estrategias de acción hacia ellos, quedan limitadas por diversas razones, por ejemplo: la falta de trabajo como grupo colegiado, limitación de recursos humanos y materiales, inexperiencia en funciones directivas, falta de capacitación, actitudes negativas, líderes sin formación y dificultades para evaluar los procesos de integración (entre otros). Para dar respuesta a este tipo de situaciones educativas, implica no solo generar recursos económicos, sino cualificación y formación profesional, la limitación de recursos, inexperiencia en funciones directivas, condiciones insuficientes para el trabajo (falta de aulas, por ejemplo).

Todo esto implica no solo generar recursos económicos sino además conseguir organizaciones más funcionales, administraciones más eficientes pero sobretodo transformación de la propia práctica docente.

Asimismo la falta de puesta en práctica de algunos decretos, legislaciones y filosofías sobre la nueva Reforma Educativa en muchos centros escolares, ha ocasionado diversas dificultades a nivel institucional, partiendo desde una falta de lineamientos claros, diferentes objetivos a alcanzar, improvisación, resolución de problemas educativos de manera aislada, improvisación, dificultades de comunicación, competitividad etc., como consecuencia de todo esto, aún no ha sido posible del todo romper con un currículo paralelo existente aún en la educación básica.

Ante la complejidad y peculiaridad que encierran los centros educativos, de antemano podríamos predecir el fracaso de alumnos con alguna discapacidad en lugares donde aún falta mucho por hacer, decir y establecer.

La cuestión aquí no es analizar que se ha hecho o que se va a hacer ante esta propuesta de cambio educativo, sino preguntarnos ¿por qué el proyecto de integración educativa no se ha hecho realidad en el aula?.

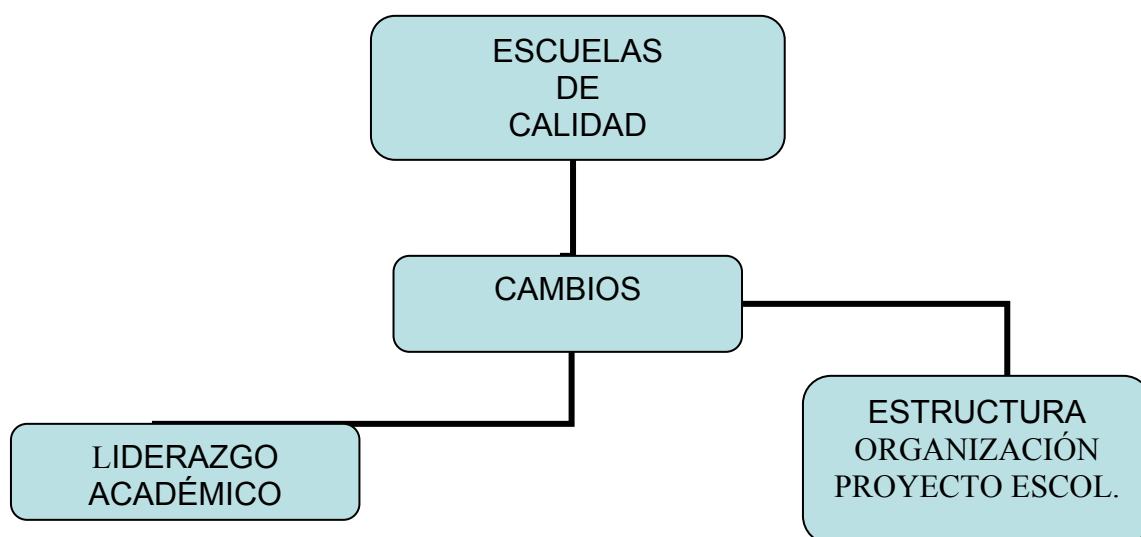
Consideramos que esto se debe a múltiples aspectos entre ellos tenemos en primer plano, la dificultad que existe para romper con paradigmas tradicionales, continuar trabajando bajo los mismos esquemas quedando las propuestas innovadoras sólo en el discurso, la propia política educativa donde predomina la burocracia y el favoritismo, la falta de capacitación y asesoría al personal docente de una escuela y no solo a algunos (sólo a aquellos que desean capacitarse por carrera magisterial u otros motivos), dificultad para trabajar de manera colegiada, la falta de claridad en algunos de sus postulados teóricos, la incoherencia entre la práctica docente y los fundamentos epistemológicos y legales, la confusión y uso inadecuado de términos y conceptos, dificultad para unificar criterios en el diagnóstico, evaluación y detección de n.e.e. además de la falta de recursos humanos y materiales.

Es necesario entonces que, una escuela requiere no sólo de organización y gestión eficaz, sino de un compromiso solidario en el trabajo diario, de contar con suficientes recursos técnicos y humanos, de hacer buen uso de dichos recursos, de contar con autoridades líderes capaces de ejercer la autoridad conferida así como de la capacidad del personal docente para convocar, convencer y establecer relaciones eficaces.

Además es necesario que cada escuela trabaje como unidad, como un sistema en el cual se involucre a todos, tener la capacidad de realizar un trabajo coordinado en el cual se enganchen a todos los miembros, en donde se puedan compartir éxitos pero también fracasos, responsabilidades, compromisos, espacios e incluso ideologías, así como constancia, participación y firmeza para que de esta manera desarrollemos modelos colaborativos que nos permitan introducir innovaciones,

enfrentar retos y resolver eficazmente los problemas existentes. Al respecto Marchonioni (en Sánchez Palomino, 1987), menciona que la capacidad de compromiso y responsabilidad de un grupo se desarrolla en la medida en que se participa y se pierde el miedo a esta participación con otros.

Es indispensable, además, una función directiva eficiente con un liderazgo académico que sea capaz de generar condiciones de cambio y promueva el sentido de pertenencia hacia el centro de trabajo. Para resumir todo lo antes mencionado veamos el siguiente esquema:



Junto a esto tendremos que considerar que en la medida en que se den interacciones significativas entre los diferentes mecanismos y miembros de la comunidad educativa, en que la escuela asuma las modificaciones que tiene que hacer (por ejemplo desde el proyecto escolar hasta la programación de aula), así como en la capacidad de relacionar los miembros facilitadores (colaboración, diálogo, constancia, compromisos, recursos suficientes, etc.), con los no facilitadores (individualismo, rutinas, desinterés, limitada formación, recursos insuficientes, etc.), podrá entonces cada centro educativo generar condiciones hacia una nueva visión de atención a la diversidad y con ello comenzar a conformar escuelas de calidad.

En este sentido, y para finalizar este apartado, mencionamos algunas condiciones necesarias expresadas por Torres y Domingo, 1995:

- No tener prisa en implantar el nuevo modelo, por bueno que este sea, sino ir consensuando compromisos pequeños, asumibles y que todos estén dispuestos a llevarlos a cabo.
- Tener una actitud abierta y positiva hacia la diversidad.
- Planificar líneas de trabajo reflexivo-colaborativas.

- Consenso plasmado en las finalidades educativas y Proyecto Curricular de Centro (PCC).
- Creación de espacios y centros que permitan la reflexión, el trabajo en equipo y el desarrollo profesional centrado en la escuela.
- Partir de un análisis de la realidad y su problemática así como de las percepciones del profesorado, para llegar a una priorización de ámbitos de mejora que sean realistas, asumibles y que cuenten con un compromiso consensuado de toda la comunidad educativa.
- Potenciación de autonomía y línea de innovación en los centros educativos.

Y

- Romper con la concepción celularista de los centros, como por ejemplo: mi clase, mi grupo, mi aula, mis alumnos, etc.

Ahora bien, ya descrita toda la parte conceptual acerca de las n.e.e y las condiciones para responder a éstas, es el momento de plantear algunos aspectos de importancia sobre la práctica educativa, particularmente sobre el currículum, como uno de los ejes que articula la acción en la escuela y promueve el desarrollo educativo.

CAPITULO II.-

EL CURRÍCULUM, ELEMENTO UNIFICADOR ENTRE ESCUELA REGULAR Y ESCUELA ESPECIAL

II.1.- ANTECEDENTES DEL CURRÍCULUM.-

En este capítulo desarrollaremos algunos antecedentes del currículum, los cambios en su conceptualización, sus adecuaciones y componentes (objetivos, contenidos, metodología, evaluación), y finalmente la participación del personal docente y de apoyo en la elaboración del Proyecto Escolar como un elemento clave para impulsar el funcionamiento de escuelas integradoras.

Como hemos venido señalando la educación actual no puede permanecer ajena a los cambios socioculturales, al hablar de transformación en la educación debemos tomar en cuenta que uno de los cambios importantes para responder con mayor acierto a las demandas de los educandos en cualquier contexto educativo, se requiere principalmente de cambios a nivel curricular.

El currículum como otros conceptos educativos ha tenido modificaciones de acuerdo a los cambios en la estructura social, económica y política. Veamos brevemente algunas de estas transformaciones.

En la antigua cultura griega surgió el primer código curricular, en el sentido de un texto producido para la educación. Este se dividía en dos bloques: el trivium y el quadrivium, el primero constaba de gramática, retórica y lógica; el segundo de aritmética, geometría, astronomía y física.

Los griegos le asignaban al trivium un valor práctico y le otorgaban una mayor importancia que al quadrivium, excepto a las matemáticas, educación física y a la estética. Así el conocimiento estaba separado de la vida práctica, ya que la educación se centraba en favorecer y desarrollar básicamente tres aspectos: formación intelectual, educación estética y educación física.

En el periodo del Renacimiento y la Reforma la obra de Quintiliano (pedagogo Romano), se vio influida por los aportes griegos y organizó al currículum en tres etapas: escuela elemental, gramática y retórica.

Por otra parte en la era del Cristianismo la educación física comienza a perder importancia y ocupó su lugar el latín, hubo un retorno al trivium y al quadrivium, pero ahora la educación se interpretaba bajo el lente de la religión.

En el siglo XVI en algunas universidades Escocesas el currículum era el curso de la pista en que corrían las carreras de carros en la época romana, el recorrido que se necesita para alcanzar una meta. Se espera entonces que los alumnos hicieran ese recorrido para obtener o llegar al grado correspondiente (Furlán, 1991).

Con los cambios en la estructura social, como por ejemplo establecimiento de pequeñas y ricas monarquías, creación de sociedades independientes, auge en el desarrollo de las artes, ciencias naturales, etc., se comienza a cuestionar el trabajo educativo y con ello el currículum y la educación.

Con la llegada de la industrialización (finales del siglo XIX y principios del siglo XX), surgen profundas transformaciones en todos los ámbitos, la función de las escuelas quedaba fuera del ritmo a dichos cambios, interesaba ahora una formación que se adaptara y respondiera a las nuevas demandas económicas, sociales y políticas.

En esta etapa de industrialización los cambios sociales no sólo generan una nueva estratificación de clases sociales sino nuevas formas en la educación y enseñanza, surgiendo así la obligatoriedad de la educación pública. Es así como para intentar dar respuesta a las necesidades sociales, surge un proyecto educativo encaminado hacia una educación de tipo utilitarista, donde los alumnos eran adiestrados técnicamente para dar respuesta a los intereses sociales, concibiéndose entonces al currículum como un instrumento de adaptación a las nuevas demandas.

Por esto, cada escuela funcionaba con fines diferentes de acuerdo a la eficiencia que requirieran las fábricas, por ejemplo los trabajos de tipo técnico y manual eran asignados a los negros, mientras que los trabajos administrativos eran asignados a otros sectores de la población.

Con el desarrollo de esta nueva sociedad industrial la educación quedó vinculada a la economía y surgieron tres corrientes para abordar los problemas educativos:

el Taylorismo (Taylor), Conductismo (psicología) y pragmatismo (filosofía). En el primero de ellos la enseñanza estaba dirigida sólo para producir en forma rápida y eficaz y al menor costo, en la segunda se implementó la aplicación de tests de inteligencia y aptitudes con el propósito de conocer habilidades y destrezas en favor de una Pedagogía de la sociedad industrializada, en la cual se otorgaba una gran importancia al C.I., el conocimiento estaba orientado a las disciplinas.

En la última corriente (pragmatismo), comienzan a surgir cambios importantes con el trabajo de William James, Bobbit y John Dewey, principalmente con las aportaciones de este último el código curricular comienza a tomar otra dirección.

En los trabajos de Dewey se postula una reorganización de la escuela de la enseñanza básica (cultura), se plantea que la educación debe partir de las demandas, intereses y motivaciones de los estudiantes y organizarse de tal forma que éstos pudieran aprender mediante sus acciones (Furlán, 1991).

Con la llegada de esta propuesta se inicia una nueva base en la función de la enseñanza (a nivel primaria), se promueve el respeto al otro, la particularidad del que aprende y la formación de valores, dichos aspectos deben estar contemplados dentro de la nueva organización del currículum. Se comienzan a promover experiencias hacia una cultura democrática y a reorganizarse la estructura de la enseñanza tradicional (por disciplinas), a basarse en el conocimiento práctico, organizado en relación con el desarrollo del individuo y el conocimiento orientado hacia las necesidades de la vida social.

Dentro de estos planteamientos, también la participación de Bobitt adquiere gran influencia en torno al currículum, él considera que la escuela debe favorecer aprendizajes de tipo funcional de acuerdo al medio social, y propone una educación que permita a los alumnos incorporarse de manera eficaz a los medios de vida de los cuales provienen (visión sociológica). Con las propuestas de estos y otros investigadores se inicia así, otro modo de concebir la escuela, la educación y el currículum, veamos algunas de ellas.

II.2.- CONCEPCIONES DEL CURRÍCULUM.-

En el apartado anterior mencionamos que de acuerdo a los cambios históricos, sociales y políticos en la educación, se le ha otorgado al currículum distintas connotaciones; se le ha considerado desde aquél recorrido a efectuar para llegar a la meta, hasta los planes y programas, programación, propuesta con determinados fines, etc.

Tradicionalmente en el contexto educativo Anglosajón se ha considerado al currículum como planes y programas, como aquello relacionado a lo que debe enseñarse a los alumnos en alguna etapa. Visto de esta manera nos encontramos ante una concepción cerrada del currículum, de esta forma el diseño curricular (fines educativos) está a cargo de los expertos, investigadores, supervisores u orientadores quedando fuera la función docente, siendo su papel solamente como

operador o ejecutor de planes previstos por otros, bajo estas circunstancias la enseñanza queda limitada a la adquisición de objetivos y contenidos previamente diseñados y el fracaso escolar recae principalmente en los alumnos.

Con esta perspectiva el currículum es entendido desde una dimensión formal (normativa), siendo la más difundida y generalmente se le identifica como plan de estudios (del latín *ratio studionum* que significa organización racional de los estudios), también se le considera como los lineamientos teóricos y prácticos para sistematizar y dinamizar la práctica educativa, con base en los fines educativos que cada institución o sistema educativo se propone alcanzar, definiendo a su vez una serie de estrategias que hacen posible su desarrollo.

Otra dimensión es la dimensión procesual del currículo, ésta tiene un sentido más amplio, ya que se le considera como el proyecto a experimentar en la práctica, como un proceso total y no sólo como la normatividad, donde dentro de dicho proceso se intenta la relación entre teoría y práctica. Por lo que entonces desde esta segunda dimensión el currículum es un proceso cambiante y dinámico que va a requerir de modificaciones constantes (Escalante, 1998).

Entender de esta manera al currículum como proceso, significa no sólo atender a objetivos y contenidos sino a su realización práctica dentro del aula, a las formas de enseñanza, a las condiciones en las que ésta se realiza, a la propia organización del centro y a las modificaciones que sea necesario hacer (Sacristán, 1992).

Esta concepción del currículum se desarrolla a partir de los años ochenta, y uno de los promotores fue Stenhouse en 1984, quien consideró que el currículo no puede quedar limitado a objetivos y contenidos sino que supone modificar las condiciones físicas, organizativas y pedagógicas de tal manera que se incida en cambios reales en la propia práctica educativa (Sánchez y Torres, 1999).

Es evidente que entendido de esta manera, el fracaso escolar no queda contemplado solo en los alumnos (as), sino que se hace necesario considerar otras múltiples variables que intervienen en la totalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto el trabajo de los equipos docentes será tomarlas en cuenta.

Con estos nuevos planteamientos se intenta superar el modelo deficitario que ha prevalecido durante mucho tiempo y es a partir de la puesta en marcha de la propuesta de integración educativa en nuestro país, que se plantea la modificación de prácticas educativas segregadoras o excluyentes, en la que se contemplan cambios en la concepción de educación, evaluación, enseñanza, aprendizaje hasta lo que es el currículum. Y es a partir de la Reforma educativa que se contempla la reconceptualización del currículum el cual es considerado como:

- Conjunto de experiencias planificadas, proporcionadas por la institución educativa para ayudar a los agentes educativos a conseguir en el mayor grado

los objetivos del aprendizaje de acuerdo a las capacidades y aptitudes del alumnado.

- Proyecto de transformación de la actividad académica, que pretende ser totalizador, que pretende impactar la totalidad de las prácticas, que pretende la sinergia (Furlán, 1991).
- Esfuerzo conjunto y planificado de la institución educativa destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados predeterminados.
- Tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de tal forma que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.
- Herramienta para la promoción del desarrollo educativo, que posee entre sus funciones orientar la actividad educativa, limitando al máximo los elementos de carácter prescrito y permitiendo que la propia práctica pueda modificar la planificación, el currículum incluye por lo tanto el proyecto como su puesta en práctica (González, 1995).

Como puede observarse estos cambios en la concepción y funciones del currículum han conducido a una concepción más instrumental del mismo, que intentan responder a la diversidad mediante estrategias y modificaciones que permitan mejorar y transformar la enseñanza.

Por otra parte, continuando con el currículum, es conveniente analizar de manera breve, lo que ha ocurrido con las prácticas educativas mexicanas.

El significado del concepto del currículum y las prácticas curriculares adquieren un sentido no pedagógico, sino un sentido funcional (sociedad industrial), esto ocurrió particularmente en Estados Unidos de Norteamérica, del cual nosotros heredamos una pedagogía Norteamericana, con valores y estilos diferentes a los nuestros. Cuando ellos ya habían dejado esas prácticas, nuestra sociedad mexicana continuaba reproduciéndolas, por lo que podemos hablar de varios años de retraso, así como el no haber construido un currículum adecuado a nuestras necesidades históricas, sociales y políticas.

Un aporte mas acerca de la reconceptualización del currículum, son los planteamientos iniciales de Giroux acerca del análisis de la naturaleza y función de la educación. Dicho autor en su teoría de la reproducción menciona que las escuelas son reproductoras de desigualdades de riquezas y poder social, son reproducidas por una ideología dominante, por los conflictos de clases y por factores ocultos (currículum oculto).

Nos encontramos inmersos en una sociedad capitalista dominado por la técnica, la educación por lo tanto gira hacia un tipo de preparación inmediata, irreflexiva, utilitarista y automatizada, quedando esta desvinculada de las necesidades

sociales y generando desigualdades, pobreza, desempleo, exclusión, violencia, falta de valores, etc., en contra de una educación de tipo científica (crítica, reflexiva, analítica).

Así las comunidades educativas producen prácticas dominantes y rutinas que sin darse cuenta mantienen lo establecido por el sistema hegemónico (reproducción de desigualdad de riquezas y de poder social). Se comienza a criticar la realidad educativa y su incidencia a favorecer mitos, creencias y valores distorsionados, desde un plano económico y social (Giroux, 1979).

Esta teoría (correspondencia) contribuye a exponer los fenómenos de dominación ideológica que ocurren en las escuelas, pero este autor no consideró otros dominios ideológicos como el cultural y el político por lo que a pesar de sus contribuciones no fue capaz de responder a lo que sucedía realmente dentro de las escuelas, por ejemplo acciones ineficaces entre la teoría y la práctica, procesos de aprendizaje mecanizados y basados principalmente en resultados de tipo cuantitativo, por ejemplo. Esta falta de respuesta no favoreció obviamente hacia un cambio social y educativo y de esta manera el currículum se quedó en un plano técnico pedagógico incapaz de responder a los sucesos de la cotidianidad de la vida escolar.

Es así como en 1980, en nuestro país, se inicia un encuentro geopolítico con investigadores de la educación, como: Eduardo Remedi, Alfredo Furlán, Alicia de Alba, Angel Díaz Barriga, Gilberto Guevara Niebla, Jesús Berruezo y otros investigadores. Todos ellos comenzaron a hacer un análisis de la trayectoria del currículum en nuestro país, se reconceptualiza y reflexiona sobre la gran influencia de la pedagogía Norteamericana y se abordan nuevos planteamientos acerca de los fines educativos, de la clase de educación que brindamos, de la clase de ciudadanos que formamos etc.

Posteriormente se llevaron a cabo diversas investigaciones en distintas dependencias educativas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Metropolitana Atzacotalco (UAMA), Universidad Metropolitana de Xochimilco (UAMX), Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacalapa (ENEPI-UNAM), etc., en las que se comenzó a implementar otro tipo de pensamiento en las prácticas educativas.

Una de las propuestas que surgieron de estos trabajos, fue la de Follari (autor de origen Argentino, 1982), quien planteó un cambio educativo (a nivel universitario), ligando el conocimiento al mundo laboral, donde teoría y reflexión estén comprometidas con un funcionamiento a largo plazo. Por lo tanto se propone un currículum como una práctica social, el cual debe tener bien claro sus fines y estrategias, un nuevo currículum que permita responder a nuestra realidad social, económica y política, para intentar romper con la lógica del autoritarismo y utilitarismo que ha imperado en la educación actual.

Otro profundo cambio acerca del currículum escolar, proviene de políticas internacionales (1980-1990), con la reestructuración de los servicios de educación especial, se inicia la experiencia y puesta en práctica de la propuesta de integración educativa en nuestro país. La cual pretende satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los alumnos, mediante un currículum básico, el cual concibe a las dificultades de aprendizaje de una manera interactiva, considerando también la función que adquieren en este proceso la actuación y formación del profesorado, los métodos de enseñanza, las responsabilidades administrativas, el tipo de organización y recursos (por mencionar sólo algunos).

Esta forma de concebir el currículum nos conduce a una concepción más amplia y flexible del mismo, donde la integración de alumnos con n.e.e. no debe reducirse a una inserción física o escolar, sino en generar las condiciones necesarias para favorecer su desarrollo y aprendizaje. También supone trabajar con una visión práctica y realista que permita concebir a la escuela como una comunidad basada en el trabajo de tipo colegiado en la que se consideren tanto los elementos formales como informales del currículum (currículum oculto).

Hablar del currículum en una escuela abierta a la diversidad requiere que cada escuela adapte su propio currículum sin olvidar la parte normativa, de un currículum común y de la elaboración de un proyecto integrador para la toma de decisiones que se requiera en cada uno de los niveles de concreción curricular (González, 1995).

Por nuestra parte y para fines de nuestro estudio, hablar sobre currículum implica hablar sobre educación, escuela, institución, cultura y sociedad. Currículum será entendido como aquél proyecto educativo político académico, que cambiará sus fines de acuerdo a la institución de la cual estemos hablando y de acuerdo al contexto social (Lundgren, 1994). Coincidimos con Santos Guerra (1994), cuando menciona que “el currículum debe ser comprensivo y estar abierto a todos, debe hacer frente al mundo laboral, adaptarse a la diversidad tomando en cuenta la dimensión social, cultural y económica de tal modo que pueda ayudarse más a los que menos tienen y prestar una mayor ayuda a los que menos pueden”.

Finalmente, la nueva sociología del currículum debe permitirnos como docentes, sistematizar y reflexionar sobre lo que hacemos, como lo hacemos y si lo que hacemos es funcional y si no, ser capaces de utilizar otras estrategias que nos permitan reaprender, así el currículum se convierte en el punto de unión entre la educación regular y la educación especial y en un instrumento que permita la articulación entre la teoría y la práctica.

Ya definido el currículum, es importante destacar la importancia de la coordinación didáctica entre maestros regulares y maestros de apoyo como un factor determinante para la planificación y diversificación curricular y esta estrategia es precisamente la implementación de adecuaciones curriculares.

II.3.- ADECUACIONES CURRICULARES

Las adecuaciones o adaptaciones curriculares no son una respuesta nueva dentro del sector educativo, ya que muchos docentes han implementado apoyos adicionales en la escolarización de los alumnos, la diferencia de cómo se llevaban a cabo dichas modificaciones en el aula con la actual Reforma educativa, radica en que ahora se pretende hacer un trabajo en conjunto planeado en un proyecto educativo (por escuela), en el que consideren las características de cada centro escolar, del personal docente, del alumnado y del tipo de familias, los recursos con que se cuente, formas de organización, apoyo y participación del personal de educación especial así como el apoyo de otras instituciones o especialistas.

Es así como, las actuaciones docentes, las estrategias, los procedimientos y ajustes dejan de desarrollarse como actos solitarios y se intenta a partir de los diferentes niveles de concreción (proyecto escolar, programación de aula, adecuación curricular individualizada) implementar un nuevo modelo curricular que responda a la diversidad de todos los alumnos, se pretende con este modelo trabajar de manera colaborativa entre los profesionales, analizar, cuestionar y resolver problemáticas que asume la escuela como comunidad educativa y no como problema del alumno, de una aula o de un maestro. También se busca articular y buscar los medios para que el alumno (s) aprenda, sea autónomo, autosuficiente y funcional en su vida cotidiana.

Las adecuaciones curriculares vienen a convertirse así en una estrategia que permite responder a las necesidades individuales de los alumnos (a) en un contexto lo mas normalizado posible.

Por ello las adecuaciones curriculares (A.C.), son un mecanismo importante para equilibrar la situación de la diversidad en la escuela o aula, ya que siempre habrá alumnos que requieran otros planteamientos debido a sus cualidades excepcionales (handicap, historia educativa o familiar) etc. Por lo que entonces se recurre a las adaptaciones curriculares como aquel instrumento que posibilitará la individualización didáctica para todos los alumnos (incluyendo aquellos con n.e.e).

En Educación especial han existido otras estrategias de individualización didáctica, por ejemplo los Programas de Desarrollo Individual (P.D.I.), estos programas plantean sus propios objetivos y contenidos elaborados para algún alumno en particular y constituyen una medida extrema, ya que antes de implementarlos se debe optar por otras formas menos específicas para responder a las necesidades educativas. Aunque ambos (P.D.I. y A.C.) parten de un diseño curricular base, los P.D.I. dan lugar a elaborar un currículum especial o diferenciado mientras que las adecuaciones curriculares en particular para un alumno (A.C.I.) parten de un currículum común en el cual se puede llegar a priorizar, modificar o incluso eliminar algunos elementos curriculares dentro de la programación de aula.

Así la adecuación curricular de acuerdo a González Manjón (1995), se puede definir como la secuencia de acciones en el currículum escolar de una población dada, que conduce a las modificaciones de uno o más de sus elementos básicos (que, como, cuando enseñar y evaluar) para posibilitar la individualización didáctica en un **contexto normalizado**, para aquellos alumnos que presenten cualquier tipo de necesidad educativa especial.

Por eso cuando concretamos el currículum establecemos una secuencia por niveles, desde lo cultural-social (Diseño curricular base), las Programaciones de aula (Diseños curriculares de aula), hasta los Diseños curriculares individualizados (adecuaciones curriculares individualizadas A.C.I.), estos niveles de concreción curricular variarán de acuerdo al país del cual estemos hablando, en el caso de nuestro país, tenemos los siguientes:

Niveles de concreción curricular:

El primer nivel de concreción es el Diseño Curricular Base, en este se definen los objetivos y contenidos generales de cada una de las asignaturas, son los objetivos mínimos que cada alumno debe alcanzar, adquiere entonces sólo un carácter prescriptivo. Es la explicitación de los saberes y haceres en relación a los fines educativos que van a determinar los perfiles deseables del alumno, se deriva de toda una serie de planes y programas de estudio que presenta los contenidos a brindar a una población, aquí están implícitos el Qué, Cómo y Cuándo enseñar.

El segundo nivel de concreción es el Proyecto Curricular de Centro (o Proyecto Escolar) aquí se plantean los objetivos graduales y específicos de cada área o asignatura, la distribución y secuenciación de contenidos, el criterio de promoción y repetición para cada ciclo o etapa. De acuerdo a este proyecto cada centro ajusta sus Qué, Cómo y Cuándo enseñar y evaluar y a través de éste define su propia organización, conceptualización y postura, se llevan a cabo ajustes de acuerdo a las características propias de cada escuela y de los alumnos que la conforman con objeto de adaptarla a la realidad educativa en que habrá de desarrollarse.

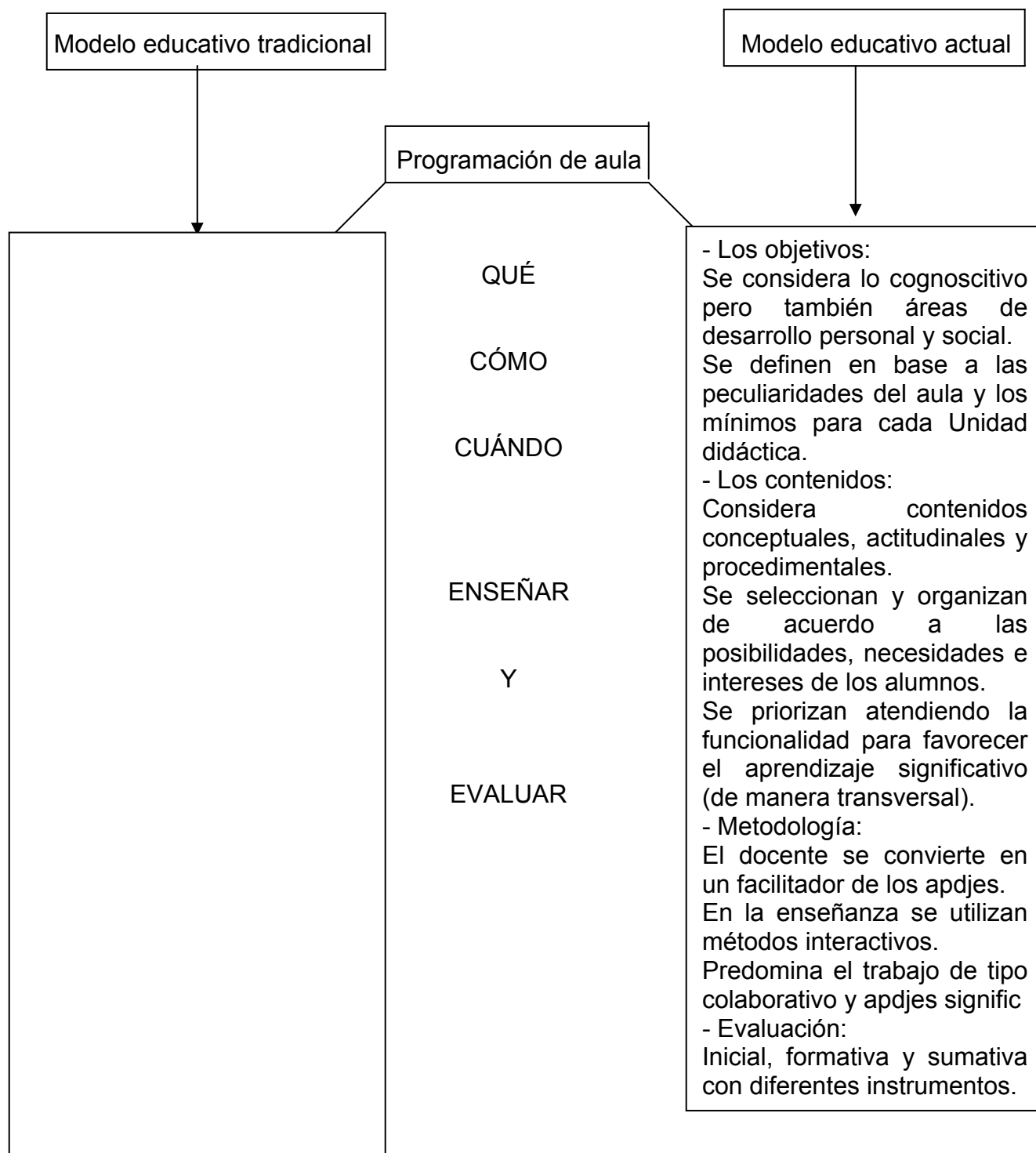
El tercer nivel de concreción adquiere gran relevancia dentro de las A.C. ya que es aquí donde el docente hace su planificación respecto a su grupo o a un ciclo determinado, nos referimos a la Programación de aula. Y es precisamente dentro de esta programación donde se llevan a cabo los ajustes necesarios y se define también el Qué, Cómo y Cuándo enseñar y evaluar. Es un plan de acción donde el o los docentes toman decisiones y hacen ajustes de acuerdo a las necesidades del grupo o de los alumnos. Retomaremos este nivel posteriormente.

El cuarto y último nivel de concreción (no menos importante), es el programa individualizado se define aquí la planificación de una secuencia de aprendizaje específica (Unidad didáctica), se consideran también los elementos del currículum (Qué, Cómo y Cuándo enseñar y evaluar). Se trabajan igual los conocimientos pero se realizan algunas modificaciones a los instrumentos o estrategias para

aquellos niños que presenten dificultades en su acceso al aprendizaje, es importante que al realizar dichas modificaciones se beneficie a todo el grupo, sin señalar a aquel niño que requiere de un apoyo diferente. Y es aquí donde inciden los equipos de apoyo (como las USAER) y otras instituciones. En la medida en que nivel de concreción nos encontremos en esa medida variarán nuestras acciones.

Conocer y analizar de que manera cada escuela desarrolla los niveles de concreción, nos permitirá por una parte, conocer su estructura organizativa, el modelo implementado en la intervención educativa (asistencial o educativa) y por otra parte las formas de trabajo, de relación, y de qué manera se responden a la diversidad. Ahora bien, dentro de los procesos educativos, la programación de aula (tercer nivel de concreción) adquiere gran relevancia debido a que es un plan de acción que contiene el Qué, Cómo y Cuándo enseñar y evaluar, se convierte entonces en la guía que dirige la acción educativa en el aula.

Y para que este plan de acción tenga efectividad en una educación que responda a la diversidad requiere de una serie de cambios en el modelo educativo tradicional, esquematizamos a continuación algunos de esos cambios de acuerdo a González, 1995:



Modelo educativo tradicional

Modelo educativo actual

Programación de aula

QUÉ

CÓMO

CUÁNDO

ENSEÑAR

Y

EVALUAR

- Los objetivos:
Se considera lo cognoscitivo pero también áreas de desarrollo personal y social. Se definen en base a las peculiaridades del aula y los mínimos para cada Unidad didáctica.

- Los contenidos:
Considera contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. Se seleccionan y organizan de acuerdo a las posibilidades, necesidades e intereses de los alumnos. Se priorizan atendiendo la funcionalidad para favorecer el aprendizaje significativo (de manera transversal).

- Metodología:
El docente se convierte en un facilitador de los apdjes. En la enseñanza se utilizan métodos interactivos. Predomina el trabajo de tipo colaborativo y apdjes signific

- Evaluación:
Inicial, formativa y sumativa con diferentes instrumentos.

Estos cambios en la programación de aula son básicos para orientar la práctica docente, para mejorar el proceso de planificación, para clarificar y delimitar los objetivos y contenidos a desarrollar, para evaluar y conocer los logros obtenidos y hacer los ajustes pertinentes (si fuera necesario) y sobre todo para beneficiar no sólo a los alumnos con n.e.e sino a todos los alumnos.

Es así como la programación de aula es una propuesta de trabajo elaborada por el maestro de grupo, en función de una hipótesis de aprendizaje, dicha hipótesis plantea los pasos a seguir para que los alumnos (as) lleguen a determinadas metas de aprendizaje. Es conveniente considerar que dichas hipótesis no se convierten en fórmulas infalibles, ya que el maestro recurre y formula otras hipótesis por medio de su trabajo y experiencias ajustando así su hipótesis inicial, esto también presenta ajustes debido al trabajo conjunto que se realice con otros maestros y de acuerdo a su propia formación teórica.

Y continuando con la programación de aula, queremos hacer énfasis en los planteamientos de tres autores:

3er. NIVEL DE
CONCRECIÓN



PROGRAMACIÓN DE
AULA

IGNASI PUIGDELLIVOL	DANIEL GONZÁLEZ M.	CÉSAR COLL
---------------------	--------------------	------------

CONCORDANCIAS.-

Consideran a la programación de aula como una propuesta de planificación flexible.
Los procesos de enseñanza-aprendizaje son considerados desde un enfoque globalizador o integrador (posibilita un mayor número de relaciones entre el nuevo contenido y la estructura cognoscitiva del alumno).
La programación de aula parte de objetivos didácticos (hipótesis de aprendizaje).
Consideran las unidades didácticas como un elemento de la programación.
En las unidades didácticas se deben precisar los objetivos y contenidos.
Las unidades didácticas deben ser flexibles.
Consideran que la programación está formada por distintos elementos (componentes del currículum).
Consideran la organización de las unidades didácticas como elemento clave para favorecer la integración escolar.
El maestro debe fungir como orientador y facilitador.
Consideran que dentro de la secuenciación de unidades didácticas se debe implementar y favorecer los aprendizajes significativos.
En los contenidos consideran las características, necesidades y conocimientos previos de los alumnos. Y los materiales didácticos deben tener diferentes usos.
Consideran a la evaluación como un proceso global y continuo.
Consideran al alumno con un papel activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se debe favorecer la motivación de éstos.
El maestro es el que debe elaborar la programación de aula y él debe llevarla a cabo.

Concluyendo se puede decir que la programación de aula es el conjunto articulado de propuestas educativas (actividades, contenidos, formas organizativas, etc.) que se ofrece a un grupo de alumnos y que se inspira en el proyecto curricular de cada escuela y en las hipótesis de aprendizaje (Puigdemívol, 1996).

Frente a todo esto resulta fundamental revisar la implicación que tienen los maestros regulares y los profesionales de apoyo en la elaboración de la programación de aula (avance programático), en la elaboración y puesta en práctica de las A.C.I., y sobretodo en la elaboración y participación del Proyecto Escolar.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente es conveniente reflexionar acerca de los siguientes aspectos: ¿se plantean los mismos contenidos y objetivos para todo el grupo? o se realizan ajustes de acuerdo a las necesidades de algunos alumnos. Además, dichos ajustes son implementados realmente dentro del aula? o finalmente las rutinas y normatividad predominan. Agregado a esto, ¿dentro de la planeación los aspectos cognitivos y la evaluación adquieren mayor importancia? y si es así, por qué no se consideran otros aspectos?. Y finalmente, ¿cómo se elabora el Proyecto Escolar?, ¿se hace solo para cubrir un requisito administrativo más?, o se utiliza como aquél instrumento que apoya en la resolución de las problemáticas educativas.

Se intentará dar respuesta a estas interrogantes por medio de un breve análisis de lo que ocurre con respecto a este tema (niveles de concreción curricular) a través de experiencias profesionales en algunas escuelas primarias y con este último punto se concluirá este capítulo.

II.4.- PARTICIPACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE Y DE APOYO EN EL PROYECTO ESCOLAR

Abordar las formas de organización de algunas escuelas implica entrar en ámbitos específicos de planificación educativa, desde conocer como se realiza el diagnóstico inicial, quien o quienes lo realizan, que instrumentos utilizan, como los seleccionan. ¿Qué aspectos se consideran para derivar y detectar a alumnos con n..e.e?, ¿Qué elementos se toman en cuenta para determinar y priorizar las problemáticas educativas.?. Y ya establecidos estos puntos ¿Qué acciones se llevan a cabo para dar respuesta a dichas problemáticas?, ¿Se analiza y reflexiona conjuntamente o se toman decisiones individuales?. Por otro lado, ¿Se elabora un Proyecto escolar?. Y si es así ¿quién o quienes lo elaboran?. Otros aspectos a tomar en cuenta son por ejemplo: ¿Se consideran las características de la población infantil y en base a eso se elabora el Proyecto? y, finalmente la planeación se realiza considerando la parte de prevención en los problemas de aprendizaje o solo para resolver las problemáticas existentes.

Se mencionó anteriormente que el Proyecto Escolar es un nivel más de concreción curricular, éste es un instrumento de gestión que permite contextualizar

definir los problemas y las necesidades de cada escuela (problemas a solucionar), por lo que se convierte en una parte medular dentro de los procesos educativos y de planificación y es por esto que surge el interés de analizar lo que está ocurriendo con la elaboración e implementación de este instrumento dentro de algunas escuelas primarias.

Hemos observado de acuerdo a la propia experiencia personal y profesional, que actualmente existen intentos en algunas escuelas primarias del Distrito Federal para elaborar un Proyecto Escolar propio.

La puesta en práctica del Proyecto Escolar surge como una alternativa para mejorar la calidad de la educación a través de la Ley General de Educación, se pretende que mediante éste el personal docente, técnico y autoridades analicen de forma conjunta su situación escolar en la que se detecten y determinen sus principales problemáticas educativas así como clarifiquen su misión, visión y diseñen estrategias efectivas para resolver las problemáticas existentes.

Dentro de este documento se plantean tres ámbitos a desarrollar: el trabajo en el aula, organización y funcionamiento de la escuela y relación escuela-familia, en estos se plantean objetivos, contenidos, métodos, actividades relevantes, periodos de trabajo, responsables, recursos y criterios de evaluación. En cada ámbito se consideran los aspectos más relevantes a abordar durante un ciclo escolar.

Con la puesta en práctica de dicho Proyecto se intentan modificar prácticas curriculares a nivel institucional en las que poco a poco se genere la participación de todos y cada uno de los integrantes de cada escuela, al decir todos nos referimos también al personal técnico o de apoyo (USAER, si lo hubiera), autoridades y padres de familia.

Por lo que no se trata entonces de un documento que responda solo a exigencias administrativas o que permanezca guardado en algún archivo, sino que realmente genere cambios sustanciales a nivel curricular, en el que se pueda construir un trabajo en conjunto, se adquieran compromisos, responsabilidades y actitudes de apertura y de respeto. Se trata entonces de conformar una escuela nueva que vaya más allá de alcanzar objetivos académicos que permita además compartir experiencias, conocimientos y vivencias educativas que enriquezca y mejore la actuación docente, la praxis, los contenidos, actividades y métodos para alcanzar un mejor desarrollo biopsicosocial de todos los alumnos de determinada escuela y esto repercuta en elevar la calidad de la educación a nivel Nacional.

Aunado a esto resulta imprescindible también, que dentro de este proyecto se contemple a aquellos alumnos que por alguna razón no acceden a la currícula base, considerando otras estrategias de aprendizaje orientadas al mejoramiento y desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas para estos alumnos diferentes.

Pero actualmente, cómo se está instrumentando el Proyecto Escolar en algunas primarias?, ¿realmente esta propuesta de trabajo permite al claustro de maestros

reflexionar y accionar sobre la propia praxis? o es un requisito operativo más, que hay que cubrir. ¿Está permitiendo la participación y compromiso de todos o sólo de unos cuantos?.

Consideramos que aún faltan elementos para alcanzar los objetivos para lo que fue planeado el proyecto escolar, eso no quiere decir que todas las escuelas respondan de igual manera ante la elaboración del proyecto, estamos en un proceso y como tal, cada escuela se encuentra en momentos distintos, sin embargo, hemos observado por ejemplo que en varias escuelas aún predomina el aislamiento en el trabajo docente, la poca o nula participación en la construcción de proyectos conjuntos, la falta de corresponsabilidad, compromiso y acción para transformar prácticas educativas de corte tradicional y la preocupación por mantener el status quo.

Agregado a esto en las intervenciones y metodologías continúan girando hacia modelos individualistas clínicos o terapéuticos ocasionando que las dificultades que presenten los alumnos se deban solo a ellos y no a la escuela o a otros factores (familiares, sociales, culturales). Además, la falta de reflexión como grupo de profesionales para revisar estrategias, instrumentos, actuaciones y apoyos requeridos en un centro educativo, así como la dificultad para sentirse e identificarse como parte de un contexto (sentido de pertenencia) que no nos permite desarrollarnos ni crecer como profesionales ni como grupo.

Con respecto al trabajo que se realiza en algunas escuelas entre los maestros de apoyo y maestros regulares, predomina una falta de comunicación, relación y dificultades para trabajar de manera coordinada, esto repercute en la elaboración de un proyecto escolar eficaz y en los siguientes niveles de concreción como son programación de aula y adecuaciones curriculares individualizadas. Aún prevalece una no aceptación a los cambios en la Reforma Educativa con respecto a la reestructuración de servicios de educación especial ya que en muchas primarias se acepta el servicio de apoyo pero no se involucra de manera permanente en ciertos aspectos importantes de la vida escolar.

Desde esta óptica no colaborativa, difícilmente una escuela podrá brindar experiencias significativas de aprendizaje y responder a las necesidades y demandas de algunos educandos y la institución escolar sólo se convierte en un espacio físico al que acude el alumno a aprender de forma mecánica y reproductiva de un sistema hegemónico dominante donde no hay espacio para confrontar, discutir, analizar y/o generar otras formas de involucrarse en los procesos educativos.

Para profundizar y ampliar un poco más acerca de lo que ocurre con respecto a los procesos de integración educativa en particular dentro de una primaria regular, presentamos en el siguiente capítulo el método con respecto a la investigación de estudio de casos, para concluir con el análisis de datos y las respectivas conclusiones.

CAPÍTULO III

LA EXPERIENCIA DE TRABAJO

En este último capítulo iniciaremos con el planteamiento de los objetivos y problemática principal de estudio. Posteriormente mencionaremos el método utilizado, los instrumentos, el marco contextual en donde se llevó a cabo la investigación, los sujetos y la selección de la muestra elegida, la definición operacional de las variables, el procedimiento que se siguió y el análisis e interpretación de categorías. Terminaremos exponiendo las respectivas conclusiones.

III.1.- OBJETIVOS Y PROBLEMÁTICA DEL ESTUDIO.-

Como punto de partida adoptamos el modelo de investigación de tipo cualitativo, basado en el estudio de casos, delimitando los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general:

Describir, analizar y reflexionar acerca de cómo y por qué ocurren de esa manera los procesos de integración educativa dentro de una escuela primaria regular.

Objetivos específicos:

Analizar desde los propios actores o informantes (maestros regulares, maestros de apoyo, padres de familia y autoridades) cuáles han sido las principales dificultades que han enfrentado al implementar los planteamientos de la propuesta de integración educativa.

Conocer cómo ha sido la experiencia por parte de los padres de familia, al integrar a sus hijos con alguna discapacidad a la escuela regular.

Conocer cuáles han sido las estrategias pedagógicas utilizadas por los maestros regulares y maestros de apoyo ante alumnos con n.e.e. asociadas a alguna discapacidad.

Analizar y conocer la secuencia de acciones en el manejo del currículum escolar (ajustes curriculares).

Conocer y analizar las formas de organización, planeación y procesos para responder a las n.e.e. de alumnos con y sin discapacidad.

Para alcanzar los objetivos, planteamos las siguientes problemáticas.

¿Cómo ocurren los procesos de integración educativa, dentro de una escuela primaria regular?

¿La escuela primaria regular es una escuela inclusiva o insertiva?

¿Cómo se responde a los alumnos que presentan n.e.e. con alguna discapacidad?

¿De qué forma intervienen los padres de alumnos con n.e.e. con discapacidad en la organización escolar?.

¿Cuáles han sido las formas de organización entre los docentes regulares y maestros de apoyo ante las n.e.e. de alumnos con alguna discapacidad?

¿Se ha realizado alguna modificación en la organización, planeación, recursos y materiales didácticos para responder a los alumnos con n.e.e. con o sin discapacidad?

¿Cómo ha sido la secuencia de acciones en el currículum escolar (ajustes curriculares) hacia los alumnos con n.e.e. con discapacidad?

Intentaremos dar respuesta a alguna de las interrogantes planteadas a través del siguiente método:

III.2.- METODO.-

Se utilizó la metodología investigativa de estudio de casos, lo que implica un examen profundo e intenso de diversos aspectos de un mismo fenómeno (Anguera, 1987).

El estudio de casos tiene como objetivo básico comprender el significado de una experiencia, conocer y comprender como funcionan todas las partes juntas para formar un todo.

De acuerdo a Cohen, 1990, el investigador de estudio de casos observa las características de una unidad individual, un niño, una escuela, una comunidad con el fin de establecer generalizaciones acerca de una población más amplia a la que pertenece el particular observado.

Por otra parte, Pérez Serrano, 1994, refiere que el estudio de casos es un método que consiste en la búsqueda de soluciones a través de la discusión y el análisis de un problema dentro de un grupo, éste utiliza fundamentalmente procedimientos abiertos, flexibles y adaptables que permiten recoger aspectos previamente detectados en el campo de las relaciones humanas.

El método de estudio de casos resulta eficaz como modalidad de investigación en ciencias humanas, como método de formación de profesionales y como un intento

de profundizar en un sujeto o realidad única e irreplicable, con fines diagnósticos terapéuticos y orientadores.

De acuerdo a Merriam en 1990, la investigación de estudio de casos no es lo mismo que el trabajo con casos, la historia de casos o el informe de casos.

Por lo que el estudio de casos es una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social, son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos (Pérez Serrano, 1994).

Stake en 1988, consideró al estudio de casos como aquél que permite observar de un modo naturalista e interpretar las relaciones de orden superior en el interior de los datos observados. Los resultados son generalizables para esa unidad con características semejantes y la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo. El estudio de casos puede y debe ser riguroso, este descansa sobre la responsabilidad del investigador y explora el contexto de las instancias individuales.

Finalmente es importante mencionar que se han encontrado dificultades e imposibilidad de aplicar diseños experimentales dentro de la educación especial, orientación y educación social debido a la gran cantidad y complejidad de variables y factores que subyacen por lo que se recomienda utilizar metodologías de tipo cualitativo y el estudio de casos forma parte de esta, de ahí el por que la elección de este método para nuestra investigación.

Ya ésta pretende, a través del estudio de casos, analizar, comprender y conocer las condiciones actuales de los procesos de integración educativa dentro de una unidad de análisis (escuela regular).

III.3.-INSTRUMENTOS:

Este estudio se llevó a cabo mediante la aplicación de los siguientes instrumentos:

Diario de campo
Observaciones
Cuestionarios
Entrevistas semiestructuradas

III.4.- CARACTERIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR.-

La investigación se llevó a cabo dentro de una escuela primaria oficial “Felipe Angeles”, turno matutino, esta es una escuela primaria que pertenece a la Secretaría de Educación Pública (SEP), se encuentra ubicada al sur del Distrito

Federal (San Fernando), la mayoría de los alumnos que asisten a esta escuela pertenecen a un nivel socioeconómico bajo.

Sobre la misma calle se encuentra ubicada una escuela primaria particular, la cual hace contraste con esta escuela, ya que el edificio de la escuela oficial se encuentra despintado, con la reja principal en inadecuadas condiciones (barrotes torcidos), a diferencia de la escuela particular que está pintada y rodeada de árboles en la entrada principal.

La escuela primaria donde se realizó la investigación se encuentra enclavada en un terreno con desniveles, lo que hace que su estructura física tenga varias escaleras de acceso en su interior. Está conformada por tres edificios el más pequeño de ellos es donde está ubicada la Dirección escolar de ambos turnos (matutino y vespertino), la del turno vespertino permanece cerrada durante la mañana. A los costados de la Dirección están los otros dos edificios, por la entrada principal hacia la derecha están ubicados los primeros, segundos y terceros grados y hacia abajo a la izquierda (con mayor número de escaleras) están los cuartos, quintos y sextos años.

Continuando con la planta física, la escuela tiene un aula de usos múltiples (en el cual trabajan las maestras de USAER), dos patios uno en la planta alta y otro en la baja, baños para alumnos y alumnas y un cuarto dentro de la misma escuela donde viven los conserjes.

Recursos humanos:

La escuela está integrada por el siguiente personal: una directora, una secretaria, 18 profesores (la mayoría son mujeres entre 30-40 años de edad) un maestro de educación física, una maestra adjunta, dos intendentes (un matrimonio) y un equipo de apoyo de USAER, el cual está integrado por tres maestras de apoyo, quienes están de manera permanente en la escuela y brindan apoyo a 8 grupos de la escuela, la preparación de dos de estas maestras difiere de la función que ejercen ya que están como pedagogas y una de ellas es terapeuta de lenguaje y la otra es psicóloga, sólo la tercera es pedagoga.

Se estima que dentro de cada grupo (tres grados por grupo) se encuentran entre 28-30 alumnos, la mayoría de los docentes tienen una larga estancia en esta escuela 18-20 años de antigüedad.

Recursos didácticos:

La escuela cuenta con un televisor, teléfono, grabadora, aparato de sonido, algunas películas educativas, material de educación física (aros, pelotas, cuerdas), una fotocopidora, video y una bandera (todo se encuentra dentro de la Dirección). Dentro del aula de apoyo está una televisión muy antigua la que usa el equipo de apoyo para el alumno con discapacidad motora.

III.5.- SUJETOS Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA:

La selección de la muestra fue de tipo intencional, se eligieron los grados escolares de una escuela primaria regular, donde estaban ubicados alumnos con n.e.e con alguna discapacidad.

Los sujetos del estudio fueron los siguientes:

Maestros de la escuela regular de aquellos alumnos con n.e.e. con alguna discapacidad.

Maestros de apoyo ubicados dentro de la escuela regular.

Padres de familia de los alumnos con n.e.e. con alguna discapacidad.

Directoras (primaria y de la USAER)

Equipo de apoyo de la USAER.

III.6.- VARIABLES DE ESTUDIO:

III.6.1.- ALUMNO CON N.E.E.

Se consideró que un alumno con n.e.e. es aquél que en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen otros recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares (D.E.E/ SEP, 1994).

III.6.2.- INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Proceso de Reforma al sistema escolar, su objetivo principal es proporcionar una educación diferenciada a todos en función de sus necesidades y en un marco único y coherente de planes de estudio, su meta la creación de una escuela común (Steenlandt, 1991).

III.6.3.- MAESTRO REGULAR

Ejército intelectual que hace realidad la política educativa de cada país (SEP, 1981).

III.6.4.- FAMILIA

Sistema “vivo” de tipo abierto, se encuentra ligado e intercomunicado con otros sistemas como el psicológico, escolar social y ecológico.

III.6.5.-MAESTRO DE APOYO

Equipo de apoyo técnico que participa en cada una de las escuelas de educación básica, está constituido básicamente por pedagogos, psicólogos, terapeutas de lenguaje, trabajadoras sociales, podrán incluirse otras especialistas (en trastornos neuromotores, deficiencia mental, ciegos, etc.) cuando las necesidades de los alumnos así lo requieran (D.E.E/SEP, 1994).

III.6.6.-CURRÍCULUM

Propuesta que hace el Estado y que el maestro previa reflexión y tomando en cuenta las necesidades de su grupo, debe poner en práctica. Conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente (LOGSE, 1990)

III.6.7.- ADECUACIONES CURRICULARES

Estrategia de intervención para dar respuesta a las n.e.e. de los alumnos, acomodaciones o ajustes de la oferta educativa común, plasmada en el proyecto curricular de centro, a las necesidades y posibilidades de cada alumno.

III.7.- PROCEDIMIENTO:

En este apartado incluimos la descripción de las fases por las que estuvo compuesta la investigación, el procedimiento, la selección de la unidad de análisis y de los sujetos de estudio.

En primer lugar se hizo una revisión documental con el objeto de conocer dentro de los Servicios de USAER, si algunas escuelas primarias al Sur de la Ciudad, tenían integrados en su contexto a algunos alumnos con n.e.e con alguna discapacidad.

Posteriormente se realizaron los trámites administrativos necesarios para la autorización de la investigación dentro de una escuela primaria oficial, estos trámites burocráticos tuvieron una duración de cuatro meses para autorizar el trabajo de investigación en una USAER determinada.

Teniendo la USAER asignada me presenté en la Coordinación número cinco, fui enviada a la Supervisión de Zona, con oficios de autorización para presentarme en la USAER correspondiente.

Posteriormente acudí a la escuela sede (primaria "Isidro Fabela") en la que me fue presentado al equipo de apoyo de la USAER. Aquí se determinó que de las cuatro escuelas a las que brinda atención esta Unidad, en dos de ellas estaban integrados algunos alumnos con n.e.e. con discapacidad; sin embargo, se eligió aquella escuela que tuviera mejor apertura. En base a esto se eligió la escuela primaria "Felipe Angeles" que a partir de entonces sería el contexto a investigar.

La Directora de la USAER me presentó con el personal de la escuela primaria "Felipe Angeles" (maestros de grupo, maestras de apoyo de la USAER, personal Directivo, administrativo y de intendencia). Se eligió a los dos profesores participantes en el estudio, ya que ellos tenían integrados a un alumno con n.e.e. con discapacidad (uno en cada grupo respectivamente), en segundo y sexto grados. Al personal docente, de apoyo y Directora de la primaria se les dio a

conocer los objetivos de trabajo, el anteproyecto de investigación y se les solicitó su apoyo y colaboración para la realización del mismo.

Asistí a la escuela dos veces por semana durante el turno matutino (8:00 a.m. a 12:30 p.m) en ocasiones se asistió tres veces por semana debido a eventos importantes, como por ejemplo una clase de educación física, festivales etc.

Y es así como se dio inicio al desarrollo del trabajo de campo, el cual tuvo una duración de 4 meses compuesta por tres fases.

La primera fase de la actividad de investigación consistió en observaciones de clase en el aula regular, observaciones en la hora de recreo, en las clases de apoyo de la USAER y en clases de educación física, todo esto como una aproximación inicial al conocimiento de la práctica docente. Esta información se registró en un diario de campo fechado.

En la segunda fase se trató de conocer las concepciones acerca de la integración de alumnos con n.e.e con discapacidad a la escuela regular, por parte de 7 maestros de la primaria regular (entre ellos a los que tenían a los alumnos con n.e.e. con discapacidad), a las maestras de apoyo y Directora de la primaria. Esto se hizo utilizando diversas fuentes (entrevistas semiestructuradas, observaciones, entrevistas abiertas grabadas, anotaciones de situaciones educativas relevantes en el diario de campo).

En la tercera fase se continuó con la recogida de datos y se inició el análisis de la información obtenida hasta ese momento, paralelamente se grabaron las entrevistas abiertas a los padres de familia de los alumnos con n.e.e. con discapacidad y se entrevistó al equipo completo de la USAER en la escuela sede (esta entrevista también fue grabada).

Las actividades realizadas en estas etapas seguían pretendiendo obtener informaciones que nos permitieran caracterizar el contexto educativo (escuela), las actuaciones de los profesores en el aula, las formas de organización, planeación e intervención entre los profesionales y padres de familia así como dificultades y bondades encontradas hasta el momento con respecto a la integración de alumnos con alguna discapacidad a la escuela regular.

III.8.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS:

Dentro de las investigaciones cualitativas existen diferentes estrategias para la clasificación de datos. En particular en nuestro estudio de casos, el proceso de análisis interpretación y categorización de los datos se obtuvo a través de un enfoque inductivo, el cual consistió en ordenar y codificar los datos obtenidos sin que existiera un sistema de categorización a priori, sino que la categorización se fue desarrollando en base a los datos acumulados.

Una vez transcritas las entrevistas grabadas, se dio inicio al ordenamiento de la información recopilada. Se procedió a acomodar la información por categorías y subcategorías en las que se fueron agrupando unidades de información (declaración más o menos amplia de los sujetos de estudio, sobre un aspecto particular de su conocimiento, creencia o actuación acerca de la problemática investigada) de acuerdo a las respuestas brindadas.

Por lo que entonces las categorías se fueron conformando a partir de la información que se fue recabando de los sujetos de estudio, acerca de lo más importante, tanto de los instrumentos aplicados como de los hechos observados.

De acuerdo a lo que se ha venido planteando, tenemos un entramado de seis categorías y seis subcategorías, las cuales definimos a continuación.

En primer lugar al considerar la categoría: conceptos básicos con que cuentan los sujetos, se refiere a aquella claridad que se tiene acerca de conceptos fundamentales como son: integración educativa, alumno con n.e.e y adecuaciones curriculares, ya que al partir desde este punto permitirá conocer acerca de la concepción sobre integración educativa que se sustenta en esta escuela.

En la segunda categoría: opinión sobre la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular, son puntos de vista personales conformados por la propia práctica educativa y experiencias cotidianas. Con el objeto de conocer acuerdos, diferencias, posturas e inquietudes con respecto a las posibilidades de integrar a alumnos con discapacidad a la escuela común.

Con respecto a la siguiente categoría: experiencias educativas acerca de los alumnos con n.e.e. con discapacidad, se refiere al tipo de situaciones experimentadas a lo largo de la práctica educativa dentro de un contexto escolar. Por un lado para comprender de qué manera dichas experiencias han impactado en la participación de los docentes en general, y por otra parte si se toman en cuenta dichas experiencias para promover otro tipo de aprendizajes.

En la cuarta categoría: Dificultades ante los procesos de integración, se define como aquellas principales problemáticas enfrentadas por los sujetos de estudio en los procesos de integración de alumnos con n.e.e. con o sin discapacidad a una escuela regular. Se intenta conocer qué tipo y de qué magnitud son los obstáculos a vencer y qué tipo de acciones se han implementado para resolver algunas problemáticas. Así como conocer también los apoyos que se brindan por parte de las autoridades ante situaciones difíciles y en quién o quiénes recaen encontrar posibles soluciones.

En la penúltima categoría: Metodología, se considera a todas aquellas estrategias utilizadas en el contexto educativo por el conjunto de docentes, para responder a las necesidades educativas de los alumnos con o sin discapacidad. Con el objeto de conocer si se implementan cambios en las actividades de enseñanza-

aprendizaje (adecuaciones curriculares), cambios en la organización, relación, etc, así como que conocer qué tipo de modelo predomina (asistencial o educativo).

Y por último tenemos la sexta categoría: Organización, la cual se refiere a las formas de agrupación y distribución del personal del plantel educativo para responder a las demandas y necesidades dentro de la escuela regular. Es interesante conocer en primer término, qué tipo de organización predomina y si ésta responde o no a las demandas del contexto y por otra parte detectar qué tipo de trabajo predomina (colaborativo o individual).

Por otra parte, se elaboró una tabla de doble entrada en la que por un lado se encontraban las categorías y subcategorías y por otro lado los sujetos de estudio.

De esta manera se estableció un sistema de categorías y subcategorías empleado para la acomodación y codificación de los datos. Veamos el esquema utilizado:

SISTEMA DE CATEGORIZACIÓN

SUJETOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
7 Maestros de la escuela primaria regular. (M.R.)	Categoría 1.- Conceptos básicos: referentes con que cuentan los diferentes sujetos.	1.1.-Sobre Integración educativa. 1.2.- Sobre alumno con n.e.e. 1.3.-Sobre adecuaciones curriculares
3 Maestras de apoyo de la USAER dentro de la escuela primaria regular (M. ESP)	Categoría 2.- Opinión sobre la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular.	
2 padres de familia de alumnos con n.e.e. con discapacidad	Categoría 3.- Experiencias educativas acerca de alumnos con n.e.e con discapacidad.	
Equipo de apoyo de la USAER.	Categoría 4.- Dificultades ante los procesos de integración educativa.	
Directora de la primaria y Directora de la USAER	Categoría 5.- Metodología Categoría 6.- Organización	6.1.- Entre especialistas 6.2.- Entre especialistas- maestro regular 6.3.- Entre maestros regulares

A continuación se muestra el procedimiento que se siguió para el análisis de categorías. Y por último, para finalizar con este trabajo de investigación se presentará en la última parte, las conclusiones a las que se llegaron.

CATEGORÍA 1

Conceptos básicos: referentes con que cuentan los diferentes sujetos.

1.1.- Sobre integración educativa:

La integración educativa implica generar un conjunto de condiciones y esfuerzos para alcanzar las metas establecidas en los principios básicos de la integración, como son la normalización, individualización de la enseñanza, sectorización y la integración de todos los alumnos sin importar sus diferencias. Para esto se requiere llevar a cabo modificaciones desde la conceptualización acerca de la educación, del aprendizaje, la enseñanza, hasta en los aspectos organizativos y de gestión escolar, implica además, actualizarse y ser coherente entre lo que se hace y lo que se dice, compartir y aprender de manera conjunta, superando así el individualismo que nos ha caracterizado por mucho tiempo en el ámbito educativo.

Para comparar la propuesta teórica con la realidad es necesario conocer la conceptualización que tienen los maestros regulares acerca de algunos referentes básicos en los procesos de integración.

Con respecto al concepto de Integración educativa encontramos que los maestros regulares consideraron que con el sólo hecho de recibir a los alumnos con problemas dentro de la escuela es ya una acción de integración.

Con relación a la primera categoría algunos maestros mencionaron por ejemplo:

M. R.4.-

“Recibir a los niños a todos los niños con discapacidad”

Otros maestros consideraron:

M. R.3.-

“Es la incorporación de los alumnos con n.e.e. a la escuela regular. Es la atención a la diversidad, a la sociedad educativa regular a diferencia de la especial que antaño se marcaba”.

M. R.6.-

“Que aprenda un niño normal a convivir con los niños que tienen problemas”.

Al considerar de esta manera a la integración, sólo nos habla de una mera inserción física de los alumnos sin tomar en cuenta sus características individuales, sus necesidades, limitaciones y posibilidades. La propuesta de

integración considera estos aspectos como parte medular de los cambios a efectuar, por lo que se deben contemplar diferentes estrategias de planificación, intervención y organización para implementar una inclusión y no una inserción. Por lo tanto los docentes sólo aceptan a los alumnos con n.e.e. sin estar dispuestos a modificar algunos aspectos para responder a su diversidad. Aunado a lo anterior podemos encontrar también conceptos confusos como a los que a continuación se presentan:

M. R. 2.-

“Apoyar a los niños ya que en su casa carecen de apoyo”.

M. R. 5.-

“Es un conjunto de procedimientos que nos lleva a una formación intelectual en el cual el alumno aprende a y de acuerdo a su capacidad, aprenden ambos”.

Por otra parte, encontramos conceptos más definidos como:

M. R. 1.-

“Que todos se integren al mismo sistema, que todos tengan la misma atención, que no haya discriminación tratar a todos igual.”

M. R. 7.-

“Sería integrar completamente a los niños a la escuela y a toda la sociedad”.

Con respecto a la misma categoría, las maestras de apoyo de la escuela regular, en cuanto a la integración, comentaron lo siguiente:

M. ESP. 1.-

“Atender a los niños con n.e.e. con o sin discapacidad al interior de una escuela regular, satisfaciendo sus necesidades”.

M. ESP.3.-

“Es brindarles a los pequeños con o sin discapacidad la posibilidad de desarrollarse en un medio como cualquier otro”.

Estas concepciones sugieren mayor énfasis hacia los aspectos académicos igual que el primer grupo (maestros regulares), ya que tampoco consideran otro tipo de contenidos, como por ejemplo los procedimentales y actitudinales. Además de la relatividad que adquiere para cada especialista el “satisfacer las necesidades de un alumno”.

Otra especialista comentó:

M. ESP. 2.-

“Es aceptar a todos los niños con n.e.e.”.

Ante tal respuesta cabe preguntarse ¿sólo se acepta a los niños con n.e.e.?, ¿qué características presentan estos alumnos? ¿el resto de los alumnos sin n.e.e. son aceptados de antemano?, ¿Bajo que condiciones se aceptan a estos alumnos?.

Con relación a la respuesta que deben dar tanto la escuela como las maestras especialistas es importante cuestionarse si: ¿las escuelas están preparadas para responder ante este nuevo modelo educativo?, ¿cómo se hace frente a las limitantes encontradas?, ¿se recibe a los alumnos sólo por benevolencia?, ¿las acciones con estos alumnos repercuten realmente en su desarrollo integral? o ¿se aceptan solo para obtener mayor puntaje en carrera magisterial?. Se debe entender entonces que la integración no es almacenar a los alumnos con necesidades educativas especiales o con discapacidad dentro de las escuelas regulares, sino principalmente buscar y crear las condiciones necesarias para responder con éxito a las diferencias individuales, culturales, sociales y curriculares de todos los alumnos, ya que lo normal es ser diferente.

Entonces el compromiso de todos los profesionales es hacer que la educación sea una constante búsqueda, construcción y apropiación de saberes, experiencias, valores y actitudes a favor de un crecimiento y desarrollo biopsicosocial de y para todos.

1.2.- Sobre alumno con necesidades educativas especiales.

¿Quién es el alumno que presenta necesidades educativas especiales?, ¿quién, qué y cómo se determina que un alumno presente o no n.e.e.?, ¿cómo se responde educativamente a esos alumnos?, ¿la determinación y detección de las necesidades educativas especiales se realiza de la misma manera dentro de las escuelas que reciben apoyo por parte de algún equipo de USAER? o cada escuela las realiza de distinta manera.

El concepto de n.e.e. transforma no sólo el modelo clínico utilizado hasta hace poco dentro de la educación especial, sino también la conceptualización acerca de lo que es la educación, la enseñanza y por supuesto, el aprendizaje.

Al hablar de alumno con n.e.e. no se hace énfasis en el sujeto ni en sus déficits sino al conjunto de apoyos y recursos educativos que necesita para satisfacer sus necesidades educativas y a los elementos que intervienen en su desarrollo (entorno social, familiar, comunidad) y dependiendo de las respuestas que este conjunto brinde, las necesidades aumentarán, disminuirán o incluso, en varios casos, dichas necesidades podrán ser superadas.

Es por esto que es interesante analizar dicho concepto por parte de los docentes regulares, quienes comentaron lo siguiente al respecto:

M. R. 4.-

“Cuando hay algún niño con problemas de aprendizaje o de conducta”.

M. R. 6.-

“Son los niños que tienen problemas como niños con síndrome de Dawn”.

Otros maestros dijeron:

M. R.1.-

“Cuando a algún alumno se le da un trato especial y sus características personales que tenga, por ejemplo con problema auditivo, visual o sea un niño con problemas físicos”.

M. R. 2.-

“Alumnos con problemas con discapacidad, apoyarlos, ayudarles, ponerles más atención”.

Podemos apreciar que los docentes consideran a las necesidades educativas especiales (n.e.e.) como sinónimo de discapacidad, ubicando a las deficiencias como primer punto de partida para la atención, quedando así una visión estrecha en la que se clasifica a los alumnos de acuerdo a los déficits que presentan. Sólo visualizan a los alumnos que presentan una discapacidad no a la totalidad de alumnos que en un momento de su educación pudieran presentar alguna necesidad educativa especial.

Al hablar sobre prevención de dificultades escolares se hace referencia al segundo nivel de concreción: el proyecto escolar. De acuerdo a la elaboración de cada

proyecto en las escuelas, éstas tendrán que ajustar sus Qué, Cómo y Cuando enseñar y evaluar para adaptarla a la realidad educativa que presente cada escuela y con ello reducir o minimizar las posibles dificultades que llegaran a presentar algunos alumnos.

Para continuar ejemplificando esto, se describen algunas frases más:

M. R. 7.-

“Son niños que tienen alguna discapacidad o que requieren una educación especial”.

Sin embargo encontramos conceptos más completos como:

M. R.3.-

“Son los requerimientos que en razón de una discapacidad presentan los alumnos para ser atendidos por el docente, o con dificultades de acceso curricular”.

M. R. 5.-

“Niños que muchas veces no comprenden los contenidos aunque se los repitamos, por ello usamos otras estrategias para que aprendan, a veces una atención personal, observación, etc.

M. ESP.2.-

“Son necesidades de aprendizaje, serían aquellos niños que requieren una adaptación curricular (con o sin discapacidad)”.

La mayoría de los docentes regulares continúa conceptuando a los alumnos con n.e.e. dentro de un modelo nosológico, a excepción de los maestros regulares 5 y 3 y la maestra especialista 2, quienes rescatan el uso de otros recursos apoyos o ayudas complementarias, haciendo más explícita sus participaciones y estrategias docentes, incluyendo las adaptaciones curriculares como una propuesta para responder a las diferencias.

Al no tener claro el concepto de alumno con n.e.e. entonces el propio alumno con características distintas en sus: competencias, ritmos, habilidades, destrezas etc, seguirá siendo el único responsable de las dificultades que presente, sin tomar en cuenta los apoyos que la propia escuela debería brindarle y por lo tanto se continuará trabajando bajo los mismos criterios curriculares y éstos obviamente no

responden a la diversidad de los sujetos. Adquiere entonces gran relevancia para los alumnos con n.e.e. la calidad de las respuestas y los apoyos que reciban del contexto escolar, ya que será éste el que de alguna forma obstaculize, limite o potencialize el desarrollo personal, académico y social.

En la misma subcategoría, otros maestros especialistas opinaron:

M. ESP. 1.-

“Son las necesidades que presenta específicamente cada uno de los alumnos”.

M. ESP. 3.-

“Son capacidades diferentes”.

Al igual que los docentes regulares estas especialistas hacen énfasis en las dificultades que presentan los alumnos para acceder al aprendizaje, sin considerar otros factores. Las necesidades educativas especiales consideran al propio sujeto como elemento activo en los procesos de aprendizaje, tomando en cuenta sus limitaciones, capacidades y potencialidades pero no sólo esto, sino también resalta la función importante que adquiere el entorno social en que se desenvuelve (familia, comunidad, escuela), y lo que pueden brindarles los miembros de estos subsistemas.

Es conveniente considerar entonces que las posibilidades de responder a los alumnos con n.e.e. con o sin discapacidad dentro de este contexto educativo son reducidas, quedando excluidos aquellos alumnos que no se ajusten a la homogeneidad planeada. Para evidenciarlo se describe la siguiente observación recogida en el diario de campo, como un ejemplo de la práctica de trabajo habitual en el aula:

Observación dentro del aula regular

El grupo está conformado por 24 alumnos, la mayoría están sentados por parejas, las bancas forman tres filas, al frente de ellas está el escritorio, un locker y el pizarrón, a los lados hay tres ventanas cerradas de mica traslúcida, también hay cuatro focos de los cuáles tres están fundidos.

En este grupo se encuentra un alumno con n.e.e. con discapacidad auditiva (sordera profunda), el cual será consignado como alumno “x”, éste está sentado en la parte de enfrente del salón, al lado de él está sentada una alumna (una de las mas aplicadas), la fila donde está ubicado dicho alumno está cerca del escritorio del docente, separados por un metro y medio de distancia.

Veamos una clase y la situación analizada:

8:15 a.m.-

El maestro regular saluda a los alumnos y menciona a 5 alumnos para que pasen al frente con sus libros de lectura.

Maestro de grupo:

“Van a leer en voz alta cada uno, comienza Karla, interrumpe la lectura el maestro y dice:

“Te comportas Sebastián o qué?.

“Continua Karla, hasta ahí, continúa Carlos, vuelve a interrumpir el maestro y pregunta a Carlos:

“Tú que opinas, cuál es tu reflexión?”

El alumno no contesta.

Tocan la puerta, el maestro sale, regresa rápidamente y vuelve a preguntar:

“Cuál es tu reflexión?”

Voltea a mirar a todo el grupo y les dice:

“La reflexión es que ante todas las cosas de la vida debe haber serenidad”.

Tocan nuevamente la puerta, es la maestra de apoyo.

Maestro de grupo, dice:

“Bueno los dejo con la maestra”.

El maestro regular se dirige hacia su escritorio saca algunos libros de texto del locker y su plan de trabajo, comienza a trabajar con esto, no terminó la actividad que había iniciado (lectura en voz alta), ya que cede el trabajo en el aula a la especialista (maestra de apoyo).

Los alumnos del grupo comienzan a hablar cada vez mas fuerte y la maestra especialista les dice:

“Vamos a trabajar cálculo mental, saquen sus cuadernos”.

El alumno “X” (con discapacidad) saca su cuaderno no sin antes observar a su compañera que cuaderno sacó.

Mtra. Especialista:

“Ya?, ponen del uno al diez, van a escribir los resultados de lo que les voy a dictar:

$$75+350$$

$$370+95$$

$$275+25$$

$$35+465$$

El alumno “X” aún no sabe que va a hacer, ha escrito en su cuaderno en la parte superior la fecha. Ahora se acerca a la maestra de apoyo y ella le anota las operaciones en su cuaderno. Todos los alumnos comienzan a protestar, guardan silencio cuando la maestra retoma el dictado.

Se observan ritmos distintos de trabajo entre todo el alumnado, algunos de ellos no alcanzan a realizar las operaciones mentales de manera rápida, el alumno “X” sólo observa las operaciones escritas en su cuaderno, intenta iniciar pero no sabe por cual operación comenzar, trata de ver el cuaderno de su compañera y le copia algunas respuestas, después ella tapa su cuaderno.

Ya?, súmalos!”.

El alumno sólo mueve la cabeza afirmativamente.

Maestra especialista dice:

“A ver Memo el resultado de la primera operación, cuánto cuánto?, a ver Luis contesta...”

Luis da la respuesta correcta y todo el grupo exclama: “Guau!”.

“Ramón 270+90+130?... incorrecto..”

Y vuelve a preguntarle a otro alumno, así continuó hasta terminar las operaciones, la maestra de apoyo se acerca al alumno “X”, lo califica le pone 10, se despide y sale del salón.

Esta breve descripción del trabajo dentro del aula, nos permite observar la falta de un trabajo cooperativo entre los profesionales, y entre algunos alumnos ya que cada uno ejerce sus funciones de manera independiente. La no aplicación de adecuaciones curriculares hacia el alumno con n.e.e. con discapacidad dificulta su acceso hacia un aprendizaje significativo, además de esto la preminencia hacia una evaluación cuantitativa continua, estos aspectos nos indican que dentro de la misma aula no pueden aprender alumnos distintos, y sólo se favorece el aprendizaje de algunos y no de todos los alumnos.

1.3.- Sobre adecuaciones curriculares.-

Otro aspecto importante que abordar en la categoría, conceptos básicos: referentes con que cuentan los diferentes sujetos, es el concepto de currículum.

El currículum ocupa un lugar central en los planes de Reforma Educativa, es el punto de unión entre los maestros regulares y el equipo de apoyo, convirtiéndose así en una herramienta importante para concretar los fines educativos por medio de sus componentes: Qué, Cómo y Cuándo enseñar y Qué, Cómo y Cuándo evaluar.

De los cuatro niveles que conforman la adecuación curricular, el tercer nivel lo conforma la programación de aula; dentro de ésta los maestros regulares planifican, definen y realizan sus propios ajustes sobre el Qué, Cómo y Cuándo enseñar y evaluar, por lo tanto lleva a cabo las adecuaciones curriculares necesarias para un ciclo. Para conocer que opinan sobre las adecuaciones curriculares los maestros regulares, maestras de apoyo y equipo de apoyo de USAER, tanto en las entrevistas como en los cuestionarios, se describen algunos extractos de su discurso:

Información obtenida en los cuestionarios:

M. R. 2.-

“Modificar contenidos y objetivos”.

M. R.1, M. R. 4 y M. R. 6 respondieron:

“Modificar y adaptar materiales y actividades didácticas”

En este sentido podemos observar que estos docentes entienden a las adecuaciones curriculares en un sentido restrictivo ya que limitan la actividad educativa a la aplicación de planes y programas preestablecidos, configurándose así un currículum cerrado el cual reduce las posibilidades de responder a las necesidades educativas de los alumnos. No se consideran aspectos como modificaciones en la organización escolar, planificación, formas de relación, modificaciones en la enseñanza, evaluación, interrelaciones profesionales,

actitudes, modificaciones en la infraestructura, etc. Encontramos, no obstante, ideas más claras sobre las adecuaciones curriculares, en los siguientes comentarios:

M. R. 3, M. R. 5, y M. R.7 dijeron:

“Responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno”.

ESP. 3.-

“Son modos y formas diferentes de poder enseñar o dar contenidos a niños con capacidades diferentes”.

Esta idea demuestra el intento de responder al proceso de individualización de la enseñanza en alumnos con necesidades educativas especiales, para facilitar su autonomía personal e integración social. Algunos docentes regulares desconocen por completo a que se refieren las adecuaciones curriculares, por ejemplo en las entrevistas mencionaron:

M. R. 5.-

“Es perfeccionar un poco más la planeación anual, ejemplo de ello son los talleres que llevamos, tratar de perfeccionar la currícula educativa”.

M. R. 7.-

“Sería mejorar el currículum hasta donde sea posible, el currículum en todas las actividades que hacemos en el salón”.

M. R. 2.-

“Hacer una carpeta especial a los alumnos, como un control para marcar los problemas de aprendizaje y consultar en ese currículum sus problemas”.

Desde esta perspectiva es importante comprender qué está ocurriendo dentro de las aulas, ¿qué tipo de organización realizan?, ¿quiénes y cómo participan en la enseñanza y en los aprendizajes?, ¿cómo y hasta dónde se comprometen los docentes regulares en los cambios educativos?, ¿cómo se forman?, ¿qué tipo de información y formación reciben en sus centros?, todo ello con el objeto de comprender y entender de otra forma las necesidades educativas de los alumnos, y el considerar que sus necesidades son relativas, ya que intervienen otros elementos (familiar, comunidad educativa, entorno social), los cuáles se

encargarán de aumentar o disminuir las necesidades de los alumnos de acuerdo a la forma de intervención. Sin embargo, existen aspectos importantes que rescatar como el hecho de que la mayoría de los maestros intentan realizar las adecuaciones junto con los especialistas de USAER, así como el considerar a las adecuaciones en las entrevistas de la manera en que se describe en los siguientes ejemplos:

M. R. 1.-

“Tratar de ver formas alternativas de los problemas que tiene el grupo y adecuarlos a las necesidades del mismo grupo”.

M. R. 4.-

“El aprovechamiento del niño, su desenvolvimiento ante el grupo, sus relaciones y comunicación con el grupo”.

M. R. 3.-

“Son las modificaciones que se realizan a los propósitos, contenidos y/o recursos”.

Estos docentes mencionan algunos ajustes curriculares como un intento de responder a las necesidades de los alumnos, considerando solamente elementos cognitivos a los que otorgan mayor peso (escuela tradicional); sin embargo, no consideran algunos contenidos procedimentales relacionados con aprendizajes básicos como por ejemplo: actitudes, hábitos, valores, respeto, normas, etc. Por otra parte, los integrantes del equipo de Apoyo de la USAER, al respecto comentaron:

“Empecé a adaptar el material, empecé a adaptar las estrategias, el material sobretodo con el que iba a trabajar, así como también las evaluaciones, el mismo examen que se aplicaba con el grupo se le aplicaba a “X”.

En este caso, quien realiza las adecuaciones curriculares es la maestra de apoyo; sin embargo, la elaboración y puesta en práctica le corresponde al maestro regular. La participación de la maestra de apoyo (especialista) en este proceso es opcional ya que su función es de asesoramiento y apoyo, no obstante es al propio maestro regular a quien le corresponde modificar estrategias didácticas que le permitan responder a las características de y necesidades de un alumno específico o de un grupo en general.

Las demás maestras de apoyo expresaron:

M. ESP. 1.-

“Una adaptación del currículum de grado para cubrir las necesidades de los niños”.

M. ESP. 2.-

“Son aquellas que se realizan de acuerdo a la necesidad del niño y del grado en que se encuentra”.

Encontramos en estas últimas respuestas conceptualizaciones mas definidas acerca de las adecuaciones curriculares, estas maestras destacan la importancia de considerar a las necesidades educativas como punto inicial para efectuar las adecuaciones curriculares (A.C.). De esta forma intentan sustituir el modelo innatista del déficit o trastorno como determinante de las dificultades de aprendizaje (propio del modelo clínico).

CATEGORÍA 2

Opinión sobre integrar a alumnos con n.e.e. con discapacidad a la escuela regular.

En cuanto a esta categoría encontramos dos tipos de respuestas, una de rechazo y otra de aceptación.

En cuanto a las primeras:

M. R. 5.-

“No estoy de acuerdo con la integración de alumnos con discapacidad, ya que los docentes carecemos de conocimientos, metodología y estrategias para desarrollarlas con ellos, los grupos de educación especial no deberían de haber desaparecido. Nosotros lo integramos al medio pero al conocimiento científico no podemos integrarlo porque desconocemos muchas cosas”.

M. R. 7.-

“No, ellos requieren de un maestro especial, de un grupo con pocos alumnos para atenderlos mejor, con maestros especialistas para trabajar este tipo de niños”.

M. R.2.-

“Es difícil trabajar con alumnos con problemas, no se trabaja al mismo tiempo ni ritmo, yo no he tenido este tipo de alumnos, me han comentado mis compañeros”.

Este rechazo no es irracional, ya que las razones que esgriman son justificables, si lo vemos en función de las opiniones favorables en los siguientes maestros y especialistas de USAER:

M. R. 4.-

“Que se les dé la oportunidad a desarrollarse, todos tenemos los mismos derechos”.

M. R.3.-

“Que en una sociedad igualitaria debe darse con la condición de que se brinden los apoyos especiales requeridos”.

M. R. 1.-

“En parte es bueno, porque se está integrando al niño a una comunidad, en parte nos vamos a enfrentar a diferentes problemas en el grupo, no es fácil que un niño obviamente no va a poder con todo, le va a costar trabajo acoplarse al trabajo normal”.

M. R. 6.-

“Creo que está bien, ya que todos los niños tienen los mismos derechos”.

Aún cuando prevalece una actitud favorable (incluyendo los desacuerdos), dicha actitud no se ve compensada con las habilidades que pudieran desplegar los maestros regulares.

Veamos ahora las respuestas de los maestros de apoyo (especialistas), hacia esta categoría: opinión sobre integrar a alumnos con n.e.e. con discapacidad a la escuela regular.

M. ESP.1.-

“Es buena idea, siempre y cuando los niños con n.e.e. con o sin discapacidad tengan los elementos necesarios y suficientes para integrarlos a la escuela. Socialmente pueden ser integrados, pero eso no es todo, hay que integrarlos pedagógicamente, pero por no haber apoyo ni de algunos maestros ni de algunas autoridades no se puede llevar una buena integración. Ya que muchas veces ni los maestros ni las autoridades quieren a los niños con discapacidad, ya que el maestro finalmente se queda solo al frente de este alumno”.

M. ESP. 2.-

“Es bueno, pero no existen los maestros capacitados para atenderlos, ya que muchos maestros normalistas no saben ni qué es una discapacidad, falta información, cursos, concientización a padres de familia, maestros y autoridades”.

M. ESP. 3.-

Es buena la idea, la propuesta es buena; sin embargo, se tienen que cuidar muchos aspectos como: la infraestructura adecuada, la disposición de los docentes regulares, las expectativas de los padres de familia y la disponibilidad de todos los instrumentos y materiales que se requieren para atender a esos alumnos”.

Podemos concluir por lo tanto, que no existe entre los maestros regulares y maestros especialistas una visión ni acciones educativas en la implementación de un trabajo colaborativo, por lo que al intentar responder a las dificultades de aprendizaje de los alumnos con n.e.e. con discapacidad, sus estrategias son limitadas y predomina un apoyo de tipo unidireccional.

CATEGORÍA 3

Experiencias educativas de alumnos con n.e.e. con discapacidad.

Esta categoría se encontró en maestros regulares, maestros especialistas y equipo de apoyo de la USAER y padres de familia.

Es importante destacar que la mayoría de los maestros entrevistados ha vivido experiencias con alumnos con algún tipo de discapacidad, éstas han transcurrido a lo largo de su práctica docente y en diferentes ámbitos educativos.

Algunos maestros regulares consideraron:

M. R.1.-

“Sí tuve experiencias, a un niño con P.C.I. (parálisis cerebral infantil), lo apoyé y el grupo también, fue una experiencia buena”.

M. R. 3.-

“Actualmente tengo a un alumno con discapacidad”.

M. R. 4.-

“Sí, a un niño con discapacidad motora, auditiva y lenguaje”.

Otros maestros regulares agregaron:

M. R. 5.-

“Sí, la experiencia ha sido interesante, tratamos de inducirlo al conocimiento, buscando diversas estrategias (mímica, observación, experiencias gráficas), no me siento satisfecho porque no estoy preparado para atender a un discapacitado”.

M. R.6.-

“Sí antes, y ahora a “x” con P.C.I y con discapacidad motora, y hace dos ciclos a dos niñas sordomudas”.

M. R. 7.-

“Sí en Sta. Fe, en otra escuela, con discapacidad motora”

Sólo un maestro regular de los siete entrevistados comentó no haber tenido ninguna experiencia. A pesar de que la mayoría de los maestros regulares ha tenido experiencias previas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de alumnos con n.e.e. con discapacidad, éstas han quedado sin poder ser compartidas, por lo que sería importante considerar la posibilidad de abrir espacios educativos que permitan construir actuaciones colectivas, programas, estrategias, procedimientos, etc., para conseguir una escuela que responda a las necesidades educativas de cada y todos los alumnos.

En cuanto a las experiencias educativas de alumnos con n.e.e. con discapacidad, los maestros especialistas comentaron:

M. ESP. 1.-

“Sí, en dos escuelas anteriores, esta experiencia fue muy enriquecedora, ya que busca como ayudar a esos niños para que cubran los mínimos curriculares y logren ser aceptados en las escuelas por los maestros regulares”

M. ESP. 3.-

“Sí, estas han sido con muchos tropiezos y frustraciones, ayudarlos a acceder a los mínimos curriculares, sí vas aprendiendo de la diversidad, desde su atención, lo que pueden lograr y contacto con otras instituciones”

M. ESP. 2.-

“No he tenido experiencias, este es mi primer año”

Una maestra especialista del equipo de USAER, dijo:

“Mi experiencia hace un año que trabajé con “x” al principio me fue difícil, porque como que era muy complicado aceptar que un niño con este tipo de características (P.C.I), pudiera salir adelante. En segunda poder empezar a observarlo y en todas sus actitudes, todos sus potenciales que había que utilizar y apoyarle para de ahí sacar las estrategias, fue un poquito difícil”

Podemos darnos cuenta que las experiencias educativas de alumnos con n.e.e con discapacidad, vividas por los maestros regulares, maestras de apoyo y equipo de USAER, han quedado como un conocimiento personal e individual, caracterizado por el sistema educativo que aún prevalece. Sería conveniente que dichas experiencias fueran compartidas con el fin de favorecer situaciones motivadoras y de sensibilización. Además, que al interior de las escuelas primarias se permitiera la creación de espacios para reflexionar y analizar acerca de las prácticas educativas subyacentes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Con respecto a la misma categoría: experiencias educativas de alumnos con n.e.e con discapacidad, los padres de familia comentaron:

“Estuvo en preescolar, en el Cam 90, durante tres años, del CAM fue enviado a escuela regular, entró aquí a primero, otras primarias regulares lo rechazaron, aquí lo aceptaron. Aquí los niños lo han levantado mucho, se le acercan, él también los quiere mucho, empieza a reconocer a sus compañeros”.

En primer año lo apoyaron mucho, la maestra de USAER venía a su grupo o a veces se lo llevaba a su salón. La maestra de USAER de este año no viene a su salón, se lo lleva a su salón dos veces por semana, las escaleras las bajo con cuidado por que ya pesa más en su silla de ruedas”.

La ley General de educación (1993), en el artículo 41 menciona: “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

Este artículo menciona que no habrá ninguna restricción a la educación. Sin embargo, aún existe resistencia por parte de algunos profesionales educativos para aceptar a los alumnos con alguna discapacidad a la escuela regular. Por ello algunos padres prefieren dejarlos en casa, en clínicas o internarlos. Aunque otros, optan por buscar incansablemente alternativas de escolarización que permitan continuar y favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y sociales, aunque con esto, tengan que inscribirlos en la escuela que quiera aceptarlos o acceder a reglas absurdas como por ejemplo: permanecer al lado de su hijo en la escuela regular.

Al no existir las facilidades y apoyos descritos (tanto en el artículo 41, como en otras legislaciones), se corre el riesgo de que varios alumnos con n.e.e. con o sin discapacidad queden nuevamente excluidos de los beneficios de los servicios educativos Nacionales. Por lo tanto las familias y educadores deben trabajar conjuntamente y de manera colaborativa, con corresponsabilidad y respeto, teniendo claro los objetivos a alcanzar y las funciones a realizar.

CATEGORÍA 4

Dificultades ante la integración.

Esta categoría se presentó en las respuestas de los maestros regulares, maestros especialistas, padres de familia, equipo de apoyo USAER y Directora de la primaria, y se divide en tres subcategorías:

4.1.- Dificultades metodológicas.

4.2.- Dificultades de acceso.

4.3.- Dificultades operativas.

En cuanto a la primera subcategoría (dificultades de tipo metodológico), algunas maestras regulares comentaron:

M. R. 1.-

“Muchas veces no sabía que hacer, a veces pensaba canalizarlo a otro lugar a una atención especial”.

M. R. 2.-

“Cuando el alumno no puede moverse”.

M. R. 4.-

“En su conducta (agresividad), en su aprendizaje, se salía del salón”.

M. R. 5.-

“En el lenguaje, comunicación”

Las respuestas por parte de los maestros regulares ante las dificultades experimentadas hacia algunos alumnos con n.e.e. con discapacidad se han dado de manera individual. La ausencia de un trabajo coordinado no les permite reconsiderar otras perspectivas que favorezcan y promuevan el desarrollo y mejora de las prácticas profesionales dentro del contexto educativo, lo cual reside en una falta de apoyos organizativos bien definidos que imposibilitan responder con eficacia a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos.

Otros maestros regulares mencionaron:

M. R. 3.-

“Falta de conocimiento para apoyar a los alumnos que presentan discapacidad con dificultad en el acceso curricular. Falta de apoyo de profesionales que ayuden realmente al alumno”.

M. R. 6.-

“No tengo la preparación para trabajar con estos niños ya que a lo mejor en lugar de ayudarlos los perjudicamos. Y problemas para evaluarlo”.

Estas dificultades experimentadas por maestros regulares, nos muestran que la información acerca de los procesos de integración es todavía incipiente, ya que aunque se han puesto en marcha diversos programas para la actualización del magisterio, estas actividades no han tenido suficiente impacto y cobertura dentro de los diversos planteles educativos.

Con respecto a esta misma subcategoría (dificultades metodológicas), los maestros especialistas dijeron:

M. ESP. 1.-

“No contar con los materiales que se requieren para la atención de estos menores, como materiales de la infraestructura del edificio, juegos, rompecabezas, juegos didácticos. No contar con toda la información suficiente de los déficits, hay que averiguar por uno mismo para ayudarlos más”.

M. ESP. 2.-

“Falta de conocimiento para trabajar con niños con discapacidad, falta de material (nuevas técnicas), falta de estrategias didácticas, la falta de aceptación de maestros regulares para aceptar a los alumnos con discapacidad”.

M. ESP. 3.-

“El gran limitante institucional, no terapia, no clínico y querer que se atienda a estos niños en su totalidad en aulas regulares, siendo que muchos requieren de una atención mas individual, mas específica”.

Considerando estas respuestas, reconfirmamos lo antes dicho, la falta de información y asesoramiento al grupo de profesionales ha sido parcialmente cubierto, es de esperarse entonces que las respuestas a las necesidades educativas del alumnado son de manera lineal y unidireccional.

Siguiendo con la misma subcategoría encontramos la versión del equipo de apoyo de USAER y a los padres de familia:

Equipo de USAER.-

“Los tiempos para sentarnos y vaciar toda la información de lo que vamos trabajando no lo hemos podido lograr, porque llegamos a la escuela empezamos a preparar lo que hay que llevar a clase, vamos a la clase, salimos, vamos a otro grupo y ya se nos acaba el día, no nos sentamos a escribir todo lo que hicimos, ese es el gran problema”.

“Ahora una planeación como se llama planeación yo creo que ha sido difícil tenerla con los maestros, en primera por que ellos piensan que nuestra función mas que nada es estar atendiendo al grupo, dar clase al grupo y mientras que ellos tengan una hora de relax” entonces realmente ese momento de planeación únicamente, sabes que: quiero que me apoyen en esto y esto”.

“Cuando no hay un trabajo colaborativo pues simplemente nos dicen: me toca dar esto, quiero apoyo aquí o simplemente tu has tu planeación tu sabes lo que haces, entonces el seguimiento que podemos dar es el propio, la secuencia que podemos llevar es la propia”.

“Mas sin embargo, se fue dando el trabajo y pues terminamos bien, por lo menos ya llevamos algo de gane, que nos permiten entrar al grupo”.

Podemos darnos cuenta que la falta de colaboración, coordinación y trabajo conjunto entre los maestros regulares, maestros especialistas (de apoyo) no les ha permitido atender eficazmente a la diversidad. Sin embargo, esto no reside totalmente en ellos ya que debemos considerar su historia previa en cuanto su práctica educativa diaria, la cual se ha caracterizado como individualista. El trabajo colaborativo modifica las relaciones de comunicación entre los participantes en las acciones educativas, de manera que los roles se asumen desde la igualdad hacia la comprensión de los problemas y la consiguiente toma de decisiones.

4.2 .- Dificultades de acceso:

Esta subcategoría se presentó en las respuestas de un maestro regular y en los padres de familia, veamos:

M. R. 7.-

“Cuando el alumno quería ir al baño, en cuanto al trabajo escolar trabajaba bien ya que tenía buen razonamiento. Y el comprar entre todos una avalancha y luego una silla de ruedas”.

Los padres de familia dijeron lo siguiente:

“En el Raimen (institución médica) no me lo aceptaron, el Doctor me dijo que no que mejor le comprara una buena silla de ruedas y que me quedara con él, por que no tenía caso que lo anduviera llevando de un lado a otro”.

“En la escuela, esta fue la tercera opción, aquí en la escuela está medio difícil bajarlo, las escaleras están pesadas, aunque a veces los niños (otros alumnos) me dicen: yo, yo; pero yo también tengo el temor de que ellos se lastimen por ayudarme porque la estructura está mal, son muchas escaleras y luego con sus “tilichos”, no yo lo bajo con su silla (de ruedas) es que ese es el problema.

“Le gustaba mucho la natación ero se enfermaba mucho de la garganta, aparte de que estaba muy retirado hasta el velódromo y a veces no íbamos por la falta de dinero, o cuando veníamos en el taxi con él (alumno con discapacidad), su carreola y su mochila y el taxi me dejó en plena carretera, me daba miedo que me vayan a quitar a mí hijo y mí marido desgraciadamente trabaja tan lejos que no me puede acompañar”.

La ley para las personas con discapacidad en el Distrito Federal, capítulo V (medidas, facilidades, urbanísticas y arquitectónicas), artículo 16 se propone:

-La administración Pública del Distrito Federal contemplará en el programa que regule el desarrollo urbano del Distrito Federal, la adecuación de facilidades urbanísticas y arquitectónicas acordes a las necesidades de las personas con discapacidad.

Dentro de las recomendaciones en la operación de Servicios educativos acerca de las implicaciones en la normatividad propone:

- Adaptar la construcción de instalaciones y mobiliario adecuado al trabajo escolar.
- Incorporar en los lineamientos de construcción de escuelas las adecuaciones arquitectónicas de acceso físico.
- Construir instalaciones hidrosanitarias para los planteles (S.E.P./O.E.A., 1997).

Podemos observar que aún falta mucho por hacer no sólo en lo que se refiere a las instalaciones escolares sino también fuera de éstas. Sería conveniente conocer, revisar y mejorar las condiciones de acceso para aquellos alumnos con algunas discapacidades. Como menciona el Dr. Carlos Imaz (2000), no basta enunciar las buenas intenciones de una educación para todos, es necesario que se asuma el compromiso irrenunciable del gobierno federal de apoyar con recurso económicos a la educación.

Al margen de esto, se tienen que aunar esfuerzos para crear condiciones donde la educación básica beneficie a todos los alumnos y no solo a unos cuantos, para formar personas autosuficientes, capaces de afrontar una sociedad competitiva e incorporarse a la vida adulta con éxito en los aspectos cognitivos, afectivos y sociales.

En el equipo de apoyo de la USAER, encontramos las siguientes tres subcategorías:

- 4.3.- Dificultades operativas
- 4.4.- Dificultades actitudinales
- 4.5.- Dificultades de organización

En cuanto a la subcategoría 4.3 (dificultades operativas), comentaron lo siguiente:

“Queda un viernes para elaborar todo lo del mes y no solamente registrar las actividades, sino aparte elaboración de material, planeación y todo lo que se tiene que hacer. Todavía necesitamos esos tiempos que no los contemplamos y a veces no se nos permite por las autoridades”.

“Tener un momento de planeación con los maestros y poder realizar esa planeación así como los maestros regulares también necesitan ese tiempo”.

El equipo de apoyo está consciente de la importancia de tiempos para planear, organizarse, reflexionar, diseñar y construir estrategias, puntualizar acciones y el trabajar con otros profesionales; y es aquí precisamente en la praxis donde encontramos múltiples dificultades en cuanto al proyecto de integración, ya que para lograr los anhelados cambios sería importante que dichos tiempos y espacios quedaran contemplados dentro de los reglamentos educativos.

4.4.- Dificultades actitudinales

Uno de los principales obstáculos para responder a la integración educativa es precisamente el tipo de actitudes que se adopten en el contexto escolar, contexto familiar y contexto social, ya que podemos encontrar actitudes negativas (intolerancia, resistencia al cambio, limitada capacidad profesional, temor, etc.), o actitudes positivas pero que pueden quedarse en actitudes por benevolencia, tolerancia, compasión, etc. Pero las actitudes que realmente favorecerán el acceso y la plena inclusión de todas las personas a un sistema educativo y medio socio-cultural serán aquellas asumidas con responsabilidad y compromiso por parte de los involucrados.

Respecto a este punto, el informe de la UNESCO (1993), señala: las actitudes de los individuos y la atmósfera reinante en la escuela constituyen factores determinantes para responder a la diversidad”.

Veamos un ejemplo:

“En la situación que se dio hace un año con una evaluación que nos vinieron a aplicar nuestras autoridades, en donde salen que a lo mejor nos encontraron haciendo aseo o nos encontraron haciendo otra cosa, y lo toman a mal diciendo que estamos haciendo otras actividades que no nos corresponden, cuando en 6 meses no te hicieron el aseo, no te barrieron nada y que lógicamente tu tienes que agarrar la escoba en esos 6 meses. Sí te pusieras a barrer diario voy de acuerdo, pero algunas veces hasta por la mínima situación ahí sí están al pendiente las autoridades, en las que dicen: no hay que perder ni un minuto ni diez milésimos de segundo”.

En cuanto a esta subcategoría, se encontró:

4.5.- Dificultades de organización

“Lo que pasa es que siempre surgen cosas extra que hacer, bueno tenemos esta prioridad, vamos a dedicarle tiempo y entonces

dejamos de lado otras cosas, o no sé depende de que haya sucedido”.

“En nuestro horario especificamos todo pero no siempre sucede, de repente llega el Director (a) y quiere que se le apoye en la Junta de Consejo, estamos nosotros ahí preparando nuestras cosas y tenemos que dejar de lado eso porque al día siguiente es la junta y hay que prepararlo todo y así como esas cosas muchas más”.

Dentro de cualquier sistema existen elementos organizadores y desorganizadores que posibilitan la vida y desarrollo de cualquier organización, en el presente caso la escuela primaria en cuestión, las aclaraciones muestran la prevalencia de una burocratización que aparentemente permite trabajar juntos pero tal vez enfocados en distintos objetivos.

CATEGORIA 5

Metodología

Esta categoría fue encontrada en los maestros regulares, especialistas, equipo de apoyo de USAER y Directora escolar. Se consideró la información vertida tanto en los cuestionarios como en las entrevistas aplicadas a los maestros regulares, siendo éstas últimas con el objeto de profundizar la información obtenida.

En primer lugar analizaremos las respuestas de los cuestionarios:

Con respecto a la metodología usada por los docentes, en la organización de la clase los 7 maestros regulares mencionaron:

“Expongo el contenido a la clase, promuevo el trabajo en pequeños grupos y cuando los alumnos lo requieran aclaro dudas”.

Agrupar a los alumnos de esta manera, no implica necesariamente que los procesos de enseñanza-aprendizaje posibiliten construir nuevas capacidades cognitivas afectivas y sociales, ya que en la práctica misma se ha observado que a pesar de implementar estas formas de trabajo los estilos de enseñanza-aprendizaje continúan siendo de tipo tradicionalista.

Agregado a esto, se encontraron otros aspectos como: la función que se asigna a las tareas, el plan de trabajo y los materiales didácticos. Con respecto a la primera de ellas (tarea) encontramos que los 7 maestros regulares comentaron:

“La tarea como una actividad de apoyo y refuerzo de contenidos”. “No hago nada de ajustes, programo igual para todos, no elaboro algo específico o especial para estos alumnos”.

Todo ello nos indica que los docentes continúan planeando sin considerar las diferentes habilidades, destrezas, ritmos, competencias y estilos de aprendizaje de los alumnos. Estas estrategias de planificación difícilmente resolverán las problemáticas educativas en el aula, ya que siempre habrá alumnos que requieran otros planteamientos debido a sus cualidades excepcionales como: algunas discapacidades, aptitudes sobresalientes o su propia historia educativa o familiar.

Por ello un mecanismo importante para equilibrar la situación de la diversidad en la escuela o aula, son las adecuaciones curriculares, las que permitirán modificar los elementos del currículum, y con ello se tratará de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno.

Las adecuaciones curriculares son por tanto un continuo en donde por un lado estarían los cambios habituales que el profesor realiza en su enseñanza para dar respuesta a las diferencias individuales en el estilo de aprendizaje de los alumnos, o dificultades de aprendizaje transitorias. Y en el otro extremo estarían las adaptaciones que se apartan significativamente del currículum o adaptaciones significativas (Sánchez y Torres, 1999).

Con respecto al plan de trabajo consideran otro tipo de recursos, los recursos humanos:

M. R. 2.-

“Platico con los padres de familia las actividades, para llevar con ellos un trabajo conjunto durante todo el año escolar”.

M. R. 4.-

“Apoyando a la mamá, reforzando lo visto”.

M. R. 1.-

“Conscientizando a los compañeros de clase, cero críticas”.

M. R. 3.-

“Trabajo en equipo”.

La posibilidad de colaboración entre padres y maestros resulta interesante; sin embargo, creemos por lo observado y experimentado en la escuela, esto sólo queda en el discurso ya que lo corroboran algunas observaciones registradas en el diario de campo.

Por ejemplo encontramos que, en un día lunes cualquiera:

Los alumnos están formados por grupos, la mayoría de ellos están vestidos de blanco y otros visten el uniforme de educación física. Al frente de algunos grupos están los maestros respectivos con su grupo y en otros grupos no.

En la ceremonia del lunes se observa un grupo reducido de padres de familia, nueve en total, de una población escolar total de 400 alumnos. También estuvo presente el supervisor de zona, quien intervino con un mensaje a los alumnos acerca de la situación actual del país (inseguridad y desempleo). Terminan los honores a la bandera con una duración de quince minutos. Los alumnos avanzan por grados a sus respectivos salones.

Estas observaciones confirman lo mencionado en la subcategoría 4.2 cuando la escuela como comunidad no establece estrategias para responder a las necesidades de los alumnos con alguna discapacidad y delega la responsabilidad en los padres de familia.

Por otra parte, dentro de las respuestas en las **entrevistas** acerca de la metodología, encontramos algunas estrategias interesantes utilizadas por los docentes para responder a las necesidades educativas de los alumnos, tales como:

M. R. 4.-

“Brindar una atención individualizada, platicar con el alumno y con los padres de familia”.

M. R. 1.-

“Tener mas cuidado con ellos, observarlos mas, buscar apoyo con otros alumnos para ayudar a esos niños”.

M. R. 3.-

“Trabajo diferenciado del resto del grupo, adecuaciones curriculares, implantación de ejercicios específicos, trabajo en equipo”.

M. R. 2.-

“Además prestarles mayor atención que a los demás mientras sus compañeros están ocupados con otras actividades”.

En relación a estos ajustes a la metodología por parte de los maestros regulares, habría que analizar que tipo de aprendizajes están favoreciendo comprensivos o repetitivos. Ya que los cambios metodológicos no implican por sí mismos una mejora en las acciones pedagógicas; sin embargo, hay intentos por mejorarla los cuales deberían ser aprovechados.

Otros maestros regulares comentaron al respecto:

M. R. 5.-

“Lenguaje mímico, gráfico, en los contenidos en el pizarrón explicando detalladamente como se hacen las cosas”.

M. ESP.2.-

“Uso la observación y me baso en las evaluaciones que realizo de acuerdo a cada niño”.

Dos maestros regulares no hacen ninguna modificación en la metodología aplicada con sus grupos.

M. R. 6.-

“No elaboro algo específico o especial para estos alumnos”.

M. R. 7.-

“No hago nada de ajustes”.

Estos maestros consideran que no es necesario realizar ningún ajuste al interior de sus grupos; sin embargo, sabemos que siempre existirán alumnos que requerirán de estrategias pedagógicas diferenciadas ya sea por su propia historia personal o familiar, por su historia escolar o por la presencia de uno o varios déficits.

Las especialistas y la Directora de la primaria opinaron lo siguiente sobre la metodología:

M. ESP. 1.-

“Dependerá de las n.e.e de la discapacidad, a veces manejo algunas estrategias iguales (calendario, rompecabezas, sentarlo al frente) sentarlo con su par éste debe ser un niño que tenga buena letra que sea de los mejores alumnos”.

M. ESP. 3.-

“Son mas bien en el campo de lenguaje, por medio de ejercicios que favorezcan su articulación, actividades que mejoren su lenguaje verbal. Y dentro del aula desarrollar los temas en función de sus características para propiciar que participen, se integren y sean aceptados por sus compañeros”.

Directora de la primaria agregó:

“Trabajan los dos (especialistas y maestro regular), dan los temas, el maestro de grupo le da a la maestra de USAER los contenidos que debe dar en clase, que contenidos necesitan para realizar el trabajo”.

Estos puntos nos muestran por una parte que el trabajo conjunto entre especialistas y maestras regulares no existe, cada uno incide por cuenta propia ante las dificultades de los alumnos, y tal vez en esta separación pudieran ocurrir acciones contrarias para alcanzar los objetivos curriculares.

Por otra parte, aunque la Directora de la primaria conoce las actuaciones concretas que realizan los maestros regulares y las especialistas, el problema aquí sería, si con estas formas de intervención se cubren o se responde a las necesidades educativas de los alumnos con o sin discapacidad.

Finalmente veamos la opinión del equipo de USAER, con respecto a la misma categoría:

“Las estrategias son muchas, se contemplan en el proyecto escolar, se evalúan en el ajuste y ya se hace una evaluación final, pero desde el proyecto se contemplan las estrategias.

Las estrategias van surgiendo de acuerdo a como se va observando a ese niño con discapacidad, cuáles son sus

potenciales, cuáles son sus cualidades para poder apoyarlo y seguir con las demás actividades”.

“Una de las principales son las adecuaciones curriculares, se tienen que hacer de acuerdo a las necesidades de cada niño y a las características del niño, ya considerando su estilo de aprendizaje, ritmo porque ahí también se tienen que hacer las adaptaciones”.

Los maestros de apoyo de la USAER en sus planteamientos consideran fundamental las ayudas que puedan brindar a los alumnos para tratar de responder a sus necesidades. Esto es positivo en la medida que se incluyan y pongan en práctica las modificaciones necesarias en la planificación, que de alguna forma implicará cambios a nivel metodológico.

De acuerdo a Ander-Egg (1996), la planificación es la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuáles se introduce una mayor racionalidad y organización de actividades y acciones articuladas entre sí que, previstas anticipadamente tienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos, con el fin de alcanzar una situación elegida como deseable, mediante el uso eficiente de medios.

Los servicios de planificación requieren de una participación a nivel institucional (primaria, USAER, autoridades), asumiendo una responsabilidad personal en la que cada uno cumpla con las tareas asignadas. Un instrumento que permite la concreción de la planificación institucional es el proyecto escolar, éste permitirá a largo o mediano plazo, generar cambios a nivel curricular y crear las condiciones para lograr una organización de tipo participativa y eficaz entre todos los miembros con el propósito de mejorar la gestión educativa.

CATEGORÍA 6

Organización.

- 6.1.- Entre maestros regulares
- 6.2.- Entre especialistas- maestro regular
- 6.3.- Entre especialistas
- 6.4.- Directora de la primaria.

6.1.-Entre los maestros regulares.-

Con respecto a esta categoría hay que señalar que los siguientes maestros: M. R. 2, M. R. 6, M. R.1 y M. R. 4, en los cuestionarios comentaron:

“El plan de trabajo lo elaboro de manera individual”

Del total de maestros entrevistados, predomina el trabajo individual, esto hasta cierto punto es justificable ya que hasta hace poco han predominado prácticas educativas de este tipo. Sin embargo, no es posible continuar trabajando de esta forma ante la integración de alumnos con n.e.e. con discapacidad, ya que como sabemos este tipo de trabajo no favorece el mejoramiento y desarrollo personal y educativo.

Con respecto a la información obtenida en las entrevistas, sobre la misma subcategoría (6.1), los mismos maestros regulares opinaron:

M. R.4.-

“Facilitaron una televisión a un niño con P.C.I. (parálisis cerebral infantil) en la escuela”

M. R. 7.-

“Los maestros en Juntas de Consejo Técnico han dado aportaciones sobre cómo ayudar a estos niños”

M. R. 6.-

“El haberlo recibido ya es una acción, aunque a algunos compañeros no les pareció, la escuela le dio una beca a “x” (alumno con discapacidad motora) para apoyarlo, no sé si aún la tenga”

Podemos darnos cuenta que, dentro de la organización escolar se han considerado algunos recursos materiales como apoyos para un alumno con n.e.e. con discapacidad (por ejemplo). Este aspecto positivo podría comenzar a generar otros tipos de apoyos, aunque por el momento parece ser que los apoyos actuales son limitados y no sólo se requerirá de dichos apoyos en la inclusión de alumnos con n.e.e. a la escuela regular, ya que si nos quedamos sólo con este tipo de recomendaciones materiales, se confirma lo mencionado en otras categorías que dentro de esta escuela existe sólo una inserción física de los alumnos con n.e.e. con discapacidad.

Por otra parte, encontramos algunas contradicciones en otros maestros regulares, acerca de la misma categoría:

M. R. 1.-

“Se les da todo tipo de garantías, apoyos y facilidades pero nada de recursos materiales”

M. R. 2.-

“Se comentó a los padres de familia, desde hace dos años, la posibilidad de modificar estructuras arquitectónicas pero nunca se hizo nada” .

Estos puntos nos indican el desconocimiento de algunos procesos internos en la organización escolar en donde, es probable que los canales de comunicación sean unidireccionales, lo que ocasiona tal vez limitaciones en la participación e intervención de algunos eventos institucionales.

Finalmente, con respecto al mismo punto, encontramos en dos maestros regulares, aspectos interesantes en las formas organizacionales:

M. R. 3.-

“Intervención del equipo de USAER, inclusión en los planes de trabajo de los docentes de los alumnos con n.e.e”

M. R. 5.-

“La escuela ha promovido la intervención y participación en los eventos cívicos”

Ambos refieren intentos de un trabajo en el que participen no sólo los maestros regulares sino también las maestras especialistas y los propios alumnos con n.e.e., cabe mencionar que dicha participación aún no está bien definida ni implementada, por lo que sería conveniente considerar el esfuerzo y actitudes personales de estos maestros como un cambio en las concepciones iniciales acerca de nuevas formas de organización.

Respecto a esta misma categoría, las maestras de apoyo de la escuela primaria (USAER) comentaron que:

M. ESP. 1.-

“La Directora de la USAER, determina qué grupos se atenderán por los especialistas. Cuando tenemos que resolver algún

problema lo comentamos entre las tres y sacamos un acuerdo común”

M. ESP. 3.-

“A través del intercambio de información, solicitar apoyos, investigar sobre materiales, temas y retroalimentación mutua, compartimos estrategias, hacemos adecuaciones, nos prestamos material, compartimos experiencias”

M. ESP. 2.-

“Se lleva una bitácora, se planean las clases de acuerdo a las necesidades del niño o del grupo. Planteo objetivos y actividades del fichero y material concreto. En ciertas ocasiones en que no domino algo acudo a resolver mis dudas con mis compañeras”

De acuerdo con esto, podemos darnos cuenta que las formas de organización entre las maestras de apoyo (especialistas), quedan limitadas, ya que no consideran en su organización la relación con otros subsistemas como los maestros regulares, padres de familia por ejemplo.

Bajo esta dinámica encontramos un importante obstáculo para implementar innovaciones, no sólo curriculares sino también los referentes a aspectos de gestión. Puesto que ambos requieren de planteamientos organizativos flexibles, bidireccionales y de interacción que permitan diseñar una nueva estructura organizativa que responda a los cambios educativos actuales, en este caso a las transformaciones que han ocurrido dentro de educación especial, ya que no podemos seguir trabajando con la misma organización.

Con respecto a la siguiente subcategoría: entre especialistas y maestro regular (6.2), el equipo de apoyo de USAER, comentó:

“En acuerdo con las unidades vimos la necesidad de que también tenía que haber un momento de planeación y la supervisora permitió que se diera ese momento de planeación, pero que no se llevara una planeación sacando programas, sacando el avance de los maestros, así como lo decidió ha sido con dos maestros nada mas, donde sacan su avance y esta semana voy a ver esto, me gustaría que me ayudaras a reforzar esto y esto y esto”

En este punto se hace referencia a la posibilidad de coordinación que existe entre para diseñar líneas de actuación conjuntas, las que permitirán en un momento determinado dar respuesta a los alumnos con n.e.e. con discapacidad, siempre y cuando se fomente y lleve a la práctica al interior de cada escuela regular con sus respectivas maestras de apoyo.

6.3.- Entre especialistas.-

“Creo que lo básico es la experiencia que cada uno tiene, es un acuerdo nos dividimos por porcentajes si somos tres maestros supongo que cada quien tiene el mismo número de grupos, si somos dos entonces la mitad y la mitad. Cada año es un nuevo reto, organizar ese horario para dedicarle precisamente aunque sea veinte minutos de la mañana, del día para vaciar la información”

La organización radica principalmente en base a su experiencia, de esta manera podemos decir que se han centrado mas en los aspectos didácticos curriculares y han prestado poca atención a la organización escolar. Esto nos hace pensar que su estructura organizativa queda limitada a cumplir con las prescripciones establecidas sin pretender establecer líneas concretas actuación que permitan romper ese aislamiento entre profesionales.

Como mencionan Sánchez y Torres (1999:346), “la creación de estructuras organizativas no deben tener como único criterio la antigüedad del profesorado sino que puedan consensuarse criterios tales como la especialización, la rotación absoluta o limitada, la adaptación, la ratio, etc.”

El diseño y puesta en práctica de estructuras organizativas funcionales, permitirá alcanzar una mayor eficacia operativa en los distintos ámbitos: aula, escuela y familia.

6.4.- Directora de la primaria.-

Por último, con respecto a la misma categoría (organización), la Directora de la primaria comentó:

“Las maestras de USAER algunas veces participan en las juntas de primaria, casi siempre van a junta a su coordinación y es ahí cuando no están presentes, pero a partir del año pasado ya las maestras de USAER se integran a Educación básica a escuela primaria, por que antes estaba separado USAER y primaria, ahora ya no, ya están integradas con la primaria”

“En juntas de Consejo Técnico siempre nos ponemos de acuerdo y ahí al inicio del año escolar leemos los lineamientos, damos los grupos con la colaboración de los profesores. Entre todos tomamos las decisiones, se toman en conjunto”

En esta integración de las maestras de USAER a la primaria, pareciera que sucede lo mismo que con los alumnos con n.e.e. (considerado lo encontrado anteriormente), ya que se trata sólo de una inserción física en la que sus actuaciones y funciones dentro de los procesos educativos quedan muchas de las veces desvinculadas de la organización y funcionamiento interno de la propia escuela. En este sentido al no existir una funcionalidad organizativa, las condiciones para responder a los alumnos con n.e.e. con discapacidad son limitadas, ya que una escuela abierta y comprensiva debe, en primer lugar, construir estructuras organizativas que dinamicen la actuación y relación de todos sus integrantes.

La organización entre maestros regulares se distingue por efectuarse en Juntas de Consejo Técnico en las que se comentan situaciones y problemáticas educativas.

Esto es un intento de trabajar en forma conjunta; sin embargo, en este estudio no se tuvo oportunidad de presenciar la dinámica de alguna Junta de Consejo para poder explorar como ocurrieron estos procesos. Hay que destacar sin embargo, que con respecto a los elementos del currículum (Qué, Cómo y Cuándo enseñar) y en su relación con la organización escolar, encontramos que tanto los maestros regulares como las maestras especialistas se limitan a llevar a cabo una estructuración tradicional del currículum (ver ejemplificación de una clase en el aula regular, subcategoría 1.2.).

Por todo lo expuesto, sostenemos que sus formas organizativas no responden a las necesidades educativas de algunos alumnos, particularmente de aquellos que presentan n.e.e. con discapacidad. Prueba de ello es la organización en el aula donde generalmente los alumnos se encuentran sentados en filas paralelas orientados hacia el escritorio del profesor (forma habitual), esto obviamente no favorece el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias entre los alumnos, y aunque ocasionalmente trabajan por equipos, los docentes aún no dejan de concebirse como transmisores del conocimiento.

Todo esto los conduce a un cierto grado de contradicciones entre las concepciones y las prácticas docentes que existen. Por consiguiente es importante prestar una especial atención a las formas de organización escolar, como un punto clave para el cambio o transformaciones educativas. Para finalizar, se destacan algunos hallazgos encontrados en el desarrollo del presente trabajo, los que son presentados en las conclusiones.

CONCLUSIONES

Al inicio de la investigación, se mencionó que por primera vez en la historia de la educación mexicana, la integración de alumnos con alguna discapacidad dentro de la educación básica, se inició en los años ochenta. Pero fue hasta el año de 1993 que el proyecto de integración se implementó desde una visión de atención a la diversidad.

Todo esto surgió por un cúmulo de experiencias exitosas en países: como España, Italia, Inglaterra, Dinamarca, E.E.U.U.(entre otros). También debido a acuerdos y políticas nacionales e Internacionales.

En México, la aplicación de esta propuesta se lleva a cabo mediante Reformas educativas a nivel Nacional, siendo la Secretaría de Educación Pública, la institución responsable para articular el marco de acción que permitiera elevar la calidad educativa, y, concretizando específicamente a través de la Dirección de Educación Especial, a través de la Ley General de Educación (artículo 41), del artículo tercero Constitucional, del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, y el Programa Nacional de Acción a favor de la Infancia 1995-200 entre otros.

Algunos principios rectores de la propuesta son: ofrecer calidad educativa a todos los educandos en edad escolar, atender a todos los alumnos de manera adecuada y eficaz, respetando sus propias condiciones en un marco de colaboración, apertura y equidad social, y promover la integración a todos los niveles (salud, cultural, laboral). También considera que para poder responder a la diversidad se debe modificar el Sistema Educativo actual, contemplando transformaciones a nivel curricular, organizativo y académico, además de contemplar cambios en la gestión educativa.

La puesta en práctica de dicho proyecto, ha mostrado algunos avances y limitaciones.

Con respecto a los avances, se logró que la enseñanza obligatoria se ampliara a tres años más (pre-escolar-primaria y secundaria), se incorporaron un mayor número de alumnos con discapacidad a educación básica, aumentaron los Servicios de apoyo dentro de escuelas primarias oficiales, mayor inversión de recursos económicos a la educación pública, talleres, programas y cursos al personal de educación.

Por otra parte, también se han llevado a cabo Congresos y encuentros a nivel Nacional e Internacional acerca de las experiencias de integración de alumnos con n.e.e. con discapacidad en distintos estados, sobre todo en Nuevo León, Baja California y Distrito Federal. Agregado a la publicación de algunas investigaciones que han permitido clarificar el marco epistemológico, ideológico y legal.

Con respecto a las limitantes, algunos estudios reportan que aún existe un gran número de población infantil sin acceso a la educación, la cantidad de deserción, reprobación y abandono hacia los estudios ha aumentado. Con respecto a la educación especial, en particular a la integración de alumnos con n.e.e. con alguna discapacidad a la escuela regular, y a pesar de los diez años de la puesta en marcha de la propuesta de integración educativa en el país, se ha podido observar que aún falta mucho por hacer, ya que aún no se ha hecho realidad el que todos los alumnos sin importar sus características cognitivas o personales, tengan acceso a la educación básica. Así como continúa la permanencia de prácticas educativas tradicionales, las mismas formas de organización y gestión y el mismo tipo de metodologías e intervención en el aula.

Agregado a esto, la falta de apertura y compromiso por parte del personal y Directivos de algunos planteles educativos, el continuar con las mismas formas de evaluar, así como una marcada diferencia entre la teoría y lo que se lleva a cabo en la práctica. Además de que actualmente, aún muchas maestras especialistas echan de menos la modificación de sus prácticas, algunos maestros regulares consideran todavía a las adecuaciones curriculares como un trabajo extra que alterará su habitual planeación y por otra parte algunas autoridades y profesionales consideran que instrumentar la integración de alumnos con discapacidad a las escuelas regulares no es posible.

Por todo esto y con el propósito de aminorar los obstáculos y obtener mayores avances, se destacan una serie de conclusiones extraídas del objeto de estudio, de las interrogantes planteadas y del marco teórico del cual partió esta investigación. Y ojalá sean consideradas como una aportación constructiva en pro de mejoras educativas en contextos similares.

Por un lado y en lo referente al estilo de enseñanza, se encontró que predomina una enfoque transmisivo de la enseñanza, donde el maestro continúa siendo el único transmisor de los aprendizajes, por lo tanto éstos quedan reducidos a aprendizajes de tipo mecánico e irreflexivos los cuales fácilmente serán olvidados por los alumnos. Ya que ellos no han tenido un papel activo en los procesos de aprendizaje.

Si bien es cierto que predomina una enseñanza con una concepción homogeneizadora, también es posible encontrar en ella, algunos docentes y especialistas que prestan especial atención a lo que implica el trabajo con alumnos con n.e.e. con discapacidad en la escuela regular, ya que por ejemplo algunos de ellos están comenzando a cambiar sus concepciones curriculares a partir de la necesidad de integrar a dichos alumnos.

Ante esto, será interesante entonces valorar, enriquecer y extrapolar situaciones didácticas, de gestión y de políticas internas que sirvan para orientar y expandir otro tipo de prácticas, aquellas que permitan avanzar a la renovación de concepciones y creencias pedagógicas que prevalecen actualmente en esta escuela.

Por lo expresado hasta aquí y retomando los conceptos acerca del currículum, se puede decir que predomina un currículum de tipo cerrado ya que el personal se rige bajo las mismas formas y procedimientos que han prevalecido desde hace mucho tiempo en la educación, esta situación no permite hacer los ajustes necesarios de acuerdo a las necesidades de apoyo que requieran aquellos alumnos que presenten alguna n.e.e. con o sin discapacidad.

Con todo esto, se deduce que se trata de una escuela que sólo acepta a los alumnos con n.e.e. con discapacidad de manera física (insertados) ya que en sus formas de intervención y enseñanza no existen modificaciones, por lo tanto sus intentos para responder a las necesidades de los alumnos es de forma aislada, esto ha ocasionado que cada uno de los profesionales de esta escuela, utilice sus propios recursos y técnicas lo que implica que las posibilidades para responder a las necesidades de un alumno con discapacidad sean limitadas y resulten poco exitosas.

Continuando con las estrategias que utilizan los profesionales en la escuela, y con respecto a las adecuaciones curriculares, aún no les queda claro Quién, Cómo y Cuándo implementarlas. Existen algunas ideas acerca de su concepción; sin embargo, se enfocan principalmente a la parte cognoscitiva de los aprendizajes y como sabemos los aprendizajes no se conforman sólo de aspectos académicos.

Un aspecto más a considerar es la aceptación de alumnos con n.e.e con discapacidad a la escuela regular en la que se pudo observar que aunque la mayoría de los maestros regulares, especialistas y autoridades aceptan la integración de alumnos con n.e.e. con discapacidad, pareciera que su aceptación está regida por prescripciones gubernamentales, ya que aunque han implementado pequeños cambios (participación de maestras de apoyo en el aula regular, por ejemplo), estos han sido sólo superficiales, no existen cambios profundos que realmente impacten o modifiquen prácticas educativas habituales.

Con respecto a la organización escolar en el ámbito de la gestión educativa, no se lleva a cabo un trabajo colegiado, cada uno se centra en sus propios métodos y en su planeación, esto ocasiona que vayan en pos de diferentes objetivos e incluso que algunos de ellos se contrapongan en la atención que requieren los alumnos en el contexto escolar. Por lo tanto, la impresión que nos dejan estas formas organizativas es que la primaria y la USAER trabajan de manera separada, no existe un proyecto escolar que guíe el trabajo conjunto y éste se convierte en un requisito administrativo más, con el que hay que cumplir. Por lo que el Proyecto no se visualiza como aquél instrumento que sirva para analizar y solucionar las problemáticas institucionales.

Por lo que resulta imprescindible contemplar cambios en el proyecto escolar, cambios que permitan orientar y mejorar las respuestas a las problemáticas educativas existentes y obviamente a las necesidades educativas especiales de

los alumnos con discapacidad. Pero sobretodo que el proyecto escolar se convierta realmente en ese eje que oriente la praxis y que permita reflexionar y poner en práctica nuevas y mejores formas de educación.

En cuanto a la participación de los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos, ésta transcurre con varias limitantes. Por ejemplo se pudo observar una escasa participación de ellos, sólo se les involucra cuando se trata de firmar boletas, para aspectos de disciplina o en algunos eventos (como festivales).

En el caso de los padres con niños con discapacidad, ellos se enfrentaron a diversos problemas, algunos son, por ejemplo: ingresar a una escuela regular, falta de información y orientación, falta de apoyos adecuados, elección de escuela, distancias, etc.; sin embargo, manifiestan estar conscientes de los avances que han tenido sus niños en la socialización, en sus experiencias de aprendizaje y en la vida cotidiana escolar, esto no habría sucedido si hubieran cursado su educación en una escuela especial.

Considerando lo anterior, es importante brindar a los padres de familia apoyos adecuados, orientaciones, sugerencias y estrategias que faciliten el proceso educativo de los alumnos con n.e.e. con o sin discapacidad y no sólo su ingreso a la escuela regular sino su permanencia, respuesta eficaz a sus necesidades y una preparación para la vida.

Por otra parte, con respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas por los maestros y las especialistas, éstas no han sido modificadas. No existen cambios en los elementos del currículum (Qué, Cómo, Cuándo enseñar y evaluar), por ejemplo permanecen sus formas de evaluar, las formas de agrupamiento no permiten la interacción alumno-alumno, maestro-alumno en relación con los aprendizajes adquiridos, por lo que la interacción del alumno con el contenido continúa siendo reproductiva y ejecutiva. Visto de esta manera, esta no modificación (como fue analizado previamente en las categorías y subcategorías), no permite responder a las necesidades educativas de los alumnos con o sin discapacidad.

Con respecto a las instalaciones físicas, son insuficientes e inadecuadas para la integración de alumnos con n.e.e. con discapacidad motora y visual, ya que la gran cantidad de escaleras es un obstáculo importante para el desplazamiento de estos alumnos. Y aunque en algún momento se contemplaron algunas modificaciones arquitectónicas no se efectuaron debido a que se espera que diferentes instancias resuelvan la situación, pero hasta el momento y después de la permanencia de casi tres ciclos escolares de un alumno con discapacidad motora, la escuela permanece bajo las mismas condiciones. Estas limitantes al parecer tan sencillas no permiten avanzar hacia otras líneas de trabajo que establezcan las condiciones necesarias para poder lograr la integración de los alumnos con n.e.e. con alguna discapacidad.

Asimismo se puede concluir que existen dificultades para aceptar al personal de educación especial en la escuela regular, ya que generalmente no se les involucra

de la misma forma que a los docentes regulares, quedando varias veces ajenas a los procesos institucionales.

Para terminar creemos que es necesario replantear y reflexionar varios aspectos desde el tipo de organización, capacitación al personal de toda la escuela, conscientización y convicción hacia nuevas formas de educar, replanteamiento de las prácticas docentes actuales para que, con esto se sienten las bases para una atención a la diversidad que conlleve a elevar la calidad educativa.

También es importante mencionar que se deben generar condiciones favorecedoras para la integración educativa, en las que las escuelas se conviertan en espacios abiertos y constructivos, como sistemas influidos y relacionados con otros sistemas y subsistemas (formales e informales), en los que a mayor nivel de relación mayores niveles de significatividad.

Finalmente en el ámbito de los maestros regulares y especialistas, estaría el reflexionar acerca de su práctica educativa cotidiana para transformarse en agentes de cambio que permitan generar otras formas de enseñanza, aquellas que posibiliten aprendizajes significativos, así como intercambiar experiencias, estrategias de intervención y establecimiento de compromisos conjuntos que conduzcan a desarrollar proyectos a favor de escuelas inclusivas.

Sin embargo, se reconoce que cuando en las escuelas existe apoyo entre todos sus miembros, un trabajo colegiado, un liderazgo eficaz, capacitación permanente a todo el personal docente, actualización de metodologías, diferentes formas de organización y gestión, reconceptualización de qué es enseñar y qué es aprender, (entre otros factores) permitirá acercarse a las metas de la propuesta de integración educativa. Y con ello se hará posible uno de sus principios fundamentales: una escuela abierta a la diversidad, una escuela para todos.

Tal vez de esta manera el proyecto de integración educativa se haga realidad, y a partir de la participación, apoyo, compromiso e intervención eficiente de todos los involucrados en el proceso, los avances a nivel escolar y social se verán reflejados dentro de cada familia. Nos encontramos en una etapa con logros alcanzados y si pretendemos que esto llegue a culminar con éxito corresponde a todos trabajar conjuntamente, entender a la escuela para transformarla, transformarnos nosotros mismos, nuestras formas de enseñanza y de este modo los cambios en los procesos educativos serán mas reales que simulados, y las posibilidades de éxito de los alumnos con n.e.e. con discapacidad a la escuela regular serán mayores.

BIBLIOGRAFÍA

ACLE TOMASINI, G. Educación Especial. Evaluación, Intervención, Investigación. 1ª. ed. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.

ACOSTA HUERTA, MA. DE LOURDES, Contreras Cortes Dora, Hernández Flores, Manuela, Martínez Hermosillo, Clara Rosa, Molina Castro, Jorge Augusto. Una aproximación al proceso de integración educativa en el Distrito Federal (La visión de los actores institucionales). México, SEP, Dirección de Educación Especial, 1995 (Tesis de licenciatura).

ALVAREZ GUERRERO, C.O. Torres, H.C. Garza, T.S.M. Arias, M.E.G. Pérez, T.P. Sevilla de L.R.E. González, P.J. Educación del Deficiente Mental en México. Sociedad Mexicana para el estudio Científico de la Deficiencia Mental. 1ª. Ed., México, 1998

AMERICAN Psychological Association. Manual de estilo de Publicaciones. México, Ed. Manual Moderno, 1994.

BAUTISTA, R. Necesidades educativas especiales. 2ª. ed. Málaga, Ed. Aljibe, compilación, 1993.

BASSEDAS, E. Huguet, T. Marrodán, M. Oliván, M. Planas, M. Rossell, M. Seguer, M. Vilella, M. Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. 5ª. ed. España, Ed. Paidós, 1998.

BECERRIL MENDOZA, LOURDES y Molina Angeles, Martha Elvira. Integración Educativa: implicaciones en el proceso de atención del niño con necesidades educativas especiales. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2000 (tesis de licenciatura).

BLANCO GUIJARRO, R. Sotorrío Fernández, B. Rodríguez Muñoz, V.M. Pintó de Sorraín, T. Díaz-Estébanez León, E. Martín Martín, M. M. Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, España, 1992.

CARRION MARTÍNEZ, J. Sánchez Palomino, A. Vigo Arrázola M. B. José Monclús, G. Parrilla, A. Gallego, C. Revista de educación especial. Diversidad y educación. Año 1999, n. 25, España, 1999, pp. 5-54.

CAPACCE, M.N. Lego A, N. Integración del discapacitado. Una propuesta socio-educativa, colección Desarrollo Social, Argentina, Ed. Humanitas, 1990.

COMES NOLLA, G. Lectura y libros para niños especiales. 1ª. ed. España, Ed. Ceac, S.A. Colección educación y enseñanza, 1992.

- COLL, C. Psicología y currículum. México, Ed. Paidós, 1995.
- COLL, C. Martín, E. Mauri, T. Miras, M. Onrubia, J. Solé, I. Zabala, A. El Constructivismo en el aula. 5ª. ed., Barcelona, Ed. Graó, 1996.
- COLL, C. Porlán, R. Alcance y perspectivas de una Reforma Educativa: La experiencia española. Cero en Conducta. Año 14, n. 47, México, 1999, pp. 17-49.
- ESCALANTE HERRERA, I. La integración educativa al aula regular de los niños con necesidades educativas especiales. Consideraciones básicas. Xalapa, Veracruz, México, 1999.
- ESTRADA INGA, .L. El ciclo vital de la familia. México, Ed. Grijalbo, S.A. de C.V. 1998.
- FURLAN, ALFREDO. Currículum y Condiciones Institucionales. San Luis Potosí, México, Conferencia Magistral, 1991.
- GARCIA CEDILLO, I. Escalante, H.I. Escandón, M.M.C. Fernández, T.L.G. Mustri, D.A. Toulet, L.Y. Integración educativa. Perspectiva Internacional y Nacional. México, SEP, 1996.
- GARCÍA CEDILLO, I. Escalante Herrera, I. Escandón Minutti, M.C. Fernández Torres, L.G. Mustri Dabbah A. Puga Vázquez R.I. La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México, SEP, 2000.
- GARCIA PASTOR, C. La investigación sobre la Integración. Tópicos, aproximaciones y procedimientos. Salamanca, España, Ed. Amarú, 1992.
- GARCÍA CÓRDOBA, F. La tesis y el trabajo de tesis: recomendaciones metodológicas para la elaboración de tesis. 2ª. ed., México, Ed. Spanta, 1998.
- GARCÍA CÓRDOBA, F. El Cuestionario. 1ª. ed., México, Ed. Spanta, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Pérez Gómez, A.I. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Ed. Morata, S.A., 1992.
- GONZALEZ MANJON, D. Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración. Málaga, Ed. Aljibe, colección educación para la diversidad, 1995.
- IGLESIAS CERVERA, MARÍA ESTHER, La Integración Educativa del niño con problemas de aprendizaje desde la perspectiva de una USAER. México, Universidad de las Américas, 1997 (Tesis Maestría en Educación).
- LOPEZ RUIZ, J.I. Aprendizaje docente e Innovación Curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela. Malaga, Ed. Aljibe, S. L., 2000.

LUGO PEÑA, E. Preparación de originales para publicar. Manual del autor de textos científicos y educativos. 1ª. ed. México, Ed. Trillas, 1992.

LUS, M. A. De la integración escolar a la escuela integradora. 1ª. ed. Argentina, Ed. Paidós, SAICF, 1995.

MARTÍNEZ MARTINEZ, M. La investigación cualitativa etnográfica en educación. 3ª. ed. México, Ed. Trillas, 1998.

MAYOR SANCHEZ, J. Manual de educación especial. 2ª. ed. Madrid, Ed. Anaya, 1989.

MORIN EDGAR, Para salir del siglo XX. Barcelona, Ed. Kairós, 1982.

PARRILLA LATAS, A. Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Bilbao España, Ed. Mensajero, S.A. 1996.

PEREZ SERRANO, G. Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos I. Madrid, Ed. La muralla S.A., Colección aula abierta, 1994.

PHILIP, W. J. La vida en las aulas. Madrid, Ed. Marova, 1975.

PUIGDELLIVOL, IGNASI. Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad. 2ª. ed. Barcelona, España, Ed. Graó, 1996.

RODRIGUEZ T.E.O. Hacia una escuela integradora. SEP. Monterrey, México, 1997.

ROMAN PEREZ, M. Diez López E. Aprendizaje y Currículum. Diseños Curriculares Aplicados. 6ª. ed. México, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas, 2000.

SANCHEZ, PALOMINO, A. Torres, G.J.A. Educación especial I. Madrid, Ed. Pirámide, S.A., 1999.

SANCHEZ, PALOMINO, A. Torres, G.J.A. Educación especial II. Madrid, Ed. Pirámide, S.A., 1999.

SAMPIERI HERNÁNDEZ, R. Collado, F.C. Lucio, B.P. Metodología de la investigación. 2ª. ed. México, Ed. Mac Graw Hill, 1991.

SCHMELKES, C. Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación. 2ª. ed. México, Oxford University Press 1998.

SEP/D.G.E.E. (1994) Cuadernos de Integración Educativa No.1. Proyecto General para la educación especial en México. México: D.E.E./SEP.

SEP/D.G.E.E. (1994) Cuadernos de Integración Educativa No.4. Proyecto General para la educación especial en México. México: D.E.E./SEP.

SEP/D.G.E.E. (1994) Cuadernos de Integración Educativa No.3. Proyecto General para la educación especial en México. México: D.E.E./SEP.

SEP/D.G.E.E. (1994) Cuadernos de Integración Educativa No.2. Proyecto General para la educación especial en México. México: D.E.E./SEP.

SEP/D.G.E.E. (1994) Cuadernos de Integración Educativa No. 5. Proyecto General para la educación especial en México. México: D.E.E./SEP.

SEP/D.G.E.E. La educación especial en México. 1985.

STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. 4ª ed. Madrid, Ed. Morata, S.L. 1998.

TORRES SANTOME, J. El currículum oculto. 5ª. ed. Madrid, Ed. Morata, S.L. 1996.

WITTRICK C, MERLIN. La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. México, Buenos Aires, Barcelona, Ed. Paidós, 1997.

XIRAU, RAMON. Introducción a la historia de la filosofía. 11ª. ed. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1990.

ZACARÍAS, JULIETA. Saad Dayán E. Santamaría, A. Burgos, G. Necesidades educativas especiales. Material didáctico para apoyo de las prácticas integrales de educación especial en el séptimo y octavos semestres. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.