



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS
CON DEBILIDAD VISUAL.**

**TESIS
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
PRESENTA:
YOLIA ITZEL ESQUIVEL HERNÁNDEZ**

ASESOR: MTRO. ARMANDO RUIZ BADILLO

MÉXICO. D.F. 2005

ÍNDICE.

	PÁG.
RESUMEN.	1
INTRODUCCIÓN.	2
CAPÍTULO I. INTEGRACIÓN EDUCATIVA.	
1.1 Evolución en la atención educativa de las personas con discapacidad.	5
<i>Factores impulsores del cambio.</i>	6
1.2 Integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.	8
<i>Concepto de integración educativa.</i>	9
<i>Educación especial para la integración.</i>	10
<i>Concepto de necesidades educativas especiales.</i>	11
<i>Condiciones para la integración.</i>	13
1.3 Integración educativa en México.	16
<i>Reorganización del Sistema Educativo Nacional.</i>	17
<i>Educación especial como modalidad educativa.</i>	18
CAPÍTULO II. DEBILIDAD VISUAL.	
2.1 Características generales de la visión.	24
<i>Visión funcional.</i>	25
<i>Valoración de la vista.</i>	26
2.2 Definición de la debilidad visual.	28
<i>Clasificación funcional de las deficiencias visuales.</i>	29
2.3 Aspectos del desarrollo psicológico de un menor con déficit visual.	31
<i>Personalidad del menor.</i>	34

CAPÍTULO III. IMPLICACIONES EN LA INTEGRACIÓN DE UN MENOR CON DEBILIDAD VISUAL.

3.1 Escolarización del menor con debilidad visual.	36
<i>Integración al contexto escolar regular.</i>	37
<i>Papel del maestro.</i>	39
<i>Colaboración del maestro itinerante.</i>	40
<i>Participación de la familia.</i>	41
3.2 Respuesta educativa a las NEE de un alumno con debilidad visual.	43
<i>Adecuaciones curriculares.</i>	43
<i>Elaboración de adecuaciones curriculares.</i>	44
<i>Áreas de intervención.</i>	47

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA.

4.1 Planteamiento del problema.	51
4.2 Objetivo general.	51
4.3 Tipo de estudio.	52
4.4 Sujetos.	52
4.5 Escenario.	52
4.6 Instrumentos.	52
4.7 Procedimiento.	56

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Descripción del centro escolar.	58
Análisis por categorías.	66
Modelo de integración educativa del INNCl en el nivel de educación primaria.	80

CONCLUSIONES.

Limitaciones de la investigación.	88
Sugerencias.	89

BIBLIOGRAFÍA.

ANEXOS.

RESUMEN.

En México, la integración educativa propicia que los menores con discapacidad, como aquellos con debilidad visual, accedan al currículo básico con la ayuda requerida que se brinda a través de servicios como la USAER y el CAM; sin embargo, el INNCI es una institución que también ofrece ayuda para que los menores con debilidad visual accedan al currículo común.

Por tanto, el propósito de esta investigación fue desarrollar una descripción de la forma en que se realiza la integración educativa de alumnos con debilidad visual con el apoyo del INNCI, y a su vez, esquematizar un modelo de integración que lleva a cabo este instituto.

La investigación se realizó con una metodología cualitativa, contando con la participación de la directora del INNCI y cuatro maestras itinerantes a quienes se les realizaron entrevistas semi-estructuradas, adicionalmente se emplearon la observación participante y notas de campo en las visitas efectuadas al INNCI.

Los resultados obtenidos manifiestan que el modelo que realiza la institución es una opción que ofrece una atención específica para menores con debilidad visual, porque brinda recursos como el área escolar, el área de integración y una atención especial, para que estos menores accedan al currículo básico. Esto permite que más de la tercera parte de los alumnos que atiende el INNCI se integren a una aula regular, no obstante, se encontró que existen dificultades en la integración de estos alumnos, como la actitud de rechazo por parte de algunos maestros regulares y en ocasiones la falta de participación de los padres de familia.

INTRODUCCIÓN.

Durante las últimas décadas del siglo XX la orientación de la educación ha cambiado hacia una visión más completa e integradora. Además, la condición de los alumnos con discapacidad de que no podían acceder a los contenidos escolares comunes, ha empezado a cambiar en función del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y de la respuesta educativa que debe dar la escuela a las necesidades de estos alumnos. Así, la asistencia y participación en la escuela regular de los alumnos con discapacidad es un hecho que debe estar presente en la vida de las escuelas. De este modo, principios como el de normalización, individualización y sectorización de la enseñanza, son los ejes rectores en la educación de los alumnos con o sin discapacidad que presenten NEE.

Con estas normas, la integración educativa se ha consolidado como un modelo educativo, que en México dispone el acceso al currículo común para todos los niños y niñas independientemente de cualquier situación, según el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Para tal efecto, la administración educativa en el país implementó decretos, entre ellos el Art. 41 de la Ley General de Educación (LGE), para sustentar que los alumnos con discapacidad reciban la atención adecuada.

Al respecto, un punto de partida de la presente investigación son los alumnos que tienen un hándicap en la visión como la debilidad visual, y quienes presentan características particulares a las de los alumnos normovidentes ante los aprendizajes escolares que no deben ser omitidas, por esto, los menores con debilidad visual precisarán de que se favorezca su acceso a la educación común.

Por tanto, en el marco de la integración educativa en México corresponde a los servicios educativos: el Centro de Atención Múltiple (CAM) y la Unidad de

Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), garantizar que los menores con debilidad visual reciban la atención adecuada para acceder al currículo de educación básica.

De aquí, se establece el otro punto de partida de esta investigación, ya que existe otra oferta educativa en apoyo a la integración educativa de menores con debilidad visual: el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (INNCI), que depende de la Secretaria de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección de Educación Especial (DEE).

Este instituto por medio de una maestra itinerante brinda un servicio de integración al aula regular, por ello, es interesante abordar el tema de la integración educativa de menores con debilidad visual con el apoyo del INNCI; por lo cual, en este trabajo de investigación se realizó una descripción de la forma de llevar a cabo dicha acción educativa, igualmente se esquematizó el modelo de integración que utiliza el INNCI en el nivel primaria.

Por lo anterior, y como la integración educativa no es la simple incorporación al aula regular del alumno con NEE, se consideró importante indagar sobre el trabajo de integración del INNCI como una línea de investigación en el campo de la educación en nuestro país, porque la puesta en práctica de la integración educativa no debe significar que ésta haya finalizado o que no pueda ser mejorada, lo que la convierte en un campo amplio de investigación.

El marco teórico de esta investigación se divide en cinco capítulos:

En el primero, se hace una reseña de los cambios en la atención educativa de las personas con discapacidad a través de los años; se abordan los conceptos de integración educativa, de NEE y la nueva perspectiva en educación especial; y se describen algunas de las medidas efectuadas en el Sistema Educativo Mexicano ante la adopción de la integración educativa.

En el segundo capítulo, se expone de manera general qué es la visión y cómo se mide; se explica desde un criterio funcional qué es la debilidad visual; y se mencionan algunos aspectos psicológicos en el desarrollo de un pequeño con déficit visual.

El capítulo tres, está enfocado a la educación de un alumno con debilidad visual en el aula ordinaria, refiere las implicaciones que esto conlleva para el centro escolar, el maestro regular, el maestro especialista y los padres de familia; asimismo se describen los elementos que deben dar respuesta a las NEE de un alumno con debilidad visual.

En el cuarto capítulo, se desarrollan todos los aspectos de la metodología que dan sustento al presente trabajo de tesis: el planteamiento del problema, los objetivos, el tipo de estudio, el escenario, los sujetos, los instrumentos y el procedimiento; todo con relación a conocer cómo se realiza la integración educativa de los alumnos con debilidad visual con el apoyo del INNCl.

En el quinto capítulo, se presenta el análisis de resultados: se caracteriza el escenario donde se trabajó, se hace un análisis por categorías de acuerdo al marco teórico y se esquematiza el procedimiento de integración educativa de alumnos con debilidad visual que sigue el INNCl.

Finalmente se llega a las conclusiones, limitaciones y sugerencias obtenidas en el presente trabajo de tesis.

CAPÍTULO I

INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

1.1 Evolución en la atención educativa de las personas con discapacidad.

Siempre han existido personas consideradas diferentes que han puesto a prueba al pensamiento de la humanidad, muestra de ello es la evolución hasta nuestros días en el trato hacia aquellas con discapacidad.

En la antigüedad se creyó que las personas con alguna deficiencia estaban poseídas por espíritus infernales. Fue en Europa a finales del siglo XVII donde se situaron las primeras iniciativas, como los trabajos pioneros del fraile Ponce de León con niños sordomudos, de Valentín Haüy y Louis Braille con niños ciegos, y de Itard y Seguin con niños deficientes mentales, que comenzaron a cambiar la forma de pensar acerca de la condición de las personas con una deficiencia (Bautista, 1993; Illán y Arnaiz, 1999).

También en Europa, a principios del siglo XIX, surgieron instituciones especializadas con el fin social de resguardar y cuidar a los deficientes, pero la verdadera intención fue aislarlos para proteger al resto de la sociedad de ellos, ya que eran considerados como nocivos y perturbadores, y con la creación de estas instituciones surge la educación especial (Bautista, 1993).

A partir de entonces, la educación especial se encargó de atender con carácter de asistencial en instituciones a las personas con discapacidad. El pensamiento que dominaba y que prevaleció hasta mediados del siglo XX, suponía que la discapacidad era inherente al desarrollo y que los sujetos nunca superarían sus limitaciones, lo que dio mayor importancia al déficit y a describir las limitaciones (Illán y Arnaiz, 1999; Jiménez y Vilá, 1999).

Con la obligatoriedad de la educación elemental en la mayoría de los países desarrollados en el siglo XX, la educación especial se convirtió en un subsistema educativo diferente y paralelo a la educación regular. Se abrieron centros escolares diferenciados en función del déficit visual, auditivo, mentales, etc., encargados de recibir, atender y educar a los menores mediante unos objetivos y métodos propios, en sí, con un currículo especial, indican Illán y Arnaiz (1999).

En este contexto, las escuelas especiales ofrecieron una educación en ambientes restringidos a los alumnos, consecuentemente su formación carecía del intercambio social y comunicativo con sus iguales sin discapacidad (Quijada y Seco, 1996).

Es posible decir, que se originó un ambiente de marginación y segregación hacia los sujetos con discapacidad, y actitudes de rechazo por parte de la sociedad; de tal modo, que la discapacidad llegó a figurar como un factor excluyente de la escuela regular y de los conocimientos impartidos en ella para los niños que la presentaban.

Situación que cambió notablemente a raíz de varias consideraciones provenientes de diferentes campos entre ellos, el educativo y social.

Factores impulsores del cambio.

Según Marchesi y Martín (1990), es en el transcurso de los años sesentas y setentas que se producen unos factores que impulsaron una profunda transformación en la concepción de la discapacidad y de la educación especial, los cuales se pueden resumir en:

1) Concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia, la discapacidad deja de ser un fenómeno inherente a la persona, ahora tienen un papel fundamental los factores ambientales y la respuesta educativa.

2) Mayor énfasis en los procesos de aprendizaje, el progreso y desarrollo de cualquier estudiante, con o sin discapacidad, dependen de los aprendizajes que pueda adquirir.

3) Desarrollo de nuevos métodos de evaluación centrados en los procesos de aprendizaje de los alumnos y en las ayudas necesarias, las pruebas psicométricas son rechazadas como única vía para conocer la capacidad de aprendizaje.

4) Cuestionamiento de la coexistencia de dos sistemas de educación, el regular y el especial, tiene gran influencia para modificar el sentido de la educación al señalar las limitaciones de cada uno de estos sistemas aislados.

5) Fracaso escolar en las escuelas regulares, la deserción escolar tiene su origen principalmente en factores sociales, culturales y educativos, esto replanteó las fronteras entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia.

6) Limitados resultados de la educación especial, las escuelas especiales no logran el máximo desarrollo de las potencialidades de los alumnos, quienes además presentan serias dificultades para integrarse socialmente.

7) Mayor sensibilidad social hacia el derecho a una educación común, los movimientos en favor de los derechos de las minorías impulsados por una parte de la sociedad y de los padres de familia, divulgan la idea de que todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de educación.

Con base en dichos factores, inicia otra forma de ofrecer atención a los individuos con discapacidad, la cual se define a continuación.

1.2 Integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Con la demanda de condiciones educativas satisfactorias para los menores con discapacidad dentro de la escuela regular, tiene impulso la integración educativa (Marchesi y Martín, 1990).

Los principios básicos que dan fundamento a la integración son (Bautista, 1993):

- La normalización.

Significa que el proceso educativo de los alumnos con discapacidad se desarrolle en un ambiente lo más normalizado posible, donde éstos se relacionen con los demás alumnos.

Aquí conviene tener en cuenta la ambigüedad existente en el uso de los términos normalización y normalidad: el primero de éstos, pretende asegurar a todos los ciudadanos una vida tan próxima a lo normal como sea posible, lo que implica el uso de los servicios educativos ordinarios; el segundo, es relativo pues depende de cada cultura, del paso del tiempo, etc. (Vega, 2000).

Acerca de la normalización, opinan Illán y Arnaiz (1999) que podría ser el elemento diferenciador entre antes y después en la atención educativa de los menores con discapacidad.

- La individualización de la enseñanza.

Cada alumno tiene sus propios intereses, formas de aprender e interactuar, por lo tanto la atención educativa se ajustará a las necesidades y peculiaridades de cada uno de ellos.

- La sectorización de servicios.

Implica que los alumnos con discapacidad reciban atención y accedan a los servicios que precisen en donde se produzcan sus necesidades, y no situarlos en lugares distantes a sus entornos.

Estos principios dan pauta a mejorar la situación educativa de los alumnos que hasta entonces recibían educación en ambientes segregados de educación especial, promueven una práctica educativa distinta y una concepción diferente del alumno con discapacidad.

Concepto de integración educativa.

Varios autores han formulado conceptos referentes a la integración, así, desde el punto de vista de Van Steenlandt (1991) y Sanz del Río (1988), la integración educativa es enseñar juntos a niños con o sin discapacidad durante una parte o en la totalidad del tiempo, mediante la provisión de alternativas pedagógicas apropiadas al plan educativo que permitan la máxima integración durante la jornada escolar normal.

Por su parte Zacarías, Saad, Santamaría y Burgos (1995) señalan que esta integración es la unificación entre los sistemas educativos regular y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños con base en las necesidades de aprendizaje detectadas.

Según Marchesi y Martín (1990) es incorporar a la escuela ordinaria a los alumnos de los centros especiales, junto con todos los recursos técnicos y materiales que en ellos existan.

De acuerdo a estas definiciones, la integración educativa plantea la asimilación o unión del sistema especial con el sistema ordinario, con sus recursos y apoyos,

para brindar a los educandos con discapacidad las mismas condiciones de educación. De manera general, la integración educativa dispone un cambio sistemático en la manera de impartir educación y fundamentalmente en la práctica educativa hacia los menores que requieren de educación especial.

La integración educativa, aboga con prioridad por las oportunidades de aquellos menores con discapacidad y no debe significar la sola ubicación física en el aula regular, pues habría que entender que se trata de que éstos tengan la oportunidad de aprender y participar en las mismas actividades educativas junto con los demás alumnos; por otro lado, al asumir plenamente el sistema ordinario la educación de todos los alumnos, habrá de considerar que algunos de ellos no podrán completar la jornada escolar, otros si lo lograrán, de acuerdo a sus necesidades y posibilidades los alumnos serán integrados a través de modalidades que van desde contactos informales en actividades no académicas, aulas especiales, programas escolares adaptados, hasta la inclusión total en programas escolares regulares con un profesor de apoyo o sin él (García, 1993; Zacarías et al. 1995).

Congruentemente, subraya Vega (2000), la integración educativa compromete un currículo escolar coherente con la educación de todos los alumnos, un currículo común, abierto y flexible que se adapte a las características individuales de cada educando.

Educación especial para la integración.

En el marco de la educación integradora, la educación especial no podía seguir atendiendo a un sólo tipo de alumnos, tampoco debía continuar con un modelo de rehabilitación que entendía a la discapacidad como un problema de salud; por lo que, la educación especial cambió en cuanto a métodos, principios, sujeto y escenario con la intención de lograr en cada educando un desarrollo educativo, personal y social (Zacarías et al. 1995; Sánchez y Torres, 1999).

Al respecto, la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) dice en 1983 (Sánchez y Torres, 1999) que la educación especial *“es una educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan o es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos apropiados a su edad, y tiene por objetivo promover su progreso hacia estos niveles”* (p. 35).

De lo anterior, se entiende que la educación especial no tendrá otra finalidad que dar respuesta educativa a las necesidades de cualquier alumno que así lo requiera; esto fortalece como advierten Marchesi y Martín (1990), el propósito de la integración educativa, que es encontrar la mejor situación para que cada alumno se desarrolle lo mejor posible en el contexto escolar.

Concepto de necesidades educativas especiales.

El concepto de NEE surge en Inglaterra en el año de 1978, y es en el informe Warnock donde se da a conocer. Este informe, según Sánchez y Torres (1999), menciona que *“describir a alguien como deficiente no da ninguna información sobre el tipo de ayuda educativa que necesita y por tanto sobre la respuesta que se requiere”* (p. 95); y que *“ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos los niños”* (p. 99).

Al igual que la integración educativa, las NEE han generado diversas definiciones como: en México, la administración educativa refiere que un alumno con NEE enfrenta con relación a sus compañeros de grupo, dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, y requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP/DEE, 1994).

Otra definición señala que un alumno con NEE tiene una mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad, o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente (Ministerio de Educación y Cultura, 1989).

Marchesi y Martín (1990) especifican que el alumno con NEE presenta algún problema de aprendizaje durante su escolarización, y demanda de una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para sus compañeros de igual edad.

Con base en estas definiciones, las NEE se pueden leer como los problemas que podría llegar a presentar cualquier alumno ante los aprendizajes escolares, y como la demanda de recursos educativos adicionales y precisos para superar dichas dificultades; en este sentido, todo alumno con o sin discapacidad puede presentar NEE. Ahora, centrar la atención en el déficit es cosa del pasado, puesto que, todo esta en función de la respuesta educativa del sistema escolar hacia las necesidades de cada alumno.

Así, las NEE no se relacionan únicamente con el alumno, ya que tienen un carácter relativo y otro interactivo: son relativas según la respuesta educativa que ofrece cada contexto educativo, que puede maximizar o minimizarlas; y son interactivas porque dependen de características personales y del entorno educativo. También las NEE pueden presentarse de forma temporal o permanente (SEP/DEE, 1994).

Aunque este concepto propone una mejor manera de considerar a los alumnos, no ha estado exento de críticas que apuntan a su gran amplitud para determinar quienes son los alumnos de educación especial; a lo impreciso y retórico de su definición al hacer uso de otros conceptos para explicarse; y a la excesiva imagen positiva de la educación especial, que pareciera que la deficiencia se vuelve menos grave con la sola provisión de recursos (Marchesi y Martín, 1990).

Por esto, es importante no suponer que el concepto de NEE elimina al de discapacidad, ésta no desaparece simplemente porque se le llame de otra forma. La discapacidad es una característica más de la persona y no un calificativo, que depende tanto de circunstancias personales y sociales, como de las condiciones del medio. Ciertamente la educación regular puede hacer mucho por estos niños, porque la discapacidad no es destino (Sánchez, Cantón y Sevilla, 1997).

Algo apreciable en esta nueva perspectiva de la educación integradora, es reconocer que como seres humanos todos somos diferentes y que cada uno de nosotros tiene necesidades individuales y distintas, opina García (1993).

El esfuerzo actual de la sociedad en general, es tratar de valorar a las personas con discapacidad por sus potencialidades, por las cosas que son capaces de hacer a pesar de sus limitaciones.

Condiciones para la integración.

Para terminar este apartado, es conveniente indicar ciertas condiciones que requiere el desarrollo de la integración, ya que ésta impulsa una modificación profunda en la acción educativa, como (Bautista, 1993):

- Una legislación que garantice y facilite la integración.
- La renovación de la escuela tradicional relativa a la organización, metodología, objetivos, etc.
- Los centros escolares deben disponer de los recursos personales y materiales necesarios, y del equipo multidisciplinario.

- El perfeccionamiento de la profesión docente relacionado con la integración.
- La reducción de la cantidad de alumnos por grupo para una mejor atención.
- La participación activa de los padres de familia en el proceso educativo de alumno.

Con la intención de resumir y contrastar los diversos cambios que se han dado en la educación, principalmente, de los menores con discapacidad, se elaboró el siguiente cuadro.

Cuadro 1.

Evolución en la atención educativa de las personas con discapacidad.			
	Antes.	Ahora.	
		NEE.	Integración educativa.
Educación especial.	Un subsistema educativo paralelo y diferente a la educación regular.	Brinda respuesta educativa a las NEE de cualquier alumno.	Es parte de la educación regular.
Alumnos.	Alumnos de educación regular y alumnos de educación especial.	Cada alumno es diferente.	
Terminología.	Según el déficit que presente el alumno.	Alumnos con NEE.	
Concepto de discapacidad.	Un estado inherente al desarrollo de la persona que interfiere con su progreso social y educativo.	Una característica más de la persona que depende de condiciones personales, sociales y ambientales.	
Énfasis.	En las limitaciones.	En las potencialidades y NEE de cada alumno.	
Currículo.	Currículo especial.	Currículo común, abierto y flexible.	
Escolarización.	Escuela especial.	Normalización: escuela regular.	

Algunas naciones, entre ellas México, adoptaron la integración educativa y el concepto de NEE para que rigieran sus sistemas de educación, por ello, es necesario revisar que implicaron para nuestro país, estos elementos de gran relevancia en la educación.

1.3 Integración educativa en México.

En México, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 emitido por la SEP, refiere que la integración educativa es el acceso al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, que tienen por derecho todos los menores.

En este sentido, la integración educativa tiene valor jurídico porque no existe razón para excluir a ningún niño de la educación básica en el país. Con la generalización del currículo de educación es posible que los menores con NEE, con o sin discapacidad, accedan a él desde la escuela regular o en los servicios educativos especiales que no deben ser selectivos con estos menores que los solicitan (SEP/SNTE, 1997).

Estos lineamientos en el Sistema Educativo Mexicano, son el resultado de diversos sucesos de carácter internacional promovidos principalmente por la UNESCO, menciona Van Steenlandt (1995) que esta organización mundial inició una serie de acciones a favor de los derechos de las personas con discapacidad y de la integración educativa, pues a partir del año de 1990, la UNESCO instituye una política educativa internacional, a través de una serie de acuerdos y recomendaciones entre varios países, para evitar la segregación de los menores con NEE.

En las primeras acciones se propuso, mediante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien Tailandia en 1990, universalizar el

acceso a la educación y fomentar la equidad, dar prioridad al aprendizaje y ampliar los medios y alcances de la educación básica (SEP/DEE, 2003).

Para ello, la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1993, aprobó las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, a fin de garantizar que hombres y mujeres con discapacidad ya sean menores o adultos, tengan los mismos derechos y obligaciones que los demás, y exalta el compromiso moral y político de las naciones de adoptar medidas para lograr la igualdad de oportunidades (SEP/DEE, 2003).

Con estas disposiciones, la Declaración de Salamanca sobre NEE aprobada en España en 1994, afirma el principio de “Educación para todos” y promueve que las escuelas regulares tengan como principio rector acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, emocionales, sociales, etc., y que deberán integrarlos por medio de una pedagogía centrada en el niño capaz de satisfacer sus necesidades y con un programa de estudios flexible; para esto, los centros de educación especial habrán de orientarse a prestar apoyo profesional a las escuelas ordinarias para que éstas puedan atender las NEE (SEP/DEE, 1994).

Desde este contexto de política internacional, que orienta cambios de tipo organizativo con la finalidad de alcanzar las metas de la equidad y calidad educativa, la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades, la educación en México ha ido modificándose.

Reorganización del Sistema Educativo Nacional.

Para plasmar las nuevas iniciativas en educación, a partir del año de 1992 la administración educativa en el país promovió:

- Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, la reorganización del Sistema Educativo para elevar la calidad de los servicios que se ofrecían en beneficio de la educación; la reformulación de los contenidos y materiales; y la revaloración de la función magisterial (SEP, 1992).
- Con el Proyecto General de Educación Especial en 1993, la reorientación de la educación especial como parte de la educación básica, y así terminar con este sistema paralelo al ordinario (SEP/DEE, 1997).
- Con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, acoger los principios de calidad y equidad en la educación básica; y en materia de educación especial poner énfasis en la necesidad de atender a los menores con discapacidades transitorias o definitivas como parte de la reforma (SEP. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000).

Asimismo, fue necesario reformar el Artículo que rige la educación en nuestro país en el año de 1993. El Artículo 3º Constitucional actualmente obliga al Estado a garantizar el derecho de todo individuo a recibir educación básica considerada como preescolar, primaria y secundaria con carácter laico y gratuito (SEP, 1993).

Estas acciones replantearon la manera de impartir educación con el firme objetivo de lograr en nuestra nación, una educación básica para toda la población en edad de recibirla sin distinción alguna, en otras palabras, una educación básica con igualdad de oportunidades; que para tal efecto, el sistema paralelo que ofrecía educación a los menores con ceguera, debilidad visual, sordera, problemas de aprendizaje, etc., resultaba inadecuado.

Educación especial como modalidad educativa.

La educación especial en México se caracterizaba entre otras cosas por (SEP/SNTE, 1997):

- Atender a los menores que recibían educación especial en: a) Escuelas especiales por área de discapacidad: ceguera, sordera, problemas neuromotores, deficiencia mental y autismo; b) Unidades de Atención a Capacidades Sobresalientes (CAS) para alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes; c) Servicios de apoyo a la escuela primaria como los Grupos Integrados, que ofrecían atención en aulas separadas durante todo el ciclo escolar a los alumnos de primer grado que presentaban problemas de aprendizaje en lecto-escritura y matemáticas; y d) Centros Psicopedagógicos, donde recibían apoyo los alumnos de sexto grado en sesiones de terapia de aprendizaje en turno alterno al grupo regular al que pertenecían.

- Realizar una selección diagnóstica sofisticada y definida por área de atención, que ocasionaba que fueran rechazados algunos niños a causa del perfil de ingreso.

- Certificar los estudios de los alumnos de educación especial como primaria especial, porque trabajaban con un currículo paralelo, dicho certificado tenía validez legal para obtener un empleo pero no para continuar los estudios de secundaria, ya que no acreditaba el conocimiento de la primaria regular.

Estos aspectos fueron modificados para dar verdadera vigencia a la adopción de la integración educativa, lo cual está reflejado en el Proyecto General de Educación Especial en 1993, donde aparecen los lineamientos técnicos y operativos de la reorientación en la educación especial, como (SEP/DEE, 1997):

a) Asumir la condición de modalidad de educación básica.

- b) Operar con el modelo educativo.
- c) Establecer una gama de opciones para la integración educativa.
- d) Operar bajo criterios de la nueva concepción de calidad educativa.

El ordenamiento jurídico y actual de la educación especial en el país, tiene expresión en el Artículo 41 de la LGE que se promulgó en 1993, el cual hace explícita la equidad educativa para la diversidad, el Artículo 41 a la letra dice:

“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 discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de 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” (SEP, 1993).

Juntos, el Artículo 3º Constitucional y el Artículo 41 de la LGE enmarcan la normatividad jurídica de la integración en México, pues en nuestros días los menores con discapacidad deben tener las mismas oportunidades ante la educación común, con equidad.

Con la reorientación de la educación especial en el país, ésta asume que los menores que precisan de ella son alumnos con NEE, no los estigmatiza; y su estrategia es la integración y normalización a fin de ofrecer el apoyo necesario para que éstos interactúen con éxito, en los ambientes socioeducativos y sociolaborales (SEP/DEE, 1994).

Por tanto, la educación especial se define como el conjunto de estrategias, recursos especializados y servicios escolarizados de apoyo que están a disposición del Sistema Educativo Mexicano para que todos los alumnos accedan al currículo de educación básica (SEP/DEE, 2003).

En su condición de modalidad educativa, la educación especial en la Ciudad de México ofrece dos servicios educativos: el CAM y la USAER, descritos en el cuadro 2, para que atiendan a los menores con o sin discapacidad que presenten NEE.

Cuadro 2.

Servicios educativos para brindar atención a los alumnos con NEE.	
Servicios escolarizados: Centro de Atención Múltiple (CAM)	Servicios de apoyo: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)
Institución educativa que ofrece educación básica a todos los alumnos con o sin discapacidad, que presentan NEE (SEP, 1997).	Instancia Técnico-Operativa de educación especial que ofrece los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de alumnos con NEE dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo su integración y contribuyendo a elevar la calidad educativa (SEP, 1997).
En el año de 2001, se establece diferencia entre el servicio de CAM-Básico y CAM-Laboral en la Ciudad de México (SEP/DEE, 2003).	En el año de 2002, las funciones de la USAER se reorientan a atender máximo cuatro escuelas. El equipo de apoyo interdisciplinario visita un día cada escuela y el 5º día se reúnen para analizar el plan de trabajo (SEP/DEE, 2003).

Es importante mencionar, que la educación especial en la Ciudad de México está replanteando el papel y compromiso de la integración educativa por el de la inclusión educativa como modelo teórico-práctico que garantice “una escuela para todos”, un espacio donde sin importar la condición física, psicológica, cultural o étnica, todos los pequeños formen parte de la comunidad educativa, según lo expresa el documento “Educación con calidad. Una escuela para todos” emitido por la SEP y la DEE en el año 2003. Además, este documento señala que mientras la integración proclama el derecho de las personas con discapacidad a la

educación, la inclusión se enfoca por el derecho de todos los menores de una comunidad de aprender juntos.

Es posible decir, que la integración educativa en México significó, entre otras cosas, abrir el espacio escolar regular a la población con discapacidad y poner a la vanguardia a la educación nacional respecto a las disposiciones de la política educativa internacional, lo que está especificado en (SEP/DEE, 2003):

- a) La reorganización del Sistema Educativo Nacional para elevar la calidad educativa;
- b) desde un solo sistema educativo, el ordinario;
- c) por lo cual, la legislación del derecho a la educación básica para todos sin exclusión, con igualdad de oportunidades y equidad;
- d) con ello, la consolidación de un currículo único y una sola certificación de estudios;
- e) y la reorientación de la educación especial como una modalidad de apoyo a la educación de los menores con NEE con o sin discapacidad.

Sin embargo, el actual Programa Nacional de Educación 2001-2006 emitido por la SEP, reconoce que aún *“la integración al sistema regular no siempre funciona de la mejor manera, entre otras razones, porque los profesores carecen de la preparación que se requiere para identificar y tratar las discapacidades”* (p. 110);

Lo que pone de manifiesto, que no basta sólo con prescribir y legislar la aceptación de la integración educativa, porque las reformas y la reorientación educativa deben afectar directamente la vida en la escuela y el aula regular, a los alumnos, a la comunidad escolar, a la sociedad, etc.

También en este mismo documento, son reafirmados principios como “educación para todos” y “calidad y equidad educativa” que dan sustento a la integración educativa en el país.

A través de este capítulo, se ha dado un panorama general de como ha ido cambiando la atención educativa de las personas con discapacidad hasta llegar a la integración educativa y las NEE, y de lo que éstas han significado en el ámbito nacional.

Para esta investigación es de gran relevancia el tema de la integración educativa, ya que de acuerdo al censo del año 2000, en México se registran poco más de 190 mil niños y jóvenes entre cinco y catorce años con algún tipo de discapacidad (SEP. Programa Nacional de Educación 2001-2006).

Por ello, el interés de indagar acerca de la integración de menores con una condición de discapacidad, específicamente de aquellos que presentan una deficiencia en la visión como es la debilidad visual, contenido del siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

DEBILIDAD VISUAL.

2.1 Características generales de la visión.

Antes de entrar en materia con respecto al tema de este capítulo, es conveniente explicar ciertos conceptos que tienen relación con la visión, con la intención de que se comprenda que representa una deficiencia visual.

Hernández y Ríos (2003) dicen que la corteza cerebral es la estructura encargada de reconocer e interpretar las imágenes que llegan desde el exterior a través del ojo. Para entender cómo el ojo, figura 1, proporciona imágenes, refieren Bueno, Espejo, Rodríguez y Toro (1999) que la analogía con el funcionamiento de una cámara fotográfica es bastante útil, siguiendo el eje anterior-posterior, la córnea, el humor acuoso, el cristalino y el humor vítreo actúan como lentes que enfocan e invierten la imagen a su paso por la pupila, la cual funciona como diafragma; esta imagen se proyecta en la retina, la imagen obtenida por una cámara se plasma en una película; así la imagen obtenida es transmitida al cerebro a través de impulsos nerviosos.

Figura 1. Anatomía del ojo.

Así, la sincronización compleja de las estructuras intrincadas del ojo da como resultado a la visión (Gómez-Palacio, 2002).

Visión funcional.

La función del ojo es la visión, la cual tiene ciertas cualidades (Bueno et al. 1999) como:

- Agudeza visual.

Es la exactitud con la que se perciben los detalles y formas de los objetos. El ojo tiene la habilidad para percibir la figura de los objetos mientras se miran a una distancia determinada.

- Campo visual.

Es el espacio que abarca la visión mientras la mirada permanece fija en un punto determinado y comprende las zonas de visión central y periférica.

- Adaptación a la luz y a la oscuridad.

Es la sensibilidad de la retina a las variaciones de intensidad de iluminación. El ojo tiene la capacidad para discriminar graduaciones de luz, acomodándose progresivamente desde un ambiente de luz brillante a otro ambiente oscuro, e inversamente, de la oscuridad a un ambiente luminoso.

- Percepción al color.

Es la captación de la gama de colores. El ojo puede distinguir una gran cantidad de colores, lo que depende del reflejo que se produce en la superficie, de la iluminación y de las características propias de los colores como tono, brillo, etc.

Entonces, la persona que posee una visión funcional óptima, en un instante conoce y examina los objetos que la rodean en lo que respecta a su movilidad, forma, tamaño, color y luminosidad; a las distancias que hay entre un objeto y otro; y a la posición en el espacio de los objetos (Hernández y Ríos, 2003).

Por ello, una característica importante de la visión es que proporciona un alto porcentaje de información del entorno, mientras Bueno et al. (1999) señala que es un 95%, Ararú (1995) especifica que es el 80%. Aunque estas cifras difieren entre sí, muestran que es un alto porcentaje de información del entorno y de los objetos que recibe un sujeto por el sentido de la vista.

Igualmente este alto porcentaje hace reflexionar acerca de la importancia de la visión en las actividades y acciones que realiza una persona diariamente, ya que sentidos como el tacto y el gusto no brindan información suficiente con respecto a elementos distantes, por su parte, el sentido del oído puede informar del ambiente cercano y distante pero rara vez la información será completa y continua, por esto, es posible considerar que la vista resume todo.

Valoración de la vista.

Es importante a la hora de hablar sobre la visión, conocer como se determina el estado funcional de ésta. En tal caso, la agudeza visual es el parámetro de mayor relevancia y el más utilizado, con base en ella es posible saber “cuanto ve una persona” (Verdugo, 1995).

Para las personas que se han sometido a un examen de la vista esto sonará familiar, pues la agudeza visual generalmente es valorada a través de la lectura de unas láminas denominadas optotipos como la de Snellen, la cual contiene filas de letras que su tamaño varía de menor a mayor a medida que se asciende por las líneas de la lámina (Bueno et al. 1999).

La agudeza visual es examinada a una distancia de 20 pies (6 metros), entre la persona y la tabla de Snellen existe esta distancia, y el resultado de su valoración se expresa por medio de una fracción, donde el valor del numerador indica la distancia a la que se examina y el valor del denominador representa la distancia

desde la cual una persona con vista normal puede ver o leer las letras de esta tabla. La influencia de los Estados Unidos de Norteamérica a nuestro país, México, a impuesto la costumbre de expresar la equivalencia de esta fracción en pies, en lugar de metros (Hernández y Ríos, 2003).

Conforme a la medición que consigue la tabla de Snellen, se tiene la siguiente clasificación (Gómez-Palacio, 2002):

Vista.	Medida.
Excelente	20 / 10
Normal	20 / 20
Parcial	20 / 60
Pobre	20 / 200

De acuerdo a esta clasificación, la fracción igual a 20/20 significa que la persona posee una agudeza visual normal; de aquí, las fracciones 20/60 y 20/200 hacen referencia a una agudeza visual parcial o pobre respectivamente, en comparación a la fracción 20/20 (Gómez-Palacio, 2002).

Después de revisar algunos aspectos relacionados con la vista, en el apartado que continúa se aborda el tema de la debilidad visual.

2.2 Definición de la debilidad visual.

Desde una perspectiva oftalmológica, la debilidad visual es una deficiencia visual por disminución en la agudeza visual de 20/60 en la prueba de Snellen (Galindo, 2001). Esta definición responde a un parámetro cuantitativo y su importancia radica en que da a conocer la situación en la que se encuentra la capacidad visual de una persona, pero por sí misma no indica más características de la debilidad visual.

Por ello, se plantean las siguientes definiciones:

- La debilidad visual es la incapacidad de la función visual, en la que aún después de tratamiento y/o corrección refractiva común, hay una agudeza visual en el mejor ojo de 20/60 en escala de Snellen, pero que la persona sea potencialmente capaz de usar la visión para la planificación y ejecución de tareas, señala la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año de 1992 (Hernández y Ríos, 2003).

- La debilidad visual hace referencia a una capacidad de visión que se sitúa entre la visión normal y la ceguera, caracterizada por un resto visual útil según circunstancias (Bueno y Ruiz, 1994).

De la primera definición se deriva que la debilidad visual es un impedimento de la visión no susceptible de ser corregido totalmente, es decir, no es posible que la persona consiga una visión normalizada; de la segunda, que la debilidad visual es el punto intermedio entre la visión normal y la ceguera. Ambas destacan que existe competencia visual.

Estas definiciones son funcionales, ya que menciona Verdugo (1995) enfatizan la capacidad visual para determinadas tareas.

Clasificación funcional de las deficiencias visuales.

Las deficiencias visuales, ceguera y debilidad visual, se pueden clasificar a partir de un criterio funcional y sobre todo en el ámbito educativo, esto tiene una mayor utilidad pues suelen incorporar recomendaciones ó ayudan a tomar decisiones de los ambientes y programas más apropiados, con el fin de aprovechar al máximo los restos visuales (Verdugo, 1995; Gómez-Palacio, 2002).

Bueno y Ruiz (1994) hacen una clasificación funcional que responde a la capacidad para utilizar el sistema lecto-escritor en tinta de manera funcional:

- a) Personas con deficiencia visual grave con restos visuales aprovechables para la lecto-escritura en tinta, son sujetos con una relativa buena capacidad visual, considerados débiles visuales.
- b) Personas con deficiencia visual grave sin restos visuales aprovechables para la lecto-escritura en tinta, son personas con pobre resto visual y que han de recurrir al sistema braille a fin de acceder a la lectura y escritura, y son considerados sujetos con ceguera.

Por su parte Barraga (1991) efectúa la siguiente clasificación que incluye orientaciones pedagógicas acerca de los materiales de enseñanza y las condiciones adecuadas para el aprendizaje:

- a) Débiles visuales, niños que mantienen un resto visual que les permite ver objetos a poca distancia, aprenden por medio del sistema lecto-escritor en tinta y precisan de una iluminación o una presentación de objetos y materiales más adecuada, bien reduciendo o aumentando la primera, y utilizando lentes o aparatos especiales.
- b) Ciegos, niños que sólo tienen percepción de luz, aprenden mediante el sistema braille y no pueden emplear la visión para adquirir ningún conocimiento, aunque la percepción de luz les ayude en sus movimientos de orientación.

Con base en esta revisión, la definición de debilidad visual que se utilizará en el presente trabajo es la siguiente: una persona con debilidad visual tiene restos visuales que son aprovechables y le permiten acceder a la lecto-escritura en tinta con la ayuda requerida; dicha definición responde a un criterio funcional, de tal

modo, para efectos de esta investigación no se tomará en cuenta medida alguna sobre un parámetro cuantitativo en la disminución de la visión.

Como la vista aporta una gran cantidad de información para entender e interactuar con el entorno, es preciso determinar algunos aspectos del desarrollo psicológico del menor que presenta un déficit visual.

2.3 Aspectos del desarrollo psicológico de un menor con déficit visual.

Con base en los períodos sensorio-motor, preoperatorio y de las operaciones concretas descritos por Piaget; Bueno y Toro (en Bautista, 1993) señalan los efectos del déficit visual en el desarrollo del niño, y que a continuación se describen:

- Período sensorio-motor, el aprendizaje en este período se basa en la inteligencia práctica, en sensaciones y en movimientos. La succión y la prensión de objetos cercanos al cuerpo del bebé, son todo lo que le permite relacionarse con su medio. Será a partir del cuarto mes, cuando el intercambio con el medio se realiza a través del conocimiento que proporcionan los sentidos, especialmente la vista, que comienzan a presentarse las primeras alteraciones en el desarrollo. Mientras el bebé normovidente empieza a desarrollar la coordinación óculo-manual y la permanencia de los objetos; el bebé con déficit visual debe desarrollar una coordinación audio-manual que es más difícil y lenta, y le resultará más difícil adquirir la noción de permanencia del objeto, ya que para este bebé un objeto deja de existir en el momento en que pierde su contacto o deja de escuchar su sonido. El bebé normovidente a los cuatro meses comienza a coger los objetos que percibe por medio de la visión; y un bebé con deficiencia visual hasta los siete meses comenzará a agarrar y buscar objetos, además, tiene más dificultades con relación a la movilidad a causa de la ausencia de estímulos visuales, por lo que,

los retrasos más importantes se dan con el inicio del gateo que se sitúa a los doce meses y de la marcha hacia los diecinueve meses.

– Período preoperatorio, a partir de los dos años, el niño con visión normal adquiere plenamente la noción de permanencia del objeto y comienza a desarrollar la función simbólica, lo cual sufre retrasos en el niño con déficit visual. La inteligencia representativa en el niño normovente ocurre al imitar modelos, de la exteriorización de la imagen mental mediante el dibujo, de la práctica del juego simbólico y de la capacidad de comunicación a través del lenguaje. En el caso del menor con déficit visual los tres primeros aspectos están sujetos a grandes dificultades o sufren retrasos, si este niño ha adquirido adecuadamente la noción de permanencia del objeto es gracias al correcto desarrollo del lenguaje, como mediador entre el objeto y su representación, y será capaz de efectuar representaciones de cosas aunque lejos del total desarrollo de la inteligencia representativa que llegará con la adolescencia.

– Período de las operaciones concretas, de los 6 a los 11 años, el niño normovente va adquiriendo las capacidades de organización de la realidad por medio de acciones interiorizadas, al imaginarla de forma flexible, lógica y coordinada. En cambio, el menor con déficit visual sufre un retraso en la adquisición de las operaciones concretas, lo que significa que presenta mayor dificultad en tareas de tipo figurativo-perceptivo, que en aquellas de carácter lingüístico. Hasta la edad de 11 ó 14 años este menor alcanza una igualdad con el niño normovente en tareas relacionadas con las operaciones concretas.

En referencia a lo anterior, estos son algunos puntos importantes de mencionar: en primer lugar, el déficit visual se puede traducir en una reducción, que depende de la gravedad del déficit, de la cantidad de información que el pequeño recibe del ambiente; en segundo lugar, esto no origina necesariamente desviaciones en el desarrollo evolutivo, al menos no existe evidencia de ello; y en tercer lugar, a pesar de que las experiencias que el niño adquiere están disminuidas, el

organismo dispone de otras vías sensoriales para recoger información (Bueno y Toro en Bautista, 1993).

Al respecto, Rosas y Ochaíta (1993) opinan que las personas con déficit visual desarrollan sus funciones psicológicas y organizan su comportamiento con los recursos de que disponen, y siguen los mismo principios de las personas con vista normal porque poseen un aparato psíquico idéntico al resto de sus semejantes.

Hasta aquí, es de advertirse que el niño con déficit visual puede permanecer más tiempo en las etapas evolutivas, pues el paso de una etapa a otra es más lento debido a las dificultades que enfrenta, esto significa que solamente presenta retrasos en el desarrollo evolutivo y que tiene una capacidad intelectual integra.

Sin embargo, existen ciertas “tendencias” que no siempre son características de las personas con deficiencia visual, es el caso de aquellas con debilidad visual, porque la falta de visión normalizada no tiene el mismo efecto en todos los individuos; por ejemplo, la tendencia en el lenguaje al verbalismo, el discurso es coherente pero no representa nada para el menor ya que está basado en experiencias visuales que no comprende (Bueno y Toro en Bautista, 1993; Ararú, 1995).

Otro problema derivado del déficit visual, indica González (1990), es la falta de percepción de claves visuales como alcanzar objetos que motiven al pequeño a sentarse, agacharse, pararse, gatear o caminar, y que obstaculizan el desarrollo de la movilidad y la orientación.

Por su parte, Fraiberg (en Bautista, 1993) dice que estos niños presentan un retraso en la movilidad, debido a que el desarrollo de la coordinación óculo-manual son elementos propiciadores del movimiento, y que aspectos como la estimulación visual y la imitación de lo que se mira condicionan la coordinación motriz.

El menor con una deficiencia visual utiliza sus demás sentidos como fuente de conocimiento y para acercarse al mundo de los objetos; y la mano es el primer órgano perceptivo a través del cual el niño tiene contacto con lo que le rodea, por esto, debe tener la voluntad de tocar objetos, de explorar, de buscar, etc.; puesto que, no puede conocer las características del entorno de forma clara, rápida y eficaz, en sí, de forma globalizada (Rosas y Ochaíta, 1993; Salinas, 1997).

Personalidad del menor.

Según González (1990) y Verdugo (1995), la falta de visión normalizada puede ocasionar que el menor establezca fuertes relaciones de dependencia con sus padres con el fin de encontrar seguridad; y que éstos a su vez establezcan un vínculo afectivo con su hijo condicionado por reacciones de sobreprotección o marginación, este tipo de reacciones que con frecuencia tienen los padres inciden negativamente en su hijo.

Los sentimientos de inferioridad, inseguridad y soledad que puede llegar a experimentar el pequeño con déficit visual afectan su autoconcepto. La tendencia a no sentirse bien consigo mismo ni con los demás, puede ocasionar que el niño maneje muchos mecanismos de defensa como: ser dependiente; evitar situaciones que impliquen ansiedad; preferir el aislamiento para evadir las situaciones sociales y culpar a su problema visual de todos sus fracasos (Bueno y Toro, 1994).

Autores como Gómez-Palacio (2002), opina que el crecimiento social y emocional son afectados, y será tarea de los padres y maestros estar atentos de la forma en que estos pequeños interactúan en cualquier ambiente en el que se encuentren. Por otro lado, en ningún caso se debe juzgar al niño con déficit visual como una persona indefensa, inútil, aislada, que despierta sentimientos de compasión y generosidad, pues esto ejerce una poderosa influencia en él, ya que pronto se

hace consciente de como es percibido por los demás y acaba sintiéndose como tal, sobre todo cuando quienes le consideran así, son sus padres, hermanos, amigos y maestros (Bueno y Toro, 1994).

Para finalizar este apartado, es conveniente subrayar que contrario al niño con vista normal, el pequeño con debilidad visual no está expuesto de forma permanente a una serie de experiencias por medio de las cuales conozca su entorno, de aquí, la importancia de señalar que la actitud de los padres en cuanto a crear las condiciones necesarias de atención y estimulación, tener expectativas positivas y el grado de afectividad, influyen en el desarrollo de su hijo.

Después de conocer algunos aspectos generales de la visión, de establecer para efectos de esta investigación una definición funcional de la debilidad visual y de revisar los posibles efectos de un déficit visual en el desarrollo psicológico del menor que lo presenta, a continuación es importante dedicar un capítulo para mencionar las implicaciones en la atención educativa del menor con debilidad visual.

CAPÍTULO III

IMPLICACIONES EN LA INTEGRACIÓN DE UN MENOR CON DEBILIDAD VISUAL.

3.1 Escolarización del menor con debilidad visual.

Como ya se indicó en el primer capítulo, la educación de los menores con algún déficit tenía lugar exclusivamente en escuelas especiales encargadas del cuidado de éstos.

Hoy en día, dice Gómez-Palacio (2002), existen varias formas de brindar atención educativa a los menores con deficiencia visual, a través de modalidades educativas ellos pueden llevar a cabo su proceso de escolarización, unas de ellas son:

a) Escuelas residenciales, los estudiantes viven y asisten a clases en su propia escuela, y generalmente son estudiantes que presentan otras deficiencias.

b) Clases especiales de tiempo completo, los alumnos pasan su jornada escolar en clases junto con otros estudiantes con déficit visual; y también se les proporcionan clases especiales pertinentes a sus necesidades.

c) Profesor itinerante, los estudiantes con déficit visual asisten todo el tiempo a una clase regular, y en períodos breves un maestro especializado en problemas visuales trabaja con estos alumnos y con el profesor de clase regular; el profesor itinerante visita varias escuelas.

Esta variedad en los servicios educativos se debe a que los pequeños con deficiencia visual tienen distintas demandas en diferentes momentos de la vida

escolar, por ejemplo, en la escuela primaria un menor con debilidad visual puede requerir además del profesor itinerante, asistir por períodos ocasionales a la escuela residencial para la enseñanza de habilidades compensatorias, menciona la autora citada.

Así, estos escenarios de enseñanza pueden coexistir para brindar atención a las necesidades educativas y sociales de los alumnos con debilidad visual. Aquí, el punto de interés es destacar la última modalidad educativa, cuando el niño asiste a un ambiente escolar regular y precisa de ciertos aspectos para permanecer en éste, lo que se desarrolla a continuación.

Integración al contexto escolar regular.

De acuerdo al principio de normalización y al derecho a la igualdad de oportunidades, actualmente se establece brindar educación a los alumnos con discapacidad, siempre que sea posible, desde el contexto educativo regular.

Bueno y Toro (en Bautista, 1993) expresan varias razones por las cuales la educación de un menor con déficit visual se debe realizar en el ámbito de la escuela regular, éstas son:

- De tipo psicológico, el contacto directo con las múltiples situaciones sociales que se dan en la escuela permite al niño con debilidad visual adquirir independencia personal y de trabajo, así como un aprendizaje escolar participativo con sus iguales normoventes; esto le proporcionará un buen desarrollo psicoafectivo y sin rompimientos con la realidad que vivirá de adulto.

- De tipo socio-ambiental, la escolarización en la escuela regular cumple una doble función, que prepara al niño con debilidad visual para ocupar un lugar en la sociedad, y que sirve de agente modificador de actitudes de la propia sociedad por

medio de los compañeros, profesores y padres, respecto al niño con problemas visuales.

- De tipo legislativo, este menor ejerce su derecho a la educación como todo ciudadano. Esto se ampara en el caso de México, en el Artículo 3º Constitucional que establece que los ciudadanos tienen derecho a recibir los beneficios de la educación; y específicamente el Artículo 41 de la LGE se refiere a la atención educativa de la población con necesidades especiales.

Por lo anterior, la escuela regular que incorpora a un alumno con una deficiencia visual debe tener las siguientes condiciones (Sánchez y Torres, 1999):

- Una actitud activa y participativa en conocer al alumno, dejando de lado los sentimientos de compasión y los prejuicios. La comprensión y el apoyo por parte de la comunidad educativa se vuelven indispensables para que el alumno se sienta aceptado por todos.
- La voluntad y un proyecto educativo dirigido a integrar.
- Servicios de educación especial (equipo interdisciplinario).
- Un número reducido de alumnos en el aula para favorecer la relación del profesor con este alumno.
- Recursos necesarios para que el alumno acceda al currículum ordinario y dar respuesta a sus NEE.
- Condiciones físicas apropiadas para que el alumno se pueda desplazar fácilmente por la escuela, como guías en el piso para el uso del bastón y señalamientos en braille.

Al mismo tiempo que estos aspectos propician y facilitan el proceso de integración del alumno con debilidad visual a la escuela regular, el maestro tiene que cumplir un papel esencial dentro del aula.

Papel del maestro.

El hecho de que los alumnos con discapacidad hayan sido aislados de la escuela ordinaria, sitúa a los educadores ordinarios ante situaciones que no estaban acostumbrados a tratar, pues al integrar a un alumno con discapacidad al salón de clase regular, el profesor se encuentra ante una situación nueva en la práctica de su profesión.

En este sentido, la labor del maestro no será fácil si se tiene en cuenta que cada alumno que conforma su grupo-clase demanda de su atención y tiempo, aunado a esto, deberá desarrollar los contenidos de aprendizaje y llevarlos a cabo con todos los alumnos, y tendrá que elaborar e implementar las adecuaciones curriculares para el alumno con debilidad visual, subraya Enzo Tioli (en Beltrán, Bermejo, Prieto y Vence, 1993).

Por ello, el maestro que incorpora a su aula regular a un educando con debilidad visual, tiene que adoptar cualidades como las que señala Salinas (1997):

- La sensibilidad y voluntad de conocer al alumno.
- La empatía para comprender la situación del alumno.
- El respeto para aceptar y hacer aceptar las diferencias de los demás.
- La paciencia para adaptarse al ritmo de trabajo del alumno.

- El cariño e interés hacia el alumno.
- El sentido de colaboración con otros profesionales para beneficio del alumno con debilidad visual.

Es de advertir, que en la integración educativa el maestro regular tendrá que renovar su labor para trabajar a partir de la diversidad de alumnos, pero no se espera que el docente de la escuela regular proceda como un maestro especialista ni que lo sustituya, ya que el trabajo del maestro especialista siempre será necesario (SEP/DEE, 1994).

Colaboración del maestro itinerante.

El maestro itinerante o de apoyo que trabaja con alumnos con debilidad visual, es un especialista en el área de las deficiencias visuales y tiene como trabajo brindar un refuerzo pedagógico para que este alumno concluya con éxito su proceso educativo (Salinas, 1997).

Las funciones de este profesional se definen por (Rodríguez, 2002):

- La atención directa al alumno, da apoyo individualizado a sus NEE y lo visita periódicamente en el grupo-clase regular donde se encuentra.
- La orientación, colaboración y participación con el maestro regular en la elaboración de las adaptaciones curriculares.
- La asesoría al centro educativo, informa a la comunidad educativa referente a la debilidad visual.

- La asesoría a los padres de familia, les informa acerca de la incorporación de su hijo en un grupo-clase ordinario y del apoyo que él mismo le proporcionará.

Deberá darse un trabajo conjunto entre el maestro titular y el maestro itinerante para tomar decisiones en el programa educativo del alumno con debilidad visual, sobre todo, porque el profesor itinerante va a proporcionar el apoyo necesario con relación a la realidad concreta que va a encontrar el maestro titular en su labor educativa con este alumno (Rodríguez, 2002). Por otro lado, la familia es un elemento fundamental en la escolarización de dicho alumno.

Participación de la familia.

La participación de los padres de familia es indispensable desde el primer momento para el éxito en la educación de cualquier niño. Seguramente para los pequeños con debilidad visual esto tiene una especial incidencia, no obstante, la colaboración de ambos padres se puede afectar por la situación a la que se enfrentan ante el problema visual de su hijo.

Según Ferrell (1990), con frecuencia los padres experimentan sentimientos de negación, confusión, enojo y depresión. La aceptación llega cuando logran resolver el duelo por perder al hijo ideal para luego establecer un vínculo lo suficientemente sano y proporcionar a su hijo, el sostén afectivo y las oportunidades de aprendizaje adecuadas.

En este caso, no existe una razón para creer que el futuro de una familia con un integrante con debilidad visual deba ser negativo. El interés en formar un ser humano independiente a pesar de una deficiencia visual, radica en la voluntad de los padres para buscar ayuda y orientación (Barraga, 1991).

Así, en el contexto educativo la familia constituye el puente entre el niño y la escuela, por esto, la importancia de que padres y maestro establezcan una estrecha comunicación y trabajen juntos, a fin de favorecer el desarrollo pleno del alumno con debilidad visual y su integración a la escuela regular (Gómez-Palacio, 2002).

Por su parte Enzo Tioli (en Beltrán et al. 1993) opina que cuando la familia se involucra en el proceso educativo de su hijo la situación mejora sensiblemente, puesto que:

- El niño con debilidad visual logra madurar a un ritmo que no difiere considerablemente de los niños normovidentes.
- No existen contraindicaciones entre la escuela y la familia porque ambas están implicadas en la educación del menor.
- Este alumno vivirá el ambiente educativo como una continuación del familiar, y será difícil que se desoriente por posibles conflictos entre estos dos ambientes.
- La familia tiene una imagen positiva de su hijo, la misma que transmite a su medio social. Lo ayuda a adquirir autonomía y establecer relaciones sociales.

Al respecto, Flinstone (1993) comenta que las expectativas tanto de los padres como de los maestros son una fuerte influencia para las aspiraciones de cualquier niño, por ello, cuando se trata de la educación de un menor con NEE se le debe tener especial cuidado a esta situación. Después de conocer algunos de los elementos involucrados en la integración del alumno con debilidad visual, el siguiente tema aborda las acciones educativas que dan respuesta a sus NEE.

3.2 Respuesta educativa a las NEE de un alumno con debilidad visual.

Las personas con debilidad visual pueden ser usuarias de textos impresos aunque no de manera convencional, y además necesitan que se les estimule para que usen lo más posible sus restos visuales (Gómez-Palacio, 2002).

En principio, los menores con debilidad visual presentarán unas dificultades que no tienen sus compañeros normovidentes, de ello se infiere, que el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos menores requerirá de acciones educativas que den respuesta a sus necesidades de educación.

Adecuaciones curriculares.

Cuando se habla de la integración de los niños que se encuentran en situación de NEE como aquellos con debilidad visual, directamente se hace referencia a las adecuaciones curriculares como la ayuda necesaria en la educación de éstos (Sánchez y Torres, 1999).

Las adecuaciones curriculares se definen como la respuesta específica y adaptada a las NEE de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser, garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno presenta y que no tienen sus demás compañeros (Quijada y Seco, 1996).

Entonces, las adecuaciones curriculares se establecen como la estrategia educativa para que los alumnos con debilidad visual alcancen los propósitos de la enseñanza. Se puede hablar en general de dos tipos de adecuaciones:

- Adecuaciones de acceso al currículo.

Estas adecuaciones consisten en la modificación y provisión de elementos y recursos materiales necesarios, de modo que respondan a los alumnos con NEE y hagan posible la superación de sus limitaciones físicas o sensoriales (Bueno y Toro, 1994).

- Adecuaciones en los elementos del currículo.

Son el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender los requerimientos de los alumnos. Dichas adecuaciones forman dos bloques, adecuaciones en *qué y cuándo enseñar y evaluar*, y aquellas en *cómo enseñar y evaluar* (Quijada y Seco, 1996).

Llegará a suceder, que el éxito en las adecuaciones en los elementos del currículo dependa de la implementación de adecuaciones de acceso, sin embargo, puede ocurrir que para cursar el currículo ordinario sólo sean necesarias las adecuaciones de acceso (Quijada y Seco, 1996).

Estas adecuaciones parten de una concepción curricular flexible y toman en cuenta las necesidades de los alumnos con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje.

Elaboración de adecuaciones curriculares.

A decir de Bueno y Toro (1994), los alumnos con deficiencia visual únicamente necesitan de adecuaciones de acceso al currículo, porque las dificultades que presentan no están relacionadas directamente con los contenidos que deben aprender.

De acuerdo a los autores citados, las adaptaciones de acceso para los alumnos con debilidad visual se elaboran bajo los siguientes aspectos:

1) Aspectos organizativos, determinan las condiciones físicas de los espacios donde se encuentra el alumno:

- Ubicación del alumno en el aula, el alumno debe situarse cerca del profesor y del material que utilizará en las actividades escolares.
- Organización del espacio escolar, dentro del aula es importante que el mobiliario permanezca estático para que alumno no se desoriente. El alumno debe conocer la ubicación de puertas, escaleras, patios, etc.
- Distribución de espacios, para recibir apoyos dentro y fuera del aula el alumno debe contar con los espacios adecuados.

2) Aspectos técnicos, proveen los materiales que favorecen el desempeño del alumno en la lectura y escritura en tinta:

- Ampliaciones de los textos.
- Plumones fluorescentes.
- Elaboración de cuadernos pautados.
- Adaptaciones de los textos originales (textos o mapas)
- Iluminación adecuada.
- Auxiliares ópticos como lupas, telescopios, lentes.

Por su parte Rodríguez (2002) no está totalmente de acuerdo con los autores antes citados, pues opina que si bien las adecuaciones de acceso son indispensables para los alumnos con debilidad visual, también es preciso adecuar el cómo enseñar y evaluar, lo que se describe a continuación:

a) Cómo enseñar, se refiere a la metodología que se utilizará en función de las NEE del menor con debilidad visual, de tal forma que se pueda involucrar a todos los alumnos. La metodología deberá tener un carácter activo y experimental.

Según esta autora, el alumno con debilidad visual necesita de más tiempo para los aprendizajes escolares y más ayuda del profesor; igualmente presenta mayor lentitud en las tareas de lecto-escritura porque tiene dificultad en la reproducción de grafías, incluso para leer lo que escribe. Una adecuación sería, por ejemplo, que el maestro adapte los tiempos de trabajo con este alumno y darle un tiempo extra considerando su ritmo personal en el aprendizaje y en la acción de las actividades educativas; y valorar con un punto de vista funcional la legibilidad de la caligrafía.

También habrá necesidad de compensar la información visual que el alumno no pueda percibir, proporcionando información por medio de otras vías como la auditiva y táctil. Otra adecuación podría ser, por ejemplo, adaptar el material didáctico para que aporte al alumno información a través del tacto; otra sería, que el lenguaje oral por parte del maestro sea más descriptivo ya que el sentido del oído es una vía importante de aprendizaje para el alumno. De igual manera, las actividades educativas basadas en aspectos exclusivamente visuales deben adaptarse, por ejemplo, en actividades que permitan la descripción de láminas por parte del alumno (Rodríguez, 2002).

b) Cómo evaluar, una vez establecido el cómo enseñar es imprescindible hacer una evaluación de los aprendizajes obtenidos, con relación a los objetivos planteados en el currículo.

Una adecuación en la evaluación, sería realizar tanto pruebas escritas como pruebas verbales para corroborar que el alumno ha captado adecuadamente el tema; asimismo, el profesor deberá llevar a cabo una evaluación continua y formativa que pretenda incidir en el proceso: cómo se ha desarrollado, cómo ha

respondido el niño con debilidad visual y cuál ha sido su evolución (Rodríguez, 2002).

En sí, las adecuaciones de acceso y en los elementos del currículo se traducen en la respuesta educativa a las NEE del alumno con debilidad visual, las cuales deberán garantizar que el alumno acceda a los aprendizajes escolares, permanezca en el aula regular y reciba un nivel de atención adecuado.

El currículo común es útil para los niños con debilidad visual, sin embargo, hay áreas específicas que requieren de atención y que deben ser contempladas en la intervención educativa con estos niños.

Áreas de intervención.

Para Moreno (2002) el trabajo educativo con los alumnos con debilidad visual siempre deberá incluir la intervención en ciertas áreas que darán respuesta a sus necesidades específicas derivadas de su problema de visión; y dichas áreas conforman el plan individualizado de atención educativa y será abordado principalmente por el maestro especialista en deficiencias visuales.

Según la autora, las áreas de intervención para estos alumnos son:

- Orientación y movilidad, es la habilidad para moverse y trasladarse con seguridad, eficiencia y con tanta independencia como sea posible. El trabajo en estas áreas contempla:

- Localización, discriminación e identificación de sonidos.
- Conceptos básicos para la orientación.
- Identificación táctil de marcas y señales.
- Desplazamiento libre en el espacio escolar.

- Movilidad en exteriores.
 - Habilidades motoras gruesas como equilibrio, giros, saltos, etc.
 - Corrección de posturas.
- Habilidades de la vida diaria, es importante instruir al alumno en tareas como:

- Higiene y aseo personal.
 - Vestido.
 - Hábitos en casa.
- Estimulación visual, durante muchos años existía la creencia de que la visión residual debía ser ahorrada, pues su uso podía ser perjudicial para la persona y con esto acelerar el proceso de la enfermedad ocular. Por consiguiente, las personas con debilidad visual debían funcionar como ciegos, sin tomar en cuenta su potencial visual y creando de esta forma en ellos una serie de desajustes y actitudes negativas. No hace mucho tiempo, prima una nueva filosofía y actitud gracias a investigaciones que se han dedicado a atender las necesidades educativas de estos alumnos, dichas investigaciones indican que la visión residual debe ser estimulada al máximo. La visión nunca puede ser gastada o ahorrada sino todo lo contrario, es decir, cuanto más se motive por “ver” mayor número de experiencias visuales e imágenes visuales adquirirá el sujeto, así, tendrá una mayor posibilidad de mejorar su funcionamiento visual (Moreno, 2002).

Lo que rescata este tema, es que el funcionamiento visual de las personas con vista parcial no depende del grado de disminución en la agudeza visual, pues dos personas con la misma agudeza visual tienen comportamientos visuales distintos, por esto, la importancia de la estimulación visual (Gómez-Palacio, 2002).

Existen programas dedicados a fomentar la eficiencia visual como el de “Mira y piensa” para niños de 5 a 11 años de edad, que se encuentra en el libro de Bueno y Toro (1994) titulado: Deficiencia visual. Aspectos psicopedagógicos y educativos.

Antes de terminar este capítulo, es conveniente hacer un listado breve de las conductas que podrían expresar un problema visual en el niño, para que padres y maestros estén atentos a ello. Para ahondar en el tema se puede consultar la obra de Bueno et al. (1999) de donde se obtuvo lo siguiente.

- Apariencia personal:
 - Párpados hinchados, con el borde enrojecido, o con costras.
 - Secreción o suciedad recurrente cerca de las pestañas.
 - Ojos rojos, inflamados o llorosos.
 - Ojos en constante movimiento.
 - Los ojos no se mueven suavemente en todas las direcciones en que se dirige la vista.
 - Los ojos se cruzan cuando el niño está cansado.

- Forma de comportamiento:
 - Parece extremadamente sensible a la luz.
 - Es incapaz de ver con claridad cosas distantes.
 - Junta los párpados o frunce el ceño cuando mira los objetos.
 - Parpadea con exageración.
 - Se frota los ojos de manera excesiva.
 - Se frota los ojos con la intención de eliminar lo borroso de la vista.
 - Tropieza con objetos.
 - Inclina la cabeza para enfocar los objetos.
 - Pierde la atención en la clase de lectura.

- Lee sólo por períodos breves.
 - Al escribir la alineación es mala porque pierde los indicadores visuales.
 - Llega a irritarse cuando debe hacer un trabajo visual fino.
- Quejas:
 - Siente comezón, ardor o punzadas en los ojos.
 - Siente mareos, dolores de cabeza o náuseas al hacer un trabajo que requiere el uso de la vista.
 - Ve borroso o doble.
 - Siente dolor con la luz brillante.

En este apartado se ha mencionado: las condiciones requeridas en la escuela ordinaria, el papel del maestro regular, la colaboración del maestro de apoyo, la respuesta educativa a las NEE, la elaboración de las adecuaciones curriculares, etc., como aspectos implicados en la integración educativa de un alumno con debilidad visual; y habría de incluirse, que implica un gran compromiso con la educación de éste, el alumno debe encontrar en la educación un medio para mejorar sus expectativas ante la vida.

Como señala Zacarías et al. (1995), la educación de cualquier alumno debe prepararlo para la vida adulta, con una ocupación y un estilo de vida, con la capacidad de relacionarse con las personas y el medio de forma satisfactoria.

En el siguiente capítulo se desarrollan los medios con los cuales se pretende sustentar el presente trabajo de investigación, es decir, la metodológica.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA.

4.1 Planteamiento del problema.

Con la aceptación de la integración educativa en el Sistema Educativo Mexicano, los servicios educativos CAM y USAER en la Ciudad de México apoyan el acceso al currículo básico de aquellos alumnos que están en situación de desventaja, como sería el caso de los menores con debilidad visual, sin embargo, existen otras ofertas educativas como el INNCI que brinda atención y apoyo a fin de que estos menores accedan al currículo común.

Por lo tanto, el planteamiento del problema es:

¿Cómo se lleva a cabo la integración educativa de los alumnos con debilidad visual con el apoyo del INNCI?

4.2 Objetivos.

Se plantean los siguientes objetivos:

- Describir la forma en que se realiza la integración educativa de los alumnos con debilidad visual con el apoyo del INNCI en el nivel de educación primaria.
- Esquematizar el modelo de integración educativa que lleva a cabo el INNCI.

4.3 Tipo de estudio.

Esta investigación es cualitativa de corte etnográfico por las técnicas que se utilizaron para recoger los datos, como la entrevista semi-estructurada, la observación participante y las notas de campo. Cabe aclarar, que no se puede considerar totalmente etnográfica a esta investigación porque no tiene un carácter interpretativo de valores ó conductas, sino que, se pretende obtener una descripción a profundidad de un procedimiento de integración educativa que se realiza en una institución escolar como el INNCI, por lo cual, no se formulan hipótesis pues no se predice una relación entre variables.

4.4 Sujetos.

La directora del INNCI y cuatro maestras itinerantes que laboran en el instituto, quienes son maestras de apoyo en educación especial y visitan las escuelas regulares donde están los alumnos con debilidad visual.

4.5 Escenario.

El INNCI ubicado en Calle Viena Núm. 121, Colonia El Carmen Coyoacán, Delegación Coyoacán.

4.6 Instrumentos.

Se elaboraron dos entrevistas semi-estructuradas con preguntas abiertas, con base en categorías e indicadores que se establecieron según el marco conceptual del escenario donde se trabajo y el marco teórico de la investigación.

Para la validación de ambas entrevistas, se dieron a evaluar a dos profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, lo que dio como resultado que la entrevista con la directora del INNCI se conformara con 15 preguntas y la de las maestras itinerantes con 19 preguntas, ya que originalmente las entrevistas estaban conformadas por 22 y 27 cuestionamientos respectivamente, se eliminaron las preguntas que eran redundantes sobre aspectos del INNCI y del perfil profesional de los sujetos.

El primer instrumento dirigido a la directora del INNCI (ver anexo 1) se construyó de acuerdo a las siguientes dos categorías:

- **Categoría. Perfil y experiencia docente**, la finalidad es averiguar los datos generales y experiencia ante la integración de la directora del INNCI.

Indicadores:

- Formación académica.
- Años en el puesto de directora.
- Funciones específicas.
- Opinión acerca de la integración educativa.
- Limitaciones.
- Experiencia.

- **Categoría. Características del instituto**, se pretende obtener información acerca de la práctica educativa del instituto en el marco de la integración educativa.

Indicadores:

- Año de fundación del instituto.
- Normatividad del centro escolar.

- Estructura organizativa.
- Número de alumnos que atiende.
- Objetivo de la institución.
- Tipo de atención que brinda.
- Apoyo de especialistas.
- Servicios de apoyo educativo.
- Espacios educativos.

El segundo instrumento dirigido a las maestras itinerantes (ver anexo 2) se diseñó conforme a cuatro categorías:

- ***Categoría. Perfil y experiencia docente, la intención es averiguar los datos generales y experiencia ante la integración de las maestras itinerantes.***

Indicadores:

- Formación académica.
- Concepto de maestra itinerante.
- Años de experiencia.
- Capacitación.
- Definición de NEE.
- Definición de integración educativa.
- Aspecto que favorece la integración educativa.
- Limitaciones.

- ***Categoría. Integración educativa de alumnos con debilidad visual, el objetivo es indagar sobre el trabajo educativo que se efectúa para que estos alumnos accedan al currículo básico desde el aula regular***

Indicadores:

- Actividades para la integración.
- Toma de decisión.
- Funciones específicas.
- Intervención de otros especialistas.
- Seguimiento del caso.

• **Categoría. Adecuaciones curriculares**, el propósito es conocer que adecuaciones curriculares necesitan los alumnos con debilidad visual.

Indicadores:

- Tipo de adecuaciones curriculares.
- Elaboración de adecuaciones curriculares.
- Áreas de intervención.

• **Categoría. Menor con debilidad visual**, la intención es corroborar que dificultades puede presentar este menor.

Indicadores:

- Definición de debilidad visual.
- Problemas en el desarrollo evolutivo.
- Problemas relacionados con la personalidad.

También se emplearon la observación participante y notas de campo para registrar la información adicional en un formato que se diseñó (ver anexo 3).

4.7 Procedimiento.

Para desarrollar esta investigación se solicitó a la DEE el permiso correspondiente a fin de tener acceso al INNCCI, una vez obtenida la autorización se contactó con la coordinadora del instituto para exponer los propósitos de la investigación y programar las actividades que se podían realizar.

Como no se permitió efectuar observaciones del trabajo de integración que hacen las maestras itinerantes con los alumnos con debilidad visual en sus aulas regulares, ni entrevistar a los alumnos, debido a consideraciones éticas propias del instituto, nos enfocamos exclusivamente a entrevistar a la directora del INNCCI y a las maestras itinerantes. Es preciso aclarar, que una maestra itinerante de las cinco que laboran en el INNCCI no fue entrevistada y con quien no se tuvo contacto, ya que la coordinadora del INNCCI programó las entrevistas y no explicó por qué sólo participarían cuatro maestras, lo cual se respetó para llegar al objetivo de la investigación.

Inicialmente, se estableció el rapport con la directora del INNCCI en una presentación que se hizo para darle a conocer el tema de investigación, los objetivos y se acordó que se entregaría un reporte de la investigación, que incluiría los resultados conseguidos y los instrumentos utilizados, para el archivo documental de los trabajos efectuados en el instituto.

En el caso de las maestras itinerantes, el rapport se estableció en una presentación donde se les dio a conocer el tema y los objetivos de la investigación, y se les explicó que la dinámica de las entrevistas sería pregunta y respuesta de forma verbal, igualmente se les pidió su consentimiento para grabar el audio de la entrevista, lo mismo se le explicó a la directora, a lo cual accedieron.

Los días de las entrevistas fueron programados por la coordinadora del INNCl, primero se entrevistó a la directora y posteriormente a las cuatro maestras itinerantes de forma individual, para ello, se utilizó una grabadora para registrar toda la información que se generó. Por cada sujeto entrevistado, se realizó una sesión de aproximadamente una hora y treinta minutos.

Simultáneamente, se registró en notas de campo la información generada en las observaciones participantes en las visitas al instituto.

Así, por medio de la entrevista dirigida a la directora se recabó información acerca de su experiencia y de la práctica educativa del INNCl, y aquella orientada a las maestras itinerantes obtuvo información relativa a su experiencia, a las acciones que efectúan en la integración, a las adecuaciones curriculares y las dificultades que puede presentar el menor con debilidad visual.

Como este es un estudio de tipo cualitativo, la siguiente etapa consistió en reducir el corpus de información a través de la sistematización.

Para esto, en un primer momento se transcribió el audio de cada entrevista, y se diseñó una matriz (ver anexo 4) cuyo formato lo conforma la clasificación predefinida de las categorías y sus respectivos indicadores, con la intención de vaciar y ordenar la información recogida.

A continuación y tras la lectura de toda la información que se transcribió, ésta se separó en párrafos que cualitativamente, según Rodríguez (1999), representan unidades de información. Consecutivamente los datos, que son los párrafos, que resultaron se concentraron en la matriz de datos.

De esta manera, en la presente investigación los datos obtenidos aparecen en forma de texto, los cuales se discuten en el capítulo de análisis de resultados para después proceder a las conclusiones de la presente investigación.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Antes de iniciar este análisis, se consideró pertinente hacer una descripción del centro escolar y sus elementos, para ello, se tomo en cuenta los datos derivados de la entrevista con la directora del INNCI y de las notas de campo, ya que describen los datos generales, características y objetivos institucionales del escenario donde se trabajo. Consecutivamente se llevó a cabo el análisis por categoría de los datos en las entrevistas con las maestras itinerantes.

Dadas las características de la presente investigación, se discutieron estos datos de acuerdo al marco teórico, lo que permitió establecer relación entre el trabajo teórico y los resultados.

Descripción del centro escolar.

El INNCI es una institución con varios años de trayectoria, fundado en el año de 1952 y para 1992 con la reforma educativa, donde se implementa la integración educativa en México, se incorpora a la SEP a través de la DEE. Es preciso decir, que para los fines de esta investigación no se recabó información acerca de las actividades del INNCI entre 1952 y 1991, porque este trabajo exclusivamente se interesa en conseguir datos de la labor educativa que desempeña el instituto en el marco de la integración educativa.

La normatividad que sigue como institución se apega al derecho de los menores con ceguera o debilidad visual al acceso al currículo de educación básica, al respecto la directora del instituto subrayó que el INNCI es la única institución que atiende educativamente a niños y niñas con ceguera o debilidad visual en la

Ciudad de México; la directora agregó que el INNCI debió ser orientado como CAM, no obstante, por los años de experiencia, el perfil e impacto, las autoridades educativas decidieron conservarlo como un pilar de la educación especial a nivel nacional junto con la Escuela Nacional de Ciegos “Lic. Ignacio Trigueros”, la Clínica de la conducta y la Clínica de la ortolalia.

Actualmente, la estructura organizativa del INNCI la conforman cuatro áreas de trabajo:

- 1) Área técnica, encargada de los maestros de talleres de música, computación, mecanografía y manualidades; del apoyo didáctico de libro hablado, museo, biblioteca, transcripción y copia, elaboración de material didáctico, y banco de material didáctico; y de programar los trabajos de investigación, servicio social y prácticas profesionales.
- 2) Área escolar, responsable de los docentes frente a grupo, de los alumnos con ceguera o debilidad que están escolarizados en el INNCI y del equipo multidisciplinario.
- 3) Área de integración, responsable de las maestras itinerantes y del docente de apoyo complementario, y de los alumnos con ceguera o debilidad escolarizados en una escuela regular.
- 4) Área administrativa, subdividida a su vez en las áreas de recursos humanos, recursos materiales, servicios generales, servicios auxiliares y recursos financieros.

El objetivo institucional es: *“lograr un desarrollo integral en cada alumno para que pueda incorporarse a la vida familiar y a la sociedad de manera exitosa”*, citó la directora.

Con relación al número de alumnos en el presente ciclo escolar 2003-2004 asisten al área escolar, 120 alumnos de los cuales 42 tienen debilidad visual y el resto presentan ceguera; y son atendidos en el área de integración 70 alumnos, 36 de ellos tienen debilidad visual. La edad de estos alumnos oscila entre los 3 y 15 años. Al sacar una estadística, se puede indicar que del total de 190 alumnos que atiende el INNCI, el 36% de ellos están integrados en una escuela regular.

A continuación se mencionan los datos que definen a las áreas escolar y de integración, ya que se ocupan de la práctica educativa con los alumnos con ceguera y debilidad visual.

Área escolar:

Ofrece atención educativa a los menores con deficiencia visual mediante el currículo de educación básica, trabaja con los horarios escolares, períodos vacacionales y de inscripciones que establece la SEP, y sólo cuenta con el turno matutino en su horario correspondiente.

La directora explicó que cuando un menor solicita ingresar al INNCI, un docente del área escolar entrevista a los padres o tutores para conocer la situación del niño y si tiene antecedentes académicos, con la finalidad de ubicarlo dentro del área escolar en el grado adecuado a su edad y necesidades educativas, generalmente este menor ya posee un diagnóstico oftalmológico hecho en el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) o en otra institución; posteriormente al incorporarse al grupo-clase corresponde al maestro de grupo, hacer las adecuaciones curriculares y considerar la información que remite el oftalmólogo a fin de atender las NEE del alumno.

Todos los maestros que trabajan en el INNCCI son especialistas en ceguera y debilidad visual; otros especialistas que colaboran en el instituto son una psicóloga, dos trabajadoras sociales y una maestra de lenguaje, quienes forman el equipo multidisciplinario.

El instituto tiene espacios educativos como:

- El “mini-hogar” que simula los espacios físicos de una casa, donde enseñan e imparten entrenamiento en tareas propias del hogar como la limpieza de espacios, cocinar alimentos, etc; e higiene personal como lavarse los dientes, con la intención de que los alumnos sean autosuficientes en la cotidianidad de la vida en el hogar.
- El gimnasio donde dan la clase de educación física, con materiales especiales como la red de la canasta de básquetbol metálica y pelotas que al moverlas hacen ruido.
- El salón de computación donde enseñan con un programa parlante el taller de computación.

Además de dichos espacios, el área escolar facilita a los alumnos que no reciben ayuda de algún familiar en casa para realizar la tarea, el “club de tareas” con apoyo de un maestro de grupo al que asisten al terminar las clases.

El servicio educativo más reciente que inició en el ciclo escolar 2003-2004, es el “Programa de eficiencia visual” donde un especialista en deficiencia visual enseña a los educandos con debilidad visual a optimizar su visión en actividades académicas y de la vida diaria, se imparte en turno alterno una vez por semana y acceden a él todos los alumnos con debilidad visual incluidos los del área de integración. Es posible apreciar la intencionalidad del instituto con este programa

al cubrir una necesidad de las personas con debilidad visual, como es la estimulación visual que se comentó en el capítulo tres.

Hasta aquí, los datos expuestos configuran el área escolar, ahora se da un breve panorama del área de integración dado que más adelante en el análisis por categoría, se amplían los datos relacionados con esta área.

Área de integración:

La directora especificó, que el INNCI hace un trabajo de integración para que algunos de los alumnos que pertenecen al área escolar accedan a la educación básica desde una aula regular; siendo esta área la responsable de ejecutarlo por medio de servicios de apoyo educativo como:

- Seguimiento pedagógico por parte de una maestra itinerante.
- Apoyo complementario, en turno alterno una vez a la semana, que proporciona enseñanzas específicas como braille, caja de matemáticas, manejo del ábaco, técnicas de orientación y movilidad, técnicas de lectura y escritura en tinta.

Por otro lado, en las visitas que se realizaron al INNCI fue posible registrar información sobre la comunidad escolar y el entorno físico.

Comunidad escolar:

La situación familiar de los alumnos que asisten al área escolar varía, algunos de ellos viven durante toda la semana en una casa hogar de asociaciones civiles con apoyo de personal religioso, o en casa hogar del DIF, y durante el fin de semana o en los períodos vacacionales regresan con sus familiares, esto depende de cada caso, pues si el alumno vive fuera de la Ciudad de México vuelve a su casa en las

vacaciones; otros alumnos permanecen todo el tiempo en casa hogar porque son huérfanos, mientras otros viven con sus padres o con algún tutor.

La mayoría de los alumnos tanto del área escolar como del área de integración, tienen una situación económica baja y en respuesta el INNCI proporciona a algunos de ellos apoyo económico en transporte y les otorga becas.

Puesto que, las visitas al instituto se hicieron durante el horario escolar, se dio la oportunidad de observar que predomina un ambiente tranquilo al momento en que conviven los alumnos en el recreo; también se presencié en varias ocasiones la relación entre amigos, en la cual, el menor con debilidad visual toma el papel de guía para su compañero con ceguera y se desplazan juntos, esto podría manifestar una relación de cooperación y empatía; que habría de contemplarse como un elemento importante en el ámbito escolar regular, bien un alumno normovente adoptaría el papel de guía, a la vez que se promueve la relación entre iguales y la sensibilización.

Un hecho a resaltar es, que no se percató durante las visitas a ningún alumno con ceguera o debilidad visual que presentara una discapacidad asociada, quizá prevalece un perfil de ingreso del que no hizo mención la directora del INNCI.

Entorno físico:

Las instalaciones del INNCI son amplias, hay dos entradas que dan acceso al instituto custodiadas por personal de seguridad; el patio principal es grande con jardines y esta rodeado por dos edificios de tres pisos cada uno, que albergan principalmente el área escolar; cuenta con servicio de comedor que brinda diariamente un alimento a la hora de la comida.

Igualmente se pudo observar en las visitas realizadas a las instalaciones, que las adaptaciones físicas como guías en el piso para los alumnos que usan bastón y

las indicaciones en braille no existen en patios, pasillos, escaleras y oficinas por donde se desplazan los alumnos. Es de llamar la atención siendo una institución con tantos años de trayectoria, que no dé la importancia debida a las adaptaciones físicas del medio; este aspecto no se consideró en el diseño de la entrevista con la directora del INNCI, ya que la finalidad de ésta fue obtener información de la práctica educativa del instituto.

Con esta exposición se da un panorama del INNCI y lejos de la intención de evaluarlo o calificarlo, el cuadro 3 destaca cuales pondrían ser sus puntos fuertes y débiles según esta descripción.

Cuadro 3.

INNCI.	
Fortalezas.	Debilidades.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Facilita una infraestructura: recursos materiales como el área escolar y de integración, y recursos humanos como el personal especializado, para que los alumnos accedan al currículo básico. ➤ Proporciona un seguimiento pedagógico con apoyo de una maestra itinerante para favorecer y concretar la integración educativa de un alumno desde una aula regular. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No existen en las instalaciones del instituto las adaptaciones físicas adecuadas como guías en el piso para los menores que usan bastón, ni indicaciones en braille.

A continuación, se especifican algunos datos acerca de la directora del INNCI, quien en el transcurso de la entrevista mostró interés al proporcionar la información que se requería.

Directora del INNCI:

La formación académica de la directora no es precisamente en el área de las deficiencias visuales como se podría pensar por las características del instituto, sino que cuenta con la Licenciatura en educación especial en el área de audición y

lenguaje; lleva tres años y medio al frente del INNCI y las funciones principales que desempeña son: la planeación, ejecución y evaluación de las actividades que se realizan al interior y exterior del instituto; y favorece las relaciones interpersonales entre el personal docente, los alumnos y los padres de familia.

La directora opinó que la integración educativa *“ha renovado la necesidad de seguir abriendo espacios y caminos hacia una cultura de la discapacidad y las diferencias, en todos los contextos iniciando en el educativo”*.

Respecto a la experiencia de estar al frente del INNCI, expresó: *“es una experiencia rica en cuanto a reconocer que cada niño es único con necesidades propias y con muchas potencialidades”*.

Con estos argumentos, se puede considerar que la directora posee la sensibilidad y el compromiso que requiere el trabajo educativo con alumnos con discapacidad.

Desde el punto de vista de la directora las limitaciones en la integración son: *“el desconocimiento de los docentes de escuela regular referente a la discapacidad, la dificultad de obtener los recursos didácticos indispensables para el acceso al currículo como los libros de texto en braille, y la falta de participación de los padres de familia en el proceso educativo de su hijo”*.

Estas limitaciones se mencionan en el marco teórico como condiciones que demanda la integración en su implementación, lo que hace pensar que ciertas condiciones no se están desarrollando y remite al discurso de que no basta sólo con legislar sino que hay una serie de requisitos que se deben cumplir en el ejercicio de la integración educativa.

Los datos conseguidos sobre el instituto fueron de gran utilidad, porque se utilizaron para conocer y caracterizar el escenario de donde parte este trabajo de tesis; ahora se entra en materia con el análisis por categorías de los resultados restantes.

Análisis por categorías.

Para desarrollar el análisis de los datos recabados en las entrevistas con las cuatro maestras itinerantes, se recurrió a las categorías predefinidas para especificarlos.

Además, se pensó apropiado comenzar con aquellas categorías que describen el procedimiento de integración de los menores con debilidad visual y las adecuaciones curriculares.

CATEGORÍA. Integración educativa de alumnos con debilidad visual, se describe el trabajo educativo que realizan las maestras itinerantes para que estos alumnos accedan al currículo básico desde el aula regular.

Conforme a esta categoría se encontró que las acciones que efectúa una maestra itinerante para la integración, inician cuando un docente del área escolar en el INNCI identifica en un su grupo a un alumno con debilidad visual con posibilidades de acceder a la educación básica desde una escuela regular, y lo canaliza al área de integración, en el mes de enero, donde derivan el caso a una maestra itinerante quien se encargará del seguimiento pedagógico.

Durante esta etapa la maestra itinerante efectúa unas actividades definidas:

- Lee el expediente del alumno.
- Lleva a cabo observaciones en el aula sobre las competencias curriculares, habilidades sociales y de independencia del alumno.
- Platica con el maestro de grupo acerca de las posibilidades de integración.

- .Informa a los padres del alumno del trabajo que hace el área de integración, referente al apoyo que brindan a los alumnos integrados en una aula regular y como colaboran los padres de familia en dicha labor.
- Finalmente elabora un informe del caso.

Con la información que recaba la maestra itinerante con estas actividades, debe conocer la situación del alumno con respecto a:

- Las competencias curriculares que posee para la lecto-escritura y los contenidos de aprendizaje de acuerdo al grado escolar al que puede ser integrado.
- Las habilidades sociales básicas que posee como dirigir la cara o mirada hacia la del interlocutor, mantener posturas corporales relajadas y relacionarse con los compañeros.
- Las habilidades de independencia que tiene como la orientación y movilidad en el aula y en exteriores, utilizar sus ayudas ópticas, cuidar sus útiles escolares y tomar apuntes.
- La edad pertinente, que no debe ser mayor de dos años según el grado escolar de integración.

Basándose en la anterior información, la maestra itinerante valora y decide cual es la situación del alumno; cuando ésta decide que la situación del alumno no cumple con los aspectos ya mencionados, el alumno continúa en el área escolar del INNCI; y cuando determina que las circunstancias son favorables, el alumno es candidato para ser integrado.

Posteriormente, la maestra itinerante informa a los padres de familia que su hijo es candidato para estar en un grupo-clase regular pues son ellos los que deciden integrar, de no aceptar sigue su hijo en el área escolar del INNCI, si aceptan les corresponde buscar una escuela regular de su comunidad para realizar el trámite de inscripción en el mes de febrero. Aquí, puede suceder que en la escuela regular seleccionada por los padres de familia, no admitan al menor con debilidad visual, de ser así, éstos buscan otra escuela; de lo contrario, el pequeño se incorpora al grupo-clase regular al inicio del año escolar en septiembre.

En este momento, inicia el seguimiento pedagógico por parte de la maestra itinerante que consiste en:

- a) Sensibilizar a los compañeros del grupo-clase, al maestro regular y al director de la escuela, la maestra itinerante hace una dinámica llamada “La misma oportunidad para todos” para lo cual leen unos folletos informativos; ejecutan algunas actividades con los ojos vendados como caminar, buscar objetos, etc., y platican sobre qué es la debilidad visual, con la intención de que comprendan la situación del nuevo alumno.

- b) Trabajar coordinadamente con el maestro regular que tiene en su aula al alumno con debilidad visual, la maestra itinerante lo asesora acerca de la debilidad visual y de los materiales que requiere el alumno; elabora las adecuaciones curriculares para que el maestro regular las implemente; y llega a un acuerdo con el profesor de trabajar conjuntamente para brindar la mejor atención al educando a fin de que logre los objetivos educativos. Cabe aclarar, que si la maestra itinerante detecta en el transcurso del año escolar que el maestro regular se resiste a colaborar e implementar las adecuaciones curriculares, decide cambiar con otro maestro al alumno, quien nuevamente se incorpora al grupo-clase y continúa el seguimiento pedagógico; por el contrario, si el maestro muestra disposición para ocuparse del alumno no hay modificaciones.

- c) Asesorar a los padres de familia, la maestra itinerante a través de sesiones una vez al mes en el INNCI, informa a éstos de la situación de su hijo en el aula regular; también trabaja con ellos temas relativos a la discapacidad y del ámbito escolar, con la finalidad de que conozcan las necesidades de su hijo y de que apoyen el proceso educativo de éste. Cuando los padres de familia dejan de asistir por un tiempo a las asesorías, la maestra itinerante pide a la trabajadora social del INNCI que intervenga.

- d) Apoyar al alumno con debilidad visual en el aula regular, la maestra itinerante ofrece atención individualizada durante su visita una vez al mes en el grupo-clase, relacionada con las dificultades del alumno ante los contenidos escolares, revisa que tenga los materiales necesarios y que los utilice; y observa el aspecto social del alumno, si tiene amigos, si pide ayuda, si interactúa con sus compañeros, con el maestro, o se aísla, en el último caso, la maestra itinerante solicita a la psicóloga del INNCI que intervenga.

De las visitas al alumno, la maestra itinerante elabora notas de evolución donde registra el desenvolvimiento académico y social de éste; el hecho de que el alumno con debilidad visual no esté logrando un desempeño adecuado en dichos aspectos, ocasiona que la visita al aula regular se mantenga una vez al mes; en cambio, si el alumno ha logrado un buen desenvolvimiento y autonomía, la visita al aula regular se lleva a cabo una vez cada dos meses.

Llegada la etapa de visitar al alumno con debilidad visual una vez cada dos meses en su aula regular, el seguimiento pedagógico puede tomar dos vertientes, todo depende de los padres de familia y del maestro regular, ya que ahora son quienes pueden hacerse cargo del proceso educativo del alumno sin el apoyo de la maestra itinerante; la primera, en caso de que los padres de familia y el maestro no acepten, la visita de la maestra itinerante se mantiene una vez cada dos meses; y la segunda, de aceptar padres y maestro, se eliminan las visitas al

alumno y sólo se programan asesorías con éstos durante el ciclo escolar. En ambas condiciones, el seguimiento del caso que efectúa la maestra itinerante, con o sin visitas, siempre se contempla hasta que el alumno con debilidad visual termina la educación básica en el nivel primaria.

Es conveniente explicar que no se indagó si hay un trabajo conjunto con la USAER en la escuela regular, porque en esta investigación únicamente se consideró la labor de integración que realiza el INNCI, además, los datos no indican de acciones con la USAER.

Así, los datos obtenidos en esta categoría describen y ponen de manifiesto la forma de llevar a cabo la integración educativa de alumnos con debilidad visual con el apoyo del INNCI, tema central de la presente investigación.

Con base en dicha descripción, es posible identificar los principios de normalización, individualización y sectorización de la enseñanza que señala Bautista (1993), ya que las acciones comentadas están orientadas a conseguir que el alumno se incorpore y participe en las cuestiones educativas en la escuela cercana a su hogar, y que tenga las mismas experiencias que cualquier otro niño, lo que habla de la normalización; aunado a esto, las adecuaciones curriculares, elementos fundamentales para dar respuesta a las NEE del alumno integrado, necesariamente consiguen la individualización de la enseñanza; por otro lado, la atención que recibe el alumno con debilidad visual en el aula regular por parte de una maestra itinerante, quien ofrece por medio del seguimiento pedagógico un servicio de educación especial, logra la sectorización de la enseñanza. Se puede decir, que los principios de la teoría de la integración se llevan a la práctica en esta institución.

CATEGORÍA. Adecuaciones curriculares, se mencionan las adecuaciones curriculares que requieren los alumnos con debilidad visual.

Se encontró, que las maestras itinerantes elaboran las adecuaciones curriculares y que el tipo de adecuaciones para los alumnos con debilidad visual son de acceso y en los elementos del currículo, como señaló Rodríguez (2002) en el marco teórico, que si bien las adecuaciones de acceso son indispensables también lo son las adecuaciones en el cómo enseñar y evaluar.

Las modificaciones de acceso que hacen las maestras itinerantes se identifican con las que proponen Bueno y Toro (1994) en los aspectos organizativos y técnicos, y se reunieron para presentarlas tal cual las enunciaron estas maestras.

Así, las siguientes modificaciones de acceso se identifican con los aspectos organizativos porque contemplan las condiciones físicas del aula regular:

- *“Que el alumno ocupe un lugar cerca del pizarrón y del maestro para que tenga una mejor percepción visual y auditiva de lo que se hace en clase”.*
- *“Que los espacios físicos en el aula permitan al alumno desplazarse sin tropezar, y no cambiar la ubicación de sillas, mesas, escritorio del maestro, sin antes avisar a éste”.*
- *“Pintar de dos colores que contrasten las sillas y las mesas, pintar el marco de los apagadores de luz, de la estantería, puertas y ventanas de color negro para que el alumno los ubique dentro del salón”.*

Referente a los aspectos técnicos, las siguientes adaptaciones de acceso se identifican con éstos ya que determinan los materiales que requiere el alumno:

- *“Que el alumno tenga la iluminación adecuada, ya sea por la luz procedente de la ventana o por la lámpara de luz artificial”.*
- *“Que el alumno disponga de materiales como, lentes ópticos y lupas; ampliaciones de textos, gráficos y mapas; plumones fluorescentes, lápiz del número 6B y pluma de color negro o azul marino; cuaderno pautado o “rengloneado”, esto es, que los renglones de cada hoja en los cuadernos estén marcados con color azul marino para que el alumno*

tenga la mejor ubicación en lecto-escritura; y una regla común que sirve de guía para que éste no pierda la ubicación en la lectura”.

Las modificaciones en los elementos del currículo que se detectaron de acuerdo a Rodríguez (2002) en el cómo enseñar, corresponden con la metodología que debe utilizar el maestro en el aula regular, en este caso, las adaptaciones se reunieron en dos bloques tal cual las expresaron las maestras itinerantes:

BLOQUE A.

- *“Que el maestro utilice un lenguaje descriptivo ya que los alumnos con debilidad visual no pueden apoyarse del todo en el material visual como gráficos, mapas, ilustraciones que el profesor emplea en clase”.*
- *“Que el profesor indique verbalmente lo que escribe en el pizarrón para que el alumno no se pierda las explicaciones al grupo y si hay algo que copiar del pizarrón las verbalizaciones ayudan al alumno hacerlo”.*
- *“Siempre que sea posible, que el maestro procure adaptar el material didáctico, con colores fuertes que contrasten, con texturas y sonidos, para que el alumno pueda experimentar por sí mismo”.*

BLOQUE B.

- *“El maestro debe tener en cuenta que el alumno con debilidad visual necesita de más tiempo, por lo que deberá proporcionar un tiempo extra al alumno en el desarrollo de las actividades o exámenes, o en tal caso, que disminuya el número de ejercicios, oraciones, etc., que debe realizar el alumno en comparación a sus compañeros”.*
- *“Que el maestro sea paciente con el alumno porque va a escribir y leer un poco más lento debido a la disminución en la vista, porque emplea más tiempo en reconocer y reproducir los grafismos”.*
- *“No pedir una excelente letra al alumno, sino que sea entendible y legible”.*
- *“Que el maestro pida al alumno completar las actividades basadas en aspectos visuales con descripciones, pedirle al alumno que haga descripciones verbales o escritas de lo que esta viendo”.*
- *“El maestro debe comprobar mediante preguntas si el alumno comprende lo que se le está enseñando y así asegurarse de que está siguiendo el tema tratado”.*

Se puede observar que las modificaciones curriculares del Bloque A, indican que en el desarrollo de las actividades escolares con un alumno con debilidad visual se deberán utilizar como vías de aprendizaje el sentido del oído y del tacto; y las modificaciones del Bloque B, indican que se deberá tomar en cuenta el ritmo personal de trabajo del alumno en dichas actividades.

Sobre las modificaciones en el cómo evaluar, se encontró que las maestras itinerantes únicamente lo relacionan con la aplicación de exámenes, ya que coincidieron en decir que el maestro regular debe combinar evaluaciones escritas con orales, y no consideran que el maestro realice una evaluación más integral, como lo subraya Rodríguez (2002), donde se valoran los logros, el desempeño y la evolución del alumno. Lo que no debería de ser, pues especialmente los alumnos con NEE demandan de una evaluación que abarque estos aspectos.

Estas adecuaciones de acceso y en los elementos del currículo favorecen el acceso a los contenidos escolares por parte de un alumno con debilidad visual, de tal manera que cumpla con los objetivos del currículo.

Además, se detectó que el trabajo educativo con los alumnos con debilidad visual incluye áreas de intervención como orientación y movilidad, habilidades de la vida diaria y estimulación visual. Las maestras itinerantes abordan el área de las habilidades de la vida diaria para lo cual disponen del “mini-hogar”; el área de orientación y movilidad está a cargo del maestro de apoyo complementario; y el área de estimulación visual mediante el “Programa de eficiencia visual” es responsabilidad de un especialista en el tema. Es preciso comentar, que la enseñanza específica en dichas áreas se lleva a cabo en las instalaciones del INNCI.

Entonces, se requiere de adecuaciones curriculares y de la intervención en áreas específicas en la atención de los alumnos con debilidad visual, que beneficien el desempeño en las actividades escolares como en la autonomía del alumno.

Es preciso aclarar, que contrario a lo señalado en el marco teórico por Enzo Tioli (en Beltrán et al. 1993), en el caso del INNCl, el maestro regular sólo implementa las adecuaciones curriculares y la maestra itinerante las elabora, es decir, las adecuaciones no son el resultado de la colaboración entre el maestro regular y la maestra itinerante.

Posterior a estas categorías de integración educativa, se pensó importante continuar con las categorías que hacen mención de las maestras itinerantes y el menor con debilidad visual.

CATEGORÍA. Perfil y experiencia docente, se mencionan algunos datos y opiniones de las maestras itinerantes.

En este caso, se crearon los códigos MI-1, MI-2, MI-3 y MI-4 que identifican a cada una de las cuatro maestras itinerantes (MI) pues en adelante citaremos algunos argumentos de éstas. Cabe decir, que los datos conseguidos por medio de las entrevistas con las maestras itinerantes no varían significativamente.

Las maestras itinerantes mostraron una actitud cooperadora ya que en las entrevistas arrojaron mucha información, contestaron todas las preguntas y no se evidenciaron temerosas de que pudieran estar ante una evaluación de su trabajo, al contrario, mostraron seguridad en sí mismas.

Se encontró que en la formación académica, en los años de experiencia y en la capacitación de las maestras itinerantes existen diferencias (ver tabla 1):

Tanto la MI-1, MI-2 y M-4, tienen como primera formación académica la Licenciatura en educación primaria, y como segunda, la especialidad en educación especial en el área de ceguera y debilidad visual; y la MI-3 sólo cuenta con la Licenciatura en la misma especialidad.

La MI-1, MI-2 y MI-4 tienen varios años de experiencia, 24, 17 y 12 años respectivamente, atendiendo a menores con deficiencia visual en el INNCl; en cambio la MI-3, tiene dos años de experiencia y de estar laborando en el instituto, los que han transcurrido desde que se graduó.

La MI-1 y la MI-4 dijeron que han asistido a los cursos de carrera magisterial como el de “Apoyo a padres”, “Integración educativa”, y “Adecuaciones curriculares”; la MI-2 indicó que ha acudido a ciertos cursos de carrera magisterial de los cuales no recordó el nombre, lo que hace suponer que tal vez no ha ido a ninguno; mientras la MI-3, quien es la más joven de todas las maestras, puntualizó que no ha tenido la oportunidad de tomar algún curso.

Tabla 1.

	Formación académica	Años de experiencia	Cursos de capacitación
MI-1	Lic. en educación primaria y especialidad en ceguera y debilidad visual.	24	Si
MI-2	Lic. en educación primaria y especialidad en ceguera y debilidad visual.	17	Si
MI-3	Lic. en educación especial en el área de ceguera y debilidad visual.	2	No
MI-4	Lic. en educación primaria y especialidad en ceguera y debilidad visual.	12	Si

A pesar de estas diferencias, se detectó que las maestras itinerantes conocen los conceptos que principalmente enmarcan la labor que efectúan, como el de NEE y el de integración educativa.

Por ejemplo, aunque la MI-1 lleva más de 20 años de trayectoria educativa en comparación con la MI-3, ambas hicieron similar enunciación del concepto de NEE: *“es cuando el alumno por alguna situación especial necesita de algo más para acceder al*

currículo” (MI-1) ó “es cuando un niño con o sin discapacidad tiene problemas para acceder al currículo y necesita una ayuda adicional” (MI-3).

Respecto al término de integración educativa dijeron: “es el derecho que tiene cualquier niño a recibir educación básica con equidad e igualdad, que reciban educación bajo el mismo currículo” (MI-2) ó “es la posibilidad de que los chicos con NEE accedan al currículo regular ya sea en escuela especial o regular” (MI-4).

Las maestras itinerantes interpretan bien el concepto de NEE y el de integración educativa, como se refiere en el marco teórico, pues tienen la noción de que un alumno con NEE puede ser cualquiera y que demanda de una ayuda adicional, de igual modo, reconocen que la integración educativa es el derecho que tiene cualquier alumno de acceder al currículo de educación básica.

Según la MI-2, el concepto que manejan de maestra itinerante es: “somos especialista en deficiencias visuales, y nuestro trabajo es visitar en el aula ordinaria a los alumnos ciegos o débiles visuales con la finalidad de apoyarlos en su proceso de aprendizaje”.

Acerca del aspecto que cada una de las maestras itinerantes juzgar por su experiencia le atribuyen favorece la integración, expresaron:

- “La **voluntad**, el maestro que tiene voluntad para trabajar con un alumno con discapacidad no se le dificulta, si brinda la **oportunidad** de que el niño participe se da cuenta que éste tiene la capacidad” (MI-1).
- “Cuando el maestro de escuela regular **conoce** acerca de la discapacidad su angustia baja, nosotras lo hemos visto, y al chico con discapacidad lo considera un alumno más y no como un alumno que tiene que atender” (MI-2).
- “Creo que una mayor **sensibilización** para integrar, hay maestros que aceptan la integración y se involucran en este trabajo con respeto y compromiso” (MI-3).

- *“Estar en una posición de **compartir** conocimientos, en educación especial no sabemos más, sino que sabemos cosas diferentes a los maestros regulares quienes conocen estrategias y metodologías que hay que compartir” (MI-4).*

Es de llamar la atención las palabras alrededor de las cuales se desarrollan estas ideas, ya que se puede considerar que las maestras itinerantes se refirieren a la manera de participar del maestro regular en la integración educativa: con voluntad, dando oportunidades, etc. Lo que habla de las cualidades que debe tener el maestro regular, y que Salinas (1997) comentaba en el trabajo teórico de esta investigación, como el interés hacia el alumno con debilidad visual, la empatía, el sentido de colaboración con otros especialistas, etc.

En cuanto a las limitaciones que dichas maestras enfrentan en su trabajo, se detectó que las relacionan con la actitud de rechazo que muestran algunos directores y maestros de escuela regular hacia un alumno con debilidad visual, y con la falta de participación de los padres de familia.

En cuanto a la actitud de rechazo, por ejemplo, la MI-1 y MI-3 respectivamente destacaron:

- *“Si la mamá tiene dificultad para hacer el trámite de inscripción en la escuela ordinaria, que le digan que no quieren al niño, hablamos con el director, hay directores y maestros que no aceptan y por más que uno trata de darles las explicaciones, de sensibilizarlos no permiten y aunque les explicamos el Artículo 3° Constitucional y el Artículo 41 para ellos no existen, nosotros no integramos a la fuerza, acompañamos a la madre a buscar otra escuela”.*
- *“El maestro puede decir que va trabajar con el niño, pero cuando vamos a la siguiente visita nos damos cuenta que no ha hecho nada, no colabora con las adecuaciones ó el mismo niño nos dice que el maestro no le revisa la tarea, ni los trabajos en clase, nada, esto es una manera de no aceptar al niño, nosotros le decimos al niño que siga cumpliendo con su función y a la maestra que por favor le revise la tarea y lo haga participar, si no cambia la situación cambiamos al niño con otro maestro”.*

Sobre la falta de colaboración de los padres de familia, por ejemplo, la MI-2 y MI-4 manifestaron respectivamente:

- *“Los padres de familia creen que nosotras debemos hacer todo, y no es así, ellos tiene una función muy importante que es colaborar con nosotras y su hijo, y hay padres que se resisten a asumir sus responsabilidades, no revisan tareas ni los apoyan, en ocasiones ni asisten a las asesorías que realizamos con ellos cada mes”.*
- *“No todas las familias están dispuestas a cumplir con las demandas de la escuela regular, en ocasiones no apoyan al niño en tareas y adaptación de materiales, aunque también a los padres se les asesora para que puedan apoyar, nos cuesta que entiendan que también es trabajo de ellos”.*

A través de las enunciaciones de la MI-1 y MI-3 se puede reconocer que en ciertas ocasiones existe una predisposición negativa por parte del director y maestro de una escuela regular hacia un alumno con debilidad visual; y descubrir argumentos como los expresados por estas maestras resulta grave porque revelan que aún hay resistencia a la integración educativa, cuando ésta es un derecho de todo menor de acceder al currículo de educación básica desde la escuela regular.

Con esto se puede inferir, que habrá maestros ordinarios que participan en la integración de menores con NEE y aquellos que ciertamente se resisten; en este sentido, no se debe esperar que este docente se convierta en un especialista en la discapacidad, sino que, en colaboración con un maestro de apoyo ofrezca atención educativa a la diversidad.

Por otro lado, la directora del INNCCI coincidió con las maestras itinerantes al subrayar que una limitación es la falta de participación de la familia en la educación de su hijo, como expresaron la MI-2 y la MI-4; lo que también resulta lamentable si se considera, según Enzo Tioli (en Beltrán et al. 1993), que los padres de familia son el vínculo entre su hijo y la escuela, lo que favorece el proceso educativo del niño y la integración al aula regular.

CATEGORÍA. Menor con debilidad visual, se señalan algunas características de este alumno.

Se advirtió que las maestras itinerantes hacen referencia a la debilidad visual desde un parámetro cuantitativo y un criterio funcional, como refirió la MI-4:

“La debilidad visual es una disminución considerable en la vista, donde oftalmológicamente un menor es débil visual porque posee una agudeza visual de 20/60 con la mejor corrección óptica, y educativamente es capaz de trabajar en caracteres comunes en la lecto-escritura con las ayudas ópticas y pedagógicas necesarias”.

En el marco teórico se planteó una definición funcional de la debilidad visual como lo señala la MI-4, que tiene su fundamento en la capacidad de acceder al sistema lecto-escritor en tinta con ayuda adicional.

Las maestras itinerantes precisaron que no existe una condición anómala en el desarrollo cognitivo del menor con debilidad visual, sin embargo, especificaron ciertas dificultades como el verbalismo en el lenguaje.

Respecto a las dificultades que llegan a presentar estos menores, la MI-2 advirtió: *“esto depende de cada caso, en ello radica la importancia de detectar a tiempo el problema visual para ofrecer la atención y estimulación adecuada que requiere el pequeño”.*

Referente a la personalidad del menor con debilidad visual, los datos manifiestan que las maestras itinerantes relacionan al tipo de vínculo que establecen los padres de familia con los problemas que llega a presentar éste.

Por ejemplo, la MI-4 y la MI-3 comentaron respectivamente:

- *“Los problemas en la personalidad dependen del manejo familiar, la sobreprotección o el abandono, repercute en baja autoestima, agresión, depresión y aislamiento que es lo que llegan a presentar”.*

- *“Los problemas como dependencia y baja autoestima se originan porque los padres de familia no han aceptado la discapacidad y rechazan a su hijo y eso influye negativamente en la personalidad del chico”.*

Estas opiniones se corroboran con González (1990), Verdugo (1995), Bueno y Toro (1994) acerca del tipo de vínculo afectivo, de sobreprotección o marginación, que crean los padres de familia con su hijo con una deficiencia visual, que puede ocasionar diferentes estados emocionales en el menor como dependencia, baja autoestima, asilamiento, etc., como argumentaron las maestras itinerantes.

Esto habla de la forma en que los padres de familia afrontan la situación que viven ante la discapacidad visual de su hijo, de aquí, que se ratifica a la autora Barraga (1991) respecto a que la voluntad de los padres de familia en buscar ayuda y orientación, es la primera acción para que su hijo con debilidad visual sea un ser humano independiente. Con esto se puede inferir, que si los padres de familia conocen y comprenden la situación de su hijo, éste podría desarrollar un mejor autoconcepto de sí mismo.

Con este análisis por categorías, se han rescatado los elementos que componen la implementación y puesta en práctica de un programa de integración educativa de educandos con debilidad visual; y con estos elementos, se realizó una propuesta gráfica del modelo de integración del INNCl, el cual se detalla a continuación.

Modelo de integración educativa del INNCl en el nivel primaria.

A fin de alcanzar uno de los objetivos planteados, una vez que se cuenta con la información del proceso de integración educativa que se lleva a cabo en el INNCl, como ejercicio práctico analítico se esquematizó mediante un diagrama de flujo un modelo de integración educativa del INNCl en el nivel primaria (ver esquema 1), y el cual se describe por medio de la categoría de integración educativa de alumnos

con debilidad visual. De este modelo se puede advertir que tiene cuatro fases en su desarrollo, que son:

- Área escolar; (dentro de la institución) donde un alumno con debilidad visual inicialmente accede al currículo básico y se atienden sus necesidades.
- Área de integración; (dentro de la institución) donde canalizan a aquel alumno con debilidad visual porque su situación académica, social y de independencia, es considerada con la idea de incorporarlo a una aula regular.
- Aula regular; donde un alumno con debilidad visual continúa su acceso al currículo común, y es la etapa de mayor impacto por el trabajo que implica.
- Final; un alumno con debilidad visual concluye la educación básica a nivel primaria.

A parte de estos cuatro momentos en el procedimiento de integración, también es posible indicar, quiénes y cuál es el papel de las personas que accionan este modelo:

- La maestra itinerante, es el medio para la integración a través de realizar diversas funciones en el contexto escolar regular.
- Maestro regular, es el elemento que implementa las adecuaciones curriculares y atiende la mayor parte del tiempo a un alumno con debilidad visual en el aula ordinaria.

- Los padres de familia, son el refuerzo del proceso educativo de su hijo desde una aula regular.

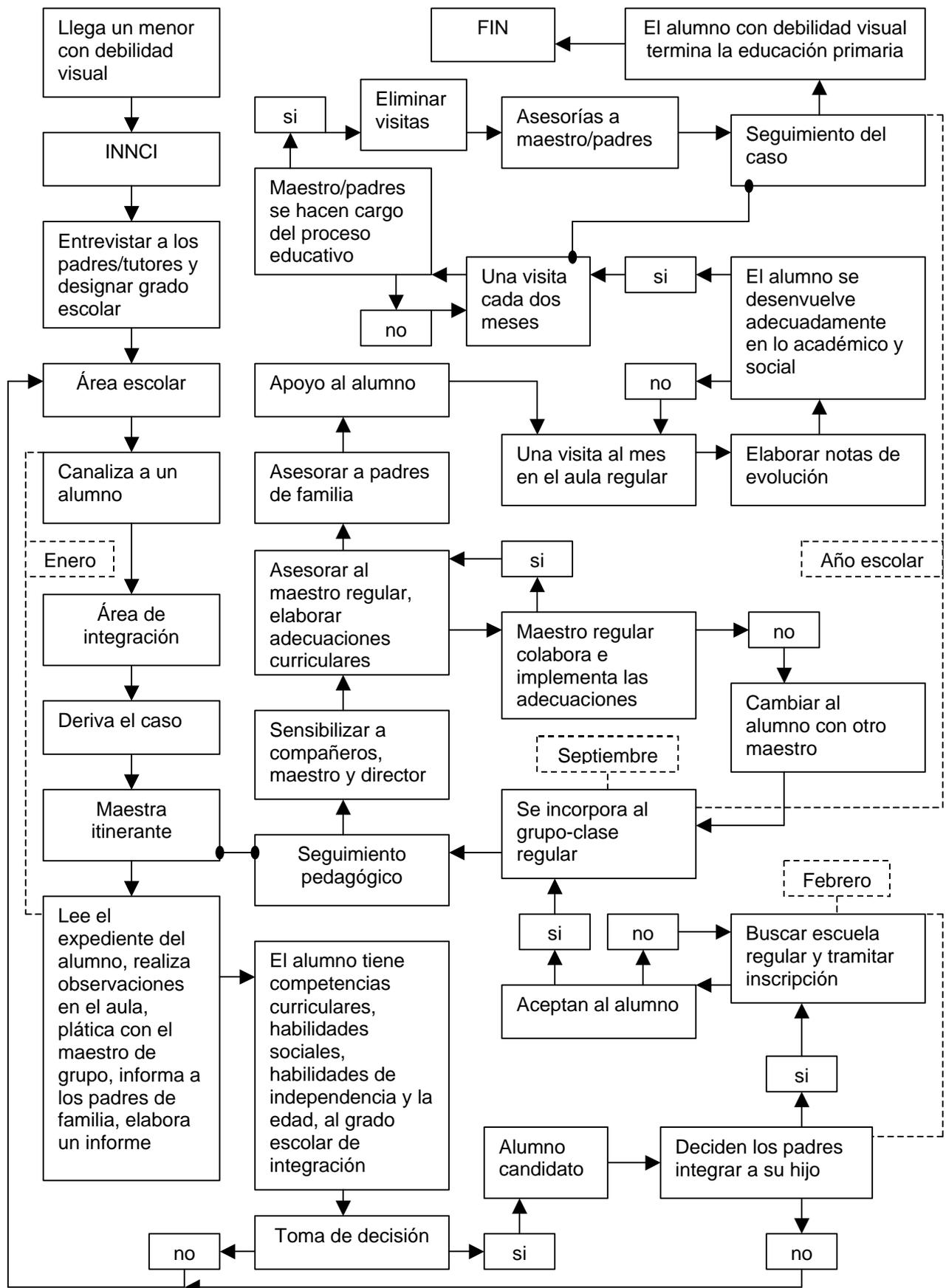
Por último, todas las acciones de este modelo están dirigidas a lograr que un alumno con debilidad visual acceda al currículo básico desde una aula regular y que la integración educativa no sea una simple ubicación física.

Además, en este modelo no hay un grado de integración a la escuela ordinaria, tampoco hay tiempos estipulados que determinen las decisiones como sería visitar una vez cada dos meses al alumno. Lo que predomina es encontrar la mejor situación de un alumno con debilidad visual, y todo depende de su condición particular y de sus progresos.

Al implementarse la reforma educativa en México, se debe reconocer que hay esfuerzos para efectuar programas de integración educativa, que tal vez no están difundidos en forma escrita, es por esto el interés de plasmar un modelo sobre el trabajo de integración que está realizando el INNCI.

Con la presentación de este modelo de integración finaliza el análisis de resultados. En el siguiente capítulo se hacen las conclusiones y se mencionan las limitaciones y aportaciones del presente trabajo de tesis.

Esquema 1. Modelo de integración educativa del INNCI en el nivel de educación primaria.



CONCLUSIONES.

Después de analizar los resultados obtenidos en la presente investigación acerca de cómo se lleva a cabo la integración educativa de los alumnos con debilidad visual con el apoyo del INNCI, se puede observar que este instituto cuenta con una propuesta de integración educativa que está cumpliendo con la mayoría de los principios que sostiene la teoría sobre la integración, en una forma sistemática y viable.

El modelo que realiza la institución es una opción que ofrece una atención específica para menores con debilidad visual, porque brinda recursos como el área escolar, el área de integración y una atención por parte de especialistas, para que estos menores accedan al currículo de educación básica. Esto permite que más de la tercera parte de los alumnos que atiende el INNCI se integren a una escuela regular.

De acuerdo al análisis de resultados sobre esta institución, para que se efectúe de manera óptima la integración educativa de los alumnos con debilidad visual, cada uno de los involucrados deberá asumir sus compromisos; al respecto se destacan las siguientes conclusiones:

- Esta nueva perspectiva integracionista ocasiona que el profesor regular adopte un nuevo rol y la necesidad de actualizar su formación, de modo que esté en condiciones de emprender las nuevas exigencias como la atención educativa a la diversidad, brindar respuesta a las necesidades de cada alumno, colaborar con otros profesionales que intervengan en la educación de los alumnos, entre otras. Así, la educación integradora plantea un cambio profundo que excede el aprendizaje de contenidos acerca de las NEE, implica un cambio de actitud del docente.

➤ Puesto que, según las maestras itinerantes, lamentablemente aún persiste una actitud de rechazo hacia los menores con NEE, pues en algunas ocasiones los menores con debilidad visual se enfrentan con este tipo de actitud por parte del director y el maestro en la escuela regular, cuando llegan a ocupar un lugar que por derecho les corresponde; este es un aspecto al que conviene poner especial atención porque hace pensar que todavía falta apertura y flexibilidad de los docentes para el trabajo con alumnos con NEE. Lo anterior, lleva a realizar interrogantes que probablemente serían líneas de investigación sobre:

- ¿Cuales son las expectativas que tiene el maestro regular hacia su propio ejercicio profesional y hacia sus resultados al ocuparse de un alumno con NEE?.
- ¿Qué influye más en el proceso de integración de menores con NEE, la intervención de un profesional especialista o las expectativas que tiene el maestro regular hacia su propio trabajo?.

➤ Cuando un alumno con debilidad visual se incorpora a una aula regular, como se apreció en el análisis de resultados, es importante la intervención de un maestro especialista, como la maestra itinerante, para asesorar al maestro ordinario con relación a la atención educativa de este menor.

➤ Sin embargo, también en la presente investigación, se identificó que no se está dando una relación de colaboración entre un maestro regular y una maestra itinerante en la elaboración de las adecuaciones curriculares, como se planteó en el marco teórico, sino que es la maestra itinerante quien elabora las adecuaciones curriculares y el maestro regular las implementa. Se considera que esta relación puede obstaculizar el proceso de integración, y en su caso sería conveniente que las adecuaciones curriculares sean producto del trabajo en equipo del maestro regular y la maestra itinerante.

➤ El apoyo a un alumno con debilidad visual no es exclusivo de la maestra itinerante y del maestro regular, los padres de familia tienen un papel de colaboración en la integración de su hijo ya que son quienes incorporan al niño en un primer momento al proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo cual, es favorable que éstos participen activamente en la educación de su hijo, y que comprendan que su labor debe cubrir aspectos afectivos y educativos relacionados con la escuela. No obstante, según el análisis de resultados, también algunos padres de familia llegan a mostrar resistencia para colaborar porque creen, a decir de las maestras itinerantes, que la educación le corresponde únicamente a la escuela.

Por otro lado, se acierta que un menor con NEE, como se consideró en el marco teórico en palabras de Marchesi y Martín (1990), "demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para sus compañeros de igual edad", ya que un alumno con debilidad visual requiere de una intervención especial; asimismo, se confirma que al proponerse integrar a una aula regular a un alumno con NEE, son ineludibles las adecuaciones curriculares para que éste consiga los fines y objetivos educativos.

En el análisis de resultados sobre el INNCI resaltó un factor importante para la integración, el aspecto social del alumno con NEE:

➤ Las maestras itinerantes consideran que las habilidades sociales de un alumno con debilidad visual son un factor que influye para decidir integrarlo a una aula regular; cabe reflexionar acerca de que cualquier alumno debe establecer relaciones interpersonales en el contexto escolar, quizá por esto la importancia de tal aspecto.

Aunque este aspecto no se abordó ni desarrolló en esta investigación, porque el objetivo fue describir un procedimiento de integración educativa que realiza el INNCI, es importante mencionarlo porque pienso que es una parte humana de la integración educativa, que va más allá de las adecuaciones curriculares, y que en

futuras investigaciones se debe retomar para profundizar y darle relevancia en el marco de la integración educativa.

De acuerdo al presente trabajo de investigación, la integración educativa de menores con debilidad visual con el apoyo del INNCI, enfrenta ciertas dificultades, como la dualidad que se presenta cuando los maestros regulares participan o no en el proceso de integrar a estos menores en sus aulas; la escasa colaboración de los padres de familia y los prejuicios que existen hacia los menores con discapacidad; que impiden llegar a una integración educativa plena, donde se brinde el apoyo respectivo a estos educandos y se reconozca la dignidad humana y el derecho a la igualdad de oportunidades; y precisamente estas problemáticas, en mi opinión como egresada, enriquecen la práctica profesional del psicólogo educativo, porque son nuestra materia de trabajo.

Antes de finalizar las conclusiones, es importante destacar que este trabajo de investigación aborda de forma diferente la integración educativa, al respecto, pienso que el psicólogo educativo debe aportar nuevas ideas, así como propuestas para estudiar el fenómeno de la integración. De tal modo, que al utilizar una metodología cualitativa para estudiar una situación concreta y específica como el tema de este trabajo de tesis, el psicólogo educativo encuentra tanto una forma de acercarse al campo de la integración educativa como una fuente de información. De este trabajo aprendí que el proceso de integración educativa es mucho más complejo en la práctica de lo que se refiere en la teoría, donde hay elementos como la falta de una relación de colaboración entre profesionales que trabajan en la integración, etc. que no se toman en cuenta.

Se puede concluir, según la presente investigación, que la integración educativa demanda colaboración, voluntad y una participación conjunta entre el profesional especialista, el maestro regular y de los padres de familia, pues no basta solamente con disponer de leyes, como el Artículo 3° Constitucional y el Artículo 41 de la LGE, que favorezcan a menores con NEE con o sin discapacidad; porque

como sostiene las maestras itinerantes, algunos maestros y directores regulares no las hacen válidas. En sí, consideró que si hay oportunidades, hay posibilidades de que los alumnos con discapacidad tengan una mejor calidad de vida.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

En esta investigación, se presentaron algunas limitaciones como:

- Este trabajo sólo describe cómo se está realizando el procedimiento de integración educativa de alumnos con debilidad visual con el apoyo del INNCI, a través de la entrevista semi-estructurada, ya que no fue posible observar algunos casos de alumnos integrados en el aula regular y tampoco entrevistar a los propios alumnos, por consideraciones éticas del instituto.
- Aunado a lo anterior, no fue posible presenciar las adecuaciones curriculares que se llevan a cabo en el aula regular para dar respuesta a las NEE del alumno con debilidad visual.
- De igual modo, en esta investigación no se hace una propuesta de intervención, tema que podría dar pauta a otra investigación tomando en cuenta los elementos conseguidos.
- Esta investigación únicamente se basa en la práctica educativa del INNCI, por lo que no refiere si existe una relación con la USAER en la escuela regular.

Después de subrayar las anteriores limitaciones, se rescatan las siguientes sugerencias.

SUGERENCIAS.

Como en la presente investigación se obtuvo un modelo de integración educativa, se considera que podría adaptarse a las particularidades de otra situación de integración, porque:

- Manifiesta una manera de llevar a cabo la integración educativa de un alumno con NEE desde un espacio educativo regular.
- Precisa cómo intervienen los elementos involucrados, llámese maestro especialista, maestro regular y padres de familia.
- Indica una serie de actividades que se efectúan a fin de procurar la integración.

Con base en esta investigación, me es posible precisar algunos puntos donde el trabajo del psicólogo educativo como profesional implicado en la integración educativa tiene gran incidencia:

- Es necesario que el psicólogo educativo que trabaje en la integración procure fomentar una relación de colaboración entre el maestro regular y el maestro especialista para la integración de un menor con NEE.
- Es importante que el psicólogo educativo analice y evalúe el aspecto personal del maestro regular referente a su experiencia, su opinión, su postura, su disposición, etc., acerca de esta nueva manera de entender a la educación; porque me percate en este trabajo de tesis, que a pesar de que la maestra itinerante ofrece asesorías al profesor regular, en algunos casos éste se resiste a colaborar; lo que quizá indica, que primero habría de ocuparse de dicho aspecto a fin de promover la voluntad, el interés en reconocer las diferencias y trabajar desde ellas, en sí, provocar en el maestro regular una sensibilización ante la propia integración educativa.

- Es conveniente que el psicólogo educativo realice intervenciones con los padres de familia para fomentar su participación en el proceso de integración de su hijo.

Este trabajo de tesis, investigó uno de los temas de mayor interés desde hace varios años a nivel mundial en el campo de la educación: la integración educativa; igualmente, propone una forma metodológica de abordar este objeto de estudio, por ello, se considera que en futuras investigaciones se pueda retomar como marco de referencia, como material bibliográfico o que se aborden algunos de los aspectos planteados y que surgieron a partir de esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA.

Ararú. (1995). Revista para padres con necesidades especiales. Enero, 2003 [En línea] Disponible: <http://www.araru.com/disac/disc.html>

Barraga, N. (1991). Discapacidad visual y aprendizaje. Argentina: ICEVH.

Bautista, R. (1993). Necesidades educativas especiales. España: Aljibe.

Beltrán, J., Bermejo, V., Prieto M. y Vence, D. (1993). Intervención Psicopedagógica. España: Pirámide.

Bueno, M. y Ruiz, F. (1994). Visión subnormal. España: Aljibe.

Bueno, M. y Toro, S. (1994). Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos. España: Aljibe.

Bueno, M., Espejo, B., Rodríguez, F. y Toro, S. (1999). Niños y niñas con baja visión. España: Aljibe.

Ferrell, K. (1990). Trabajo con padres. Argentina: ICEVH.

Flinstone, S. (1993). La estructura familiar. Argentina: CEAC.

Galindo, E. (2001). Psicología y Educación Especial. México: Trillas.

García, C. (1993). Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. España: Colección universitaria.

Gómez-Palacio, M. (2002). La Educación Especial. Integración de los niños excepcionales, en la familia, en la sociedad y en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.

González, G. (1990). Psicomotricidad para deficientes visuales de 4 a 7 años. España: Amarú.

Hernández, M. y Ríos, V. (2003). Criterios específicos para la realización de los recursos didácticos en niños con baja visión de primer grado de primaria en el área de Español. Tesis. México: Escuela Normal de Especialización.

Illán, N. y Arnaiz, P. (1999). Didáctica y organización en educación especial. España: Aljibe.

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. España: Aljibe.

Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Vol.III España: Alianza Psicología.

Ministerio de Educación y Cultura. (1989). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. España: MEC.

Moreno, V. (2002). Organización Nacional de Ciegos Españoles. ONCE. Intervención Educativa en Alumnos Ciegos y Débiles Visuales. Abril, 2004 [En línea] Disponible: <http://www.cepmalaga.com/Interedvisual/ftp/educacion.doc>

Quijada, M. y Seco, M. (1996). Cuerpo de maestros. Temario para la preparación de oposiciones. España: MAD.

Rodríguez, G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.

Rodríguez, N. (2002). Organización Nacional de Ciegos Españoles. ONCE. Intervención Educativa en Alumnos Ciegos y Débiles Visuales, II. Abril, 2004 [En línea] Disponible: <http://www.cepmalaga.com/Interedvisual/ftp/educacion.doc>

Rosas, A. y Ochaíta, E. (1993). Psicología de la ceguera. España: Alianza.

Salinas, M. (1997). Programa de apoyo para integrar a personas con discapacidad visual en escuelas regulares: un estudio de caso. Tesis. México: UNAM/Facultad de Psicología.

Sánchez, A. y Torres, J. (1999). Educación Especial II. España: Pirámide.

Sánchez, P., Cantón, M. y Sevilla, D. (1997). Compendio de educación especial. México: Manual Moderno.

Sanz del Río (1988). Integración escolar de los deficientes. Panorama internacional. España: Real Patronato de Educación y Atención a deficientes.

SEP. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: Gobierno Federal.

SEP. (1993). Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. México: SEP.

SEP. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México: Gobierno Federal.

SEP. Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: Gobierno Federal.

SEP. DEE. (1994). Proyecto General para la Educación Especial en México. Cuadernos de Integración Educativa No. 1. México: SEP.

SEP. DEE. (1994). Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Cuadernos de Integración Educativa No. 3. México: SEP.

SEP. DEE. (1994). Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, USAER. Cuadernos de Integración Educativa No. 4. México: SEP.

SEP. DEE. (1997). Proyecto General de Educación Especial. Pautas de organización. Cuadernos de Integración Educativa No. 6 México: SEP.

SEP. DEE. (2003). Educación con calidad. Una escuela para todos. México: SEP.

SEP. SNTE. (1997). Conferencia Nacional. Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad. México: SEP.

Van Steelandt, D. (1991). La integración de niños discapacitados a la educación común. Chile: UNESCO.

Van Steelandt, D. (1995). La Conferencia de Salamanca como guía para la Acción. España: UNESCO.

Vega, A. (2000). La educación ante la discapacidad. Hacia una respuesta social de la escuela. España: Nau llibres.

Verdugo, A. (1995). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitatorias. España: Siglo XXI.

Wilson, A. (1999). Un libro para mí. Lecturas para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales. Argentina: Homosapiens Editores.

Zacarías, J., Saad, E., Santamaría, A. y Burgos, G. (1995). Necesidades Educativas Especiales. México: UNAM/Facultad de Psicología.

ANEXOS.

ENTREVISTA AL DIRECTOR.

NOMBRE:

FECHA:

PERFIL.

1. ¿Qué formación profesional tiene usted?
2. ¿Cuántos años lleva como Directora del INNCI?
3. ¿Qué funciones desempeña al frente de este instituto?

DATOS DE LA INSTITUCIÓN.

4. ¿Conoce en qué año se fundó el instituto? ¿cuál es?
5. ¿Cuál es la normatividad del INNCI?
6. ¿Cuál es la estructura organizativa del instituto?
7. ¿Cuántos menores asisten a este instituto?
8. Como institución ¿cuál es el objetivo que persiguen con los alumnos que atienden?
9. ¿Cuál es el procedimiento que sigue un menor para ingresar al INNCI?

10. ¿Reciben apoyo de especialistas? ¿cuáles?
11. ¿El INNCI brinda servicios de apoyo educativo? ¿cuales?
12. ¿Dispone el instituto de espacios educativos que cubran las necesidades de los alumnos con ceguera o debilidad visual? ¿cuáles?

EXPERIENCIA.

13. ¿Qué opina acerca de la Integración Educativa?
14. Con base en su experiencia ¿cuáles son las limitaciones que enfrenta hoy en día la Integración Educativa?
15. ¿Cuál es su experiencia al frente del instituto?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ENTREVISTA AL DOCENTE ITINERANTE.

NOMBRE:

FECHA:

PERFIL.

1. ¿Cuál es su formación profesional?
2. ¿Cuál es el concepto de maestra itinerante?
3. ¿Cuántos años lleva trabajando con menores con debilidad visual?
4. ¿Qué cursos de actualización docente ha tomado?

ÁREA DE INTEGRACIÓN.

5. ¿Cuáles son las actividades que realiza para la integración de un alumno con debilidad visual en el aula regular?
6. ¿Cómo se decide que este alumno puede ser integrado?
7. ¿Cuáles son las funciones que usted desempeña cuando este alumno ingresa en una escuela regular?
8. En este trabajo que usted lleva a cabo ¿intervienen otros especialistas?

9. ¿Cuál es el seguimiento que le da al caso de integración?

ADECUACIONES CURRICULARES.

10. ¿Qué tipo de adecuaciones curriculares necesitan los alumnos con debilidad visual?

11. ¿Podría proporcionar ejemplos de las adecuaciones que está mencionando?

12. Además de las adecuaciones curriculares, ¿el trabajo educativo con estos alumnos requiere de la intervención en otras áreas? ¿cuáles?

MENORES CON DEBILIDAD VISUAL.

13. ¿Cuál es la definición de debilidad visual?

14. Los menores con debilidad visual ¿llegan a presentar algún tipo de problema en su desarrollo evolutivo?

15. Usted, ¿ha detectado problemas con relación a la personalidad de estos menores? ¿cuáles?

EXPERIENCIA.

16. Usted, ¿cómo define a las Necesidades Educativas Especiales?

17. ¿Cómo define a la Integración Educativa?

18. Con base en su experiencia ¿qué aspecto cree usted es el que favorece más a la Integración Educativa?

19. ¿Cuáles son las limitaciones que ha encontrado al integrar educativamente a un menor con debilidad visual?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

FECHA: HORA: MOTIVO DE LA VISITA AL INNCI:
NOTAS.

MATRIZ DE DATOS (Segmento).

Categoría de perfil y experiencia docente.	
INDICADOR.	DATOS.
Limitaciones.	<p>D-0*</p> <ul style="list-style-type: none"> Desde mi experiencia te puedo decir concretamente que son, el desconocimiento de los docentes de escuela regular sobre la discapacidad, la dificultad para obtener los recursos didácticos indispensables para el acceso al currículo como los libros de texto en braille, y la falta de participación de los padres en el proceso educativo de su hijo.
	<p>MI-1*</p> <ul style="list-style-type: none"> En mi caso, si la mamá tiene dificultad para hacer el trámite de inscripción en la escuela ordinaria, que le digan que no quieren al niño, hablamos con el director, hay directores y maestros que no aceptan y por más que uno trata de darles las explicaciones, de sensibilizarlos no permiten y aunque les explicamos el Artículo 3° Constitucional y el Artículo 41 para ellos no existen, nosotros no integramos a la fuerza, acompañamos a la madre a buscar otra escuela, y cuando los padres del niño no quieren colaborar, se resisten, nos dejan toda la responsabilidad de hablar con el maestro regular, de adaptar materiales.
	<p>MI-2</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuando los maestros ya no quieren trabajar con el niño cuando vas y dices “este maestro no trabajó con el niño”, cuando ya has dado toda la asesoría en cuanto a resolverle sus dudas, sugerirle que es lo más propio para trabajar con el niño, materiales, ya has agotado las estrategias y los maestros no quieren trabajar, en este caso platicamos entre nosotras que conviene cambiarlo de maestro, damos sugerencias y la maestra que tiene el caso toma la decisión. Además, los padres de familia creen que nosotras debemos hacer todo, y no es así, ellos tiene una función muy importante que es colaborar con nosotras y su hijo, y hay padres que se resisten a asumir sus responsabilidades, no revisan tareas ni los apoyan, en ocasiones ni asisten a las asesorías que realizamos con ellos cada mes.
	<p>MI-3</p> <ul style="list-style-type: none"> El maestro puede decir que va trabajar con el niño, pero cuando vamos a la siguiente visita nos damos cuenta que no ha hecho nada, no colabora con las adecuaciones ó el mismo niño nos dice que el maestro no le revisa la tarea, ni los trabajos en clase, nada, esto es una manera de no aceptar al niño, nosotros le decimos al niño que siga cumpliendo con su función y a la maestra que por favor le revise la tarea y lo haga participar, si no cambia la situación cambiamos al niño con otro maestro.
	<p>MI-4</p> <ul style="list-style-type: none"> No todas las familias están dispuestas a cumplir con las demandas de la escuela regular, en ocasiones no apoyan al niño en tareas y adaptación de materiales, aunque también a los padres se les asesora para que puedan apoyar, nos cuesta que entiendan que también es trabajo de ellos. y no todos los maestros regulares tienen la disposición de participar, hay maestro que no aceptan y aunque no lo expresan, encuentran la manera de que cambiemos a nuestro niño con otro maestro.

* Códigos: D-0, Directora del INNCl; MI, Maestra Itinerante.