

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
CENTRO PEDAGÓGICO DEL ESTADO DE SONORA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 26-B  
NAVOJOA, SONORA**



**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO:  
VÍA MEDIOS**

**LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA  
EN EL AULA REGULAR**

**TESIS INVESTIGACIÓN DE CAMPO**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A :**

**HERIBERTO GUTIÉRREZ ÁLVAREZ**

## INDICE

	Páginas
<b>DEDICATORIAS.....</b>	<b>3</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPITULO I</b>	
<b>DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....</b>	<b>7</b>
1.1.- Antecedentes.....	7
1.2.- Planteamiento del problema.....	9
1.3.- Objetivo general.....	9
1.4.- Justificación.....	10
<b>CAPITULO II</b>	
<b>LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y SUS DIVERSAS MODALIDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO.....</b>	<b>12</b>
2.1.- Del modelo asistencial a la medición de la inteligencia.....	12
2.2.- De la psicometría a la escuela especial.....	14
3.- De la educación paralela a la integración educativa.....	15
<b>CAPITULO III</b>	
<b>LA DISCAPACIDAD VS LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: INTEGRACIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>19</b>
3.1.- Discapacidad y necesidades educativas especiales.....	19
3.2.- Algunas definiciones sobre las necesidades educativas especiales.....	20
3.3.- La integración educativa.....	23
3.3.1- Fundamentos filosóficos.....	25
3.3.2- Principios generales.....	25
<b>CAPITULO IV</b>	
<b>LA ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO BÁSICO A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....</b>	<b>27</b>

<b>4.1.- Elementos básicos en la realización de las adecuaciones curriculares.....</b>	<b>27</b>
<b>4.1.1.- La planeación del maestro de escuela regular.....</b>	<b>27</b>
<b>4.1.2.- La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales.....</b>	<b>28</b>
<b>4.2.- Diversas concepciones acerca de las adecuaciones curriculares.....</b>	<b>28</b>
<b>4.3.- Tipos de adecuaciones curriculares.....</b>	<b>30</b>
<b>4.3.1.- Adecuaciones de acceso al currículo.....</b>	<b>30</b>
<b>4.3.2.- Adecuaciones a los elementos del currículo.....</b>	<b>30</b>
<b>4.4.- PERSPECTIVAS DE CÓMO EVALUAR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. ESPECIALES.....</b>	<b>32</b>
<b>4.4.1.- La evaluación diagnóstica.....</b>	<b>33</b>
<b>4.4.2.- La evaluación psicopedagógica.....</b>	<b>34</b>

## **CAPITULO V**

<b>METODOLOGÍA.....</b>	<b>37</b>
-------------------------	-----------

## **CAPITULO VI**

<b>RESULTADOS.....</b>	<b>41</b>
<b>6.1.- El significado del cambio de los maestros de escuela regular ante la integración de los alumnos con discapacidad.....</b>	<b>41</b>
<b>6.2.- La capacitación, actualización y sensibilización de los maestros de escuela regular (desarrollo).....</b>	<b>44</b>
<b>6.3.- Los conocimientos básicos acerca del proyecto de integración educativa y su aplicación (Cumplimiento).....</b>	<b>46</b>
<b>6.4.- Análisis de resultados.....</b>	<b>49</b>

<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>54</b>
--------------------------	-----------

<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>59</b>
--------------------------	-----------

<b>ANEXOS.....</b>	<b>62</b>
--------------------	-----------

<b>ANEXO 1.....</b>	<b>63</b>
---------------------	-----------

## DEDICATORIAS

Primero que a nadie a **DIOS**, porque él, a pesar de no estar físicamente conmigo, tengo la sensación y estoy seguro de que siempre está ahí, para apoyarme y de una u otra forma sacarme a delante sin necesidad de que yo se lo pida. ¡GRACIAS!

A mi **ESPOSA, MARISA**, por su incondicional apoyo en las buenas y en las malas, por tu paciencia y tolerancia a este estudio, que no fue nada fácil, pero que al fin vamos a alcanzar, tú y yo. ¡GRACIAS!

Dedicado especialmente a ti, que apenas venias en camino o quizá ni existías, pero ya eras y hoy eres mi esperanza, eres mi estímulo, mi motor, por el que hago todo, sólo para beneficio tuyo, para que algún día, así como yo ya lo estoy de ti, tú te enorgullezcas de mí. *Para ti JOE.*

A quienes verdaderamente me han ayudado a lograr poco a poco este escalón más en mi vida, **Rafael Alberto Páez C., Héctor M. Barreras Velasco, Francisco Javier Valdez V., Pedro Cabada Jacobo**, Loreto Cecilio Rembao, Ramona Alicia Ruiz C., **Rosa María Mendivil, Oscar Santiago Ayala Partida** y Wenceslao Zazueta Gastelúm; a mis compañeros de maestría y Doctorado principalmente a Rodrigo Federico Guerrero A., Sergio Talamante Lugo, Saturnino Martín Esquer Vega y Enriqueta Carrasco Soto, respectivamente. A todos Ustedes, en verdad ¡GRACIAS!

A mi esfuerzo, entrega, dedicación, disciplina, coraje, carácter, decisión, lucha y hambre de llegar muy alto. A MÍ, ¡GRACIAS!

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación, nació con la inquietud de conocer cómo es que la integración educativa de educación especial se estaba desarrollando en la zona escolar 14 Z de Navojoa, Sonora; de conocer por qué este proyecto educativo presenta problemas en su desarrollo y cumplimiento por parte de los profesores de escuela regular; cuáles son las principales causas que están provocando una actitud negativa en los maestros de escuela regular, hacia la aceptación y cumplimiento de dicho programa; identificar cómo estos maestros perciben este cambio educativo a la par de visualizar el nivel de conocimientos que poseen acerca de dicho cambio, así como el papel que los gobiernos o autoridades educativas juegan en este proceso.

La investigación que se realizó tuvo como principal objeto de estudio a los maestros de escuelas regulares, los cuales son asistidos por maestros especialistas o de apoyo así como de equipos multiprofesionales, los que conforman los centros de trabajo de educación especial, bajo el rubro de las Unidades de Servicios de Apoyo a las Escuelas Regulares mejor conocidas como USAER. El estudio tuvo un corte cualitativo, de tipo transversal y descriptivo, ya que se trató de una investigación de tipo no experimental.

El método para la recolección de la información se llevó a cabo por medio de la aplicación de cuestionarios a dichos maestros. Este cuestionario se realizó en base a tres premisas de análisis derivadas de la información teórica obtenida de la presente investigación, orientadas al significado del cambio, el conocimiento del programa de Integración educativa y el nivel de capacitación recibido por los actores en el campo de estudio. En base a estas premisas se elaboraron preguntas que permitieran una triangulación, con el fin de visualizar cuando los maestros se contradecían o en verdad eran honestos.

## INTRODUCCIÓN

Conocer cómo cumple sus tareas la escuela regular para ofrecer una educación de calidad, es una necesidad indispensable para buscar alternativas que mejoren su funcionamiento.

En el caso de la educación de aquellos alumnos que por limitaciones físicas o intelectuales, presentan dificultades para lograr acceder especialmente a una integración escolar y social que los ayude a realizarse como individuos y a su vez como personas, son sin duda aspectos que la escuela regular requiere considerar de manera urgente para satisfacer las múltiples demandas de todos los alumnos.

El programa de Integración Educativa, es la respuesta institucional que la Secretaría de Educación Pública ha promovido a través de los servicios de Educación Especial, organizados mediante las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), para ofrecer y prestar atención a los menores cuyas dificultades para aprender precisa de un apoyo complementario al que recibe en la escuela regular, con o sin discapacidad.

El trabajo que aquí se presenta, es el resultado de una investigación orientada a conocer la problemática que el programa de Integración Educativa en su implementación ha presentado, tomando como muestra a tres USAER de la Zona Escolar 14 Z de Educación Especial en la ciudad de Navojoa. Específicamente se buscó conocer las causas y razones que influyen para que se presente una aparente actitud negativa de parte de los maestros de escuela regular para llevar a cabo dicho programa.

La estructura del presente trabajo de investigación presenta la siguiente secuencia: primeramente, en el capítulo I, se describe de forma general cómo la educación especial nace en nuestro país, así como los primeros bríos del programa de Integración Educativa y de su evolución, de la misma manera, en este mismo capítulo se presenta la problemática o dificultad que se ha presentado para llevar a cabo el mencionado programa en la escuela regular, así como los objetivos y justificación que dan sustento a la presente investigación.

En el capítulo II, se presenta una descripción particular de las distintas modalidades que la Educación Especial ha venido adoptando a nivel mundial a través del tiempo; aquí se podrá visualizar, que ello es parte de las dificultades con las que el programa de Integración Educativa se ha visto influenciado para que se presenten problemas, para aceptar a las personas con algún tipo de discapacidad, primero en la sociedad y hoy en la escuela regular.

Por otra parte, dentro de este mismo apartado, se expone de manera sistemática y secuencial desde los principales conceptos y términos que es necesario que tanto el maestro de educación especial como el de escuela regular, conozcan y dominen, para que el programa de Integración Educativa tenga razón de ser y responda a las demandas de los alumnos integrados a la escuela regular se vean satisfechas.

Para cerrar este capítulo, se hace referencia a las adecuaciones que se requiere de realizar, tanto a los aspectos físico-arquitectónicos como a los de la currícula común, a fin de que con la elaboración de éstas, se vean cubiertas las principales necesidades educativas especiales que los menores presentan. Asimismo, dentro de este apartado, se desglosa lo referente a las formas en cómo las discapacidades y necesidades educativas especiales, se han venido realizando anteriormente y cómo se realiza en este nuevo proyecto de educación especial.

Después en el capítulo III, se expone la metodología empleada en la presente investigación.

Para finalizar, en el capítulo IV se revisan los resultados obtenidos en la presente investigación, un análisis de éstos, y para cerrar en las conclusiones se realiza una comparación de los resultados obtenidos, con los presentados en otra investigación de tipo actitudinal frente a los cambios educativos, lo cual nos permite comprender de forma más amplia, las actitudes que los maestros de escuela regular presentan, ante el proyecto de integración educativa.

# CAPITULO I

## DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

### 1.1. Antecedentes

En México, los primeros indicios de la educación especial se presentan en la década de los sesentas y setentas del siglo XIX, esto durante el gobierno del presidente Benito Juárez, el cual dio inicio a las instituciones pioneras de educación pública en nuestro país. En ese entonces, la visión liberal no se mostró ajena al compromiso de la educación de individuos con discapacidades, pues es entonces cuando el gobierno federal expide los decretos, que dieron origen a la Escuela Nacional para Sordomudos, en 1867, y la Escuela Nacional para Ciegos, en 1870.

A partir de estas manifestaciones, han sido muchos los avances significativos que a través de los años la educación especial ha venido presentando, de forma paralela con el sistema educativo mexicano:

“La educación especial representa para el sector educativo un factor de justicia social que pone énfasis en el reto de impulsar la integración escolar de los menores con discapacidad. Por las características de esta población y los prejuicios que en torno a ella se tenían, la educación regular impidió el acceso y promovió, como única opción, la creación del servicio de educación especial de manera paralela, dicho servicio diseñó planes y programas de estudio específicos y trabajó con maestros especializados para dar atención a los menores con discapacidad. Con estas experiencias se fueron elaborando programas que constituyeron pasos decisivos hacia la integración escolar. En 1979 se inicia el proyecto de grupos integrados como una medida estratégica de la integración institucional en el marco del programa Primaria para Todos los Niños”. (SEP; 1997: 183).

El inicio de la Integración Escolar se vio influenciado por los grupos integrados, los cuales representaron los primeros pasos para la integración de los niños con discapacidad dentro de la escuela regular, sin que éstos estuvieran dentro de dicha aula, sino que eran educados dentro del aula de apoyo y con una currícula especial.

Asimismo, en la década de los ochentas del siglo pasado, la UNESCO define a la educación especial como una forma de educación destinada a aquellas personas que no alcanzan o no pueden alcanzar, a través de las acciones educativas comunes, los niveles educativos y sociales esperados para su edad, (intelectuales y conductuales), la cual persigue el progreso de estos alumnos hacia otros niveles (desarrollo de conocimientos básicos de supervivencia).

En la actualidad, la educación especial ya no funciona de forma paralela al de la currícula regular, lo que representa un cambio significativo y trascendental para todo el sistema educativo mexicano, y las formas tradicionales de trato hacia los menores con discapacidad, por parte de la escuela, y la sociedad en general. En sí, la educación especial y la escuela regular hoy en día se encuentran unidas y representadas por una misma currícula, en la que la educación de todos los menores con o sin discapacidad se basará.

Por otra parte, la Conferencia Mundial de Salamanca, en 1992, ha representado un nuevo punto de partida para millones de individuos privados de la educación. De la misma forma, ha proporcionado la oportunidad única, de situar las necesidades educativas especiales en el marco más amplio del movimiento de “Educación para Todos”. Esta situación se presentó cuando las autoridades mundiales y la UNESCO, se encontraban adoptando nuevos principios, con miras hacia la práctica de estas nuevas medidas.

Asimismo, la conferencia de Salamanca, ha sido la plataforma sobre la que se sustentan los principios y modalidades prácticas de la integración de todos aquellos menores con necesidades educativas especiales, proporcionándoles el lugar que merecen dentro de una sociedad.

Para el año de 1993, la Ley General de Educación emana en su Artículo 41, la prioridad que posee el Estado para proporcionar atención a todos aquellos menores que presenten alguna necesidad educativa especial, aseverando lo siguiente:

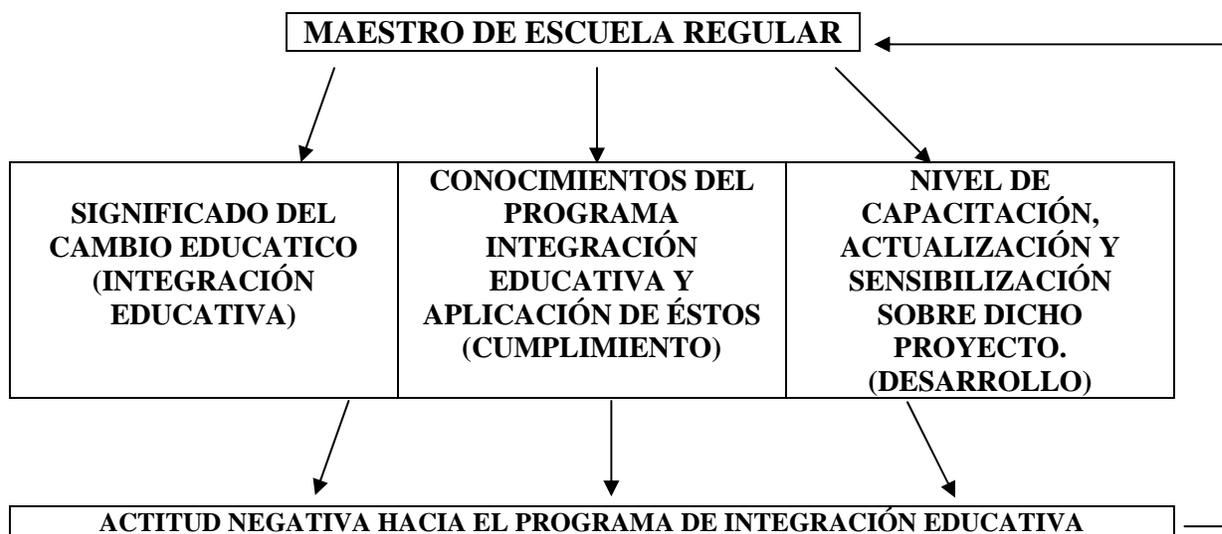
“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellas con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad escolar...esta educación propiciará su integración a los planteles 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 el personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación (Antología de Educación Especial; 1997: 88)

En sí, el Proyecto de Integración Educativa pretende, la unión de la educación regular y la educación especial, para establecer modelos educativos basados en las necesidades de los alumnos, lo que implica que los niños con requerimientos especiales tengan un lugar en la escuela regular de su comunidad, sin diferencia alguna y apegados o basados en una currícula común adaptada a las necesidades, preferencias y estilos de aprendizaje de los menores con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

## 1.2. Planteamiento del problema

En base a este marco de evolución institucional y como consecuencia de los múltiples cambios, procesos y distintas modalidades que la educación especial ha adoptado, particularmente el de la integración educativa, ha provocado que se presente un clima de insatisfacción persistente, de conflicto, de resistencia o rebeldía, así como de desconfianza, falta de credibilidad y sobre todo ausencia de disposición para llevar a cabo dicho programa educativo, por los docentes de escuela regular. Lo anterior no sólo afecta el trabajo de éstos docentes con sus alumnos, sino que en cierta forma bloquea, entorpece y hasta influye de alguna manera en la calidad del trabajo de parte de los profesionales de educación especial. Ante esta situación se plantea el siguiente problema de investigación:

Cuál es el significado del cambio que el maestro de escuela regular presenta sobre el programa de integración educativa, qué conocimientos tiene de él y en qué medida los aplica (cumplimiento), así como, qué nivel de capacitación, actualización y sensibilización (desarrollo) ha recibido, para que se de una actitud negativa hacia el mismo.



## 1.3. Objetivo general

Identificar las principales causas y razones por las cuales el programa de integración educativa enfrenta problemas para su aceptación por parte de los maestros de escuela regular, a partir de la capacitación y sensibilización hacia el programa, los

conocimientos básicos para desarrollar las adecuaciones curriculares necesarias para la integración de niños con necesidades especiales a la educación regular y la actitud hacia el programa.

#### **1.4. Justificación**

A través del tiempo hemos podido apreciar las diferentes situaciones de exclusión, rechazo y maltrato, del que han sido presa sectores de la población, debido a su situación económica, de religión, de raza, color, condición física e intelectual, es por ello, que la investigación que aquí se presenta, se encuentra sustentada en los fundamentos filosóficos del programa integración educativa: “Escuela para Todos”, “Derechos Humanos e Igualdad de Oportunidades” y el de “Respeto a las diferencias”.

En lo que respecta al de “Escuela para Todos”, se establece como premisa, que no sólo es compromiso que todos los niños tengan acceso a la escuela, sino que reciban una educación de calidad, y ¿cómo recibirla en las circunstancias a que nos referimos anteriormente? Sin duda lo anterior representa una de las principales razones para llevar a cabo la presente investigación.

Por su parte, Touraine (2000) plantea lo siguiente: “Para ser democratizadora, ¿puede la escuela sentirse satisfecha con tratar de manera igual a todos los niños y ser obligatoria, laica y gratuita? En realidad, si uno se contenta con tampoco, sirve muy mal la causa de la igualdad...la igualdad es una meta difícil de alcanzar, y no es posible acercarse a ella más que si se procura compensar las desigualdades reales” (2000: 292).

Aquí Tourain en primera instancia, nos comparte que con el sólo principio de escuela para todos los menores con algún tipo de diferencia física, intelectual, de color y creencia, no significa que se alcance la democratización o la igualdad entre los alumnos, sino que más bien se requiere de un esfuerzo compartido, pero sobre todo que la escuela, y particularmente el maestro regular, reconozca la presencia de demandas o necesidades individuales y que cada alumno que las presente, tiene una historia particular, plagada esta de datos particulares que definen en un momento dado, el camino a seguir y que garantizan un mayor avance.

Tal particularidad se ve apoyada con lo que Gimeno Sacristán menciona: “Los sujetos de la educación son seres individualizados, distintos entre sí...que plantean un reto serio para la organización de cualquier asociación o comunidad, un desafío para la sociedad democrática y para conducir los procesos de enculturación, como es el caso de la educación...” (2002: 234)

Para la presente investigación, es sobresaliente conocer la percepción que el maestro de escuela regular tiene a cerca de lo que Sacristán mencionaba en el párrafo anterior, es decir, cómo concibe el cambio educativo al que se encuentra expuesto con la integración educativa, si lo percibe como reto, si tiene entendido de las diferencias

individuales y no limitarlos aún más de lo que sus necesidades educativas o discapacidades ya lo hacen.

En lo que respecta a los derechos humanos e igualdad de oportunidades, Pérez de Cuellar los percibe como aspectos orientados a: “Proteger la integridad física y emocional de la persona contra intrusiones de la sociedad, brindar condiciones sociales y económicas mínimas que garanticen una vida digna, tratar con justicia y asegurar el acceso equitativo a los mecanismos capaces de reparar injusticias, son inquietudes calvas que deberían constituir una causa para la ética global” (1996: 52).

Este último autor, viene a cerrar la gran relevancia de la presente investigación, ya que la escuela y específicamente el maestro regular, son en cierta forma los encargados de garantizar la integridad física y emocional de los menores con NEE con o sin discapacidad, y este estudio busca conocer los factores que pudieran en un momento dado poniendo en duda dicha garantía..

En sí, la presente investigación pretende en primera instancia, la de conocer cuáles son las causas por la que los maestros de escuela regular presentan una actitud de resistencia, y falta de aceptación o disposición con respecto al programa de integración educativa, esto con la finalidad de hacer frente a tal situación, donde los menores que presentan algún tipo de necesidad educativa especial con o sin discapacidad, puedan ser integrados de forma natural y con calidad, para abatir sus problemáticas.

## **CAPITULO II**

### **LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y SUS DISTINTAS MODALIDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO**

La atención de las personas con cierto tipo de discapacidad, se han venido representando de múltiples formas.

También es cierto, que la educación especial desde sus inicios, ha venido a dar respuesta de cierta forma a las diferentes necesidades que demandaban aquellas personas que por su discapacidad requerían cierta atención específica, esto según la época y las problemáticas en las cuales el ser humano estaba implicado en esos entonces.

Para ser exactos, la educación de aquellas personas con limitaciones físicas, intelectuales y emocionales ha pasado a través de los siglos por tres diferentes modelos de atención. Es por lo anterior, que en el presente apartado, se describe de manera general y secuencial, cómo es que la atención de este tipo de personas se ha venido desarrollando a través del tiempo, desde las distintas ideologías que de ellos se tenía (sobrenaturales, Dioses, diabólicos), para luego pasar a la reclusión u Hospitalización de los mismos, y de ahí pasando a la época de la medición y la educación especial paralela, hasta lo que hoy conocemos como Integración Educativa. Pero mejor analicemos esto de manera más profunda a continuación.

#### **2.1- Del modelo asistencial a la medición de la inteligencia**

En primera instancia, las personas con desventajas o discapacitadas representaban para las tribus o pueblos primitivos un obstáculo y un peligro para la supervivencia de los mismos. Poco después de que el hombre fue adquiriendo formas más complejas de pensamiento y organización, las personas con discapacidad o en desventaja llegaron a tomar parte en rituales, las cuales eran adoradas porque se les consideraba como protegidas o enviadas de los dioses, incluso también vistas como personas diabólicas; parafraseando a Capacce y Lego (1987) contradiciendo lo anterior al argumentar que otros casos de éste tipo personas (discapacitados) formaban parte de la sociedad común, sin que se les atribuyeran dotes sobrenaturales, pero se impedía su acceso a muchos ámbitos de la sociedad (educación).

Con el paso del tiempo, las discapacidades fueron objeto de diversas formas de trato por la sociedad. Las personas con discapacidad intelectual o física no eran considerados por su problema y eran objeto de un mayor rechazo hacia ellos. Por su parte los sordos eran vistos por la sociedad como defectuosos y mal entendidos mientras que las personas ciegas fueron las más respetadas e incluso se les brindaba algún tipo de educación. (Frampton y Grant, 1957).

En la época de la Edad Media, la iglesia católica tuvo un papel determinante con respecto al trato y a la percepción de las personas con discapacidad, esto en base a los valores de compasión y caridad que transmitía y un respeto por la vida humana y específicamente de éstas personas.

Por otra parte, en los siglos XVI y XVII se presentaron grandes cambios y formas de ver a los discapacitados, esto gracias a los primeros métodos educativos que se presentaron durante esa época, principalmente el de la educación de algunos niños sordos, el cual fue desarrollado por el monje español Pedro Ponce de León. Dicho evento fue visto como el origen de la educación especial del siglo XVI (Puigdemívol, 1996).

Por su parte, Jean Marc-Gaspard Itard, fue el responsable de crear los primeros intentos por sistematizar un método para educar a individuos con retraso mental, al demostrar los avances que se pueden obtener en áreas intelectuales, afectivas y perceptivas con este tipo de individuos. Con este método, Itard logró abrir la posibilidad de la educación de sujetos con discapacidad en gran parte de Europa.

La educación de las personas con discapacidad es una situación que se planteó a principios del siglo XIX y es sólo hasta ese momento que se consideró que los discapacitados podían llegar a gozar de los beneficios de la educación. Es entonces cuando Edoard Séguin conocido como “el apóstol de los idiotas”, creó una pedagogía de la enseñanza para personas que presentaban discapacidad intelectual.

Durante gran parte del siglo XIX se extendió por muchos países de Europa y Norteamérica la construcción de asilos y hospitales, donde eran atendidas las personas con diferentes discapacidades (mentales, físicas y sensoriales), ya que prevalecía el punto de vista médico y a los individuos que presentaban alguna discapacidad se les consideraba como enfermos y se les cuidaba para evitar riesgos (Toledo, 1981).

Durante este tiempo se presentaron algunas contradicciones; primero al momento de evidenciar que algunas personas con discapacidad podían no sólo acceder a la educación sino de gozar de los beneficios de ésta y de presentar avances; y segundo al momento de aislarlos en hospitales, privándolos de cualesquier contacto con la sociedad, pero no fue así, ya que según afirman algunos autores: durante ese entonces, se esperaba que los niños con discapacidad fueran capaces de aprender, pero debían hacerlo en internados, separados de sus familias y de sus comunidades desde temprana edad; el objetivo aquí, era la compensación de las deficiencias sensoriales, para su incorporación con los no discapacitados. (Gearhearth y Weishahn, 1976).

Sin embargo, dicha postura no era totalmente compartida. Durante ese tiempo, hubo quienes defendían ya la creación de escuelas especiales o de clases especiales dentro de las escuelas regulares, sin alejar a estos niños de sus familias.

Los internados, única opción educativa durante el siglo XIX, se mantuvieron vigentes hasta comienzos del siglo pasado en países como Italia, a pesar de ir mostrando sus efectos adversos (Sanz del Río, 1988).

En nuestro país, durante el siglo XIX se dio origen a la Escuela Nacional para Sordomudos y la Escuela Nacional para Ciegos en 1867 y 1870 respectivamente, bajo las influencias del Gobierno Federal, bajo la conducción del Presidente Benito Juárez.

Lo que resalta en esta época, en cuanto a la atención de las personas con discapacidad es que, más que ser considerados como sujetos, son considerados como objetos, a quienes hay que cuidar y atender únicamente en sus necesidades fisiológicas. El modelo de atención que caracteriza a esta etapa, es el modelo asistencial, que concibe al sujeto con discapacidad como un “minusválido” que requiere apoyo permanente.

En dicha modalidad, el maestro es visto como un facilitador, donde la función principal del mismo es la de satisfacer las necesidades básicas para la subsistencia del “custodiado,” sin importar en lo absoluto su educación o adiestramiento.

Posteriormente, con el desarrollo científico y tecnológico que cobró auge durante el pasado siglo y el cual conllevó al surgimiento de nuevas teorías filosóficas, psicológicas y pedagógicas, así como cambios sociales afines a este desarrollo, se consideró que las personas con discapacidad pueden ser verdaderamente sujetos educables, fundamentalmente en actividades productivas con una determinada capacitación, la cual se continúa ofreciendo en instituciones especiales en la actualidad.

## **2.2. De la psicometría a la escuela especial**

A principios del siglo pasado y hasta la década de los sesentas. Predominó una concepción psicométrica de las discapacidades, esto aún sustentado bajo la influencia del modelo médico; lo anterior tenía como finalidad principal, el realizar una determinación más precisa de las discapacidades y de ahí definir la atención del tratamiento separado y distinto de cada paciente, así como también de una educación específica para cada discapacidad, siempre separada de la escuela común.

Más tarde, dentro del terreno educativo, se determinó que la respuesta educativa más viable para las personas con discapacidad, era la apertura de las escuelas especiales, con una organización muy similar a la de las escuelas regulares, con lo que se esperaba tener los mismos resultados que en esta última se lograban alcanzar (García Pastor, 1993).

Durante este tiempo, el concepto de “normalidad” o “anormalidad/discapacidad” se encontraban en función de la capacidad intelectual, la cual se evaluaba con las recientes aportaciones de ese entonces de Alfred Binet, Theodore Simon, Lewis M. Terman y los primeros test psicométricos desarrollados.

Las pruebas, o test psicométricos permitieron la clasificación de la inteligencia, y con ello, la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa diferenciada por el grado de

deficiencia. Cabe mencionar, que los alumnos que eran sometidos a este tipo de evaluaciones, eran afectados de manera clara, no sólo en su desarrollo educativo, sino también en su desarrollo personal dentro de un contexto, (lo que hoy se puede apreciar) y también esto trastocó la concepción que la misma sociedad ha presentado en base a esta notable etiquetación.

Por otra parte, según Gómez Palacio (1996), las pruebas de inteligencia estandarizadas invadieron una gran parte del globo terráqueo, principalmente en la elaboración curricular, planes y programas escolares. Asimismo, afirma que la estandarización de los contenidos curriculares trajo consigo el fenómeno que hoy conocemos como reprobación, con lo que se llegó a la idea de que algunos alumnos no estaban capacitados para asistir a la escuela regular y por lo tanto, su única opción era la escuela especial.

Así como en las escuelas comunes se buscaba la homogeneidad en los grupos, las escuelas especiales también se organizaron bajo el mismo principio, de acuerdo con el tipo de discapacidad. De este modo se crearon escuelas según el trastorno o de acuerdo con el diagnóstico (el cual no era necesariamente muy preciso y confiable). Consecuentemente, estos grupos tampoco eran homogéneos.

Durante esta etapa, predominó una especie de determinación de quiénes tenían la capacidad para la adquisición de los contenidos curriculares y quienes no la poseían, con base en la aplicación de pruebas estandarizadas a menores con algún tipo de problema, para de esta manera, sustentar su educación en la escuela regular o bien en la escuela de educación especial.

La educación de los alumnos con discapacidad ha estado plagada de desaciertos pero si se reconoce lo anterior (hospitalización-clasificación-etiquetación), y si se contempla al grupo escolar sin negarse a ver que en este existen diferencias individuales en cuanto a ritmos, estilos de aprendizaje e intereses, es probable que se puedan alcanzar mejores resultados.

Lo que sí es cierto es que dichos desaciertos no han sido consecuencia única y exclusiva de la educación especial, sino que éstos, se han visto reflejados en la sociedad, creando así una mayor confusión, desconcierto y una dificultad más marcada para dar paso a lo que hoy conocemos como integración educativa.

### **2.3.- De la educación paralela a la integración educativa**

El proyecto de integración educativa, ha venido a cuestionar al sistema educativo mexicano, al valorar las deficiencias de la educación infantil, donde los fenómenos de reprobación y deserción ocupan un alto porcentaje de la población escolar. Cifras dadas a conocer en los Estados Unidos de Norteamérica, refieren más de 4.5 millones de menores con alguna discapacidad, en el caso de México, cifras del registro nacional de menores

con algún signo de discapacidad reconocían en 1995 más de 2.5 millones de menores en esa situación (Bautista, 1993).

En primera instancia, se dio una respuesta a tales problemas mediante la creación de los Grupos Integrados en 1979; en ellos, se atendían a los alumnos con alguna problemática, pero que sólo eran integrados en el sentido de reunirlos para darles atención específica, de manera física y paralela a los grupos regulares, ya que los alumnos del grupo integrado no tenían acceso al aula regular y para ellos se ofrecían una currícula especial, pues lo que se pretendía era conducirlos al aprendizaje según las capacidades limitadas con las que se les consideraba. En tal currícula se enfocaba el aprendizaje de la lecto-escritura y de las matemáticas, principalmente.

En este primer paso de atención a los alumnos con discapacidad se aprecian dos objetivos a lograr: primero, el de conseguir que dichos alumnos con discapacidad socializaran dentro de la escuela regular, creyendo que al permanecer en la escuela regular imitarían y adoptarían una conducta normalizada; en segundo término, que su presencia provoque la aceptación por parte de la comunidad escolar y a la vez de la sociedad en general.

Más tarde, en Agosto de 1993 el proceso de integración educativa vive un nuevo momento, al desaparecer los Grupos Integrados y crearse en su lugar las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), con las que se modificó la modalidad anterior, en la que, como se ha dicho, los alumnos “integrados” no tenían acceso a la currícula regular y eran educados en el aula de apoyo.

El cambio consistió en que ahora los alumnos pasan la mayor parte del tiempo dentro del aula regular sujetos a una currícula común pero asistiendo diariamente al aula de apoyo, donde el personal especializado en lenguaje, trabajo social, psicología y el especialista en problemas de aprendizaje les dan atención única y exclusiva; en otras palabras, los profesionales de la educación especial no realizan con ellos actividades docentes dentro del aula regular, sólo en el aula de educación especial (SEC, 1996).

A la par de las USAER, también se organiza un servicio complementario de educación especial con los Centros de Atención Múltiples (CAM), los cuales se dedican a recibir a los menores con discapacidades severas como los síndrome de Down, retraso mental severo, parálisis cerebral infantil con lesión neurológica, que por su situación conductual e intelectual no eran susceptibles de integración. En resumen, la función del Centro de Atención Múltiple era la de un centro para menores con discapacidades muy severas e incluso con necesidades de custodia.

La más reciente etapa de estos servicios se inició en la década de los años noventa, con algunas innovaciones, como el trabajo en grupo por parte de los especialistas, lo que implicó, que los alumnos debían ser atendidos ahora sí directamente dentro del aula regular con sus compañeros, salvo en los casos en los que se requiera de una atención más individualizada por presentar una problemática más compleja o acentuada.

Durante esta misma etapa se dio una nueva revaloración a las discapacidades bajo la nueva óptica de considerar a quienes las presentan, educables con la currícula común, con algunas variaciones dentro de la misma aula regular. Bajo los nuevos sustentos teóricos, las estrategias aplicadas son la detección e identificación de las necesidades educativas especiales, las adecuaciones curriculares y la evaluación psicopedagógica, entre otros, aspectos que se analizan en otros apartados del presente trabajo.

En sí, la integración educativa nace como resultado de ver que muchos menores, que aún presentando algún tipo de discapacidad, podían aprender y socializar de manera natural; es decir, en 1969, se inició con la idea de que los alumnos integrados a la escuela regular aprenderían conductas más “normalizadas” en este medio, por medio de grupos integrados, y con base en esa experiencia, las autoridades educativas se percataron de que no sólo imitaban conductas comunes, sino que también aprendían algunos contenidos curriculares, éstos variaban según los estilos, preferencias y ritmos de aprender de cada menor, lo que repercutió para que más tarde se determinara que no sólo serían integrados con fines de socialización, sino que bajo la misma currícula, pero sin estar integrados dentro del aula regular, solo en la de apoyo.

Poco después de presentarse este tipo de integración y con base a reuniones mundiales en Joptiem, Tailandia y en la conferencia de Salamanca se presentan las bases de lo que hoy conocemos como Proyecto de Integración Educativa, el cual tiene como objetivo, la unión de la educación regular y la educación especial, para establecer modelos educativos basados en las necesidades de los alumnos, lo que implica que los niños con requerimientos especiales tengan un lugar en la escuela regular de su comunidad, sin diferencia alguna y apegados o basados en una currícula común adaptada a las necesidades, preferencias y estilos de aprendizaje de los menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

En el Estado de Sonora, en Junio de 1999, se da a conocer la Ley de Integración Social para las Personas con Discapacidad, en la que explícitamente se sitúa la Educación Especial como área de apoyo, quedando establecidas sus funciones en el Capítulo VIII “De la Educación Regular y Especial”, en los artículos 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50 y 5 (SEC, 1999: 6).

Con estas nuevas leyes y cambio que surge la Educación Especial en el Estado los servicios de este sistema educativo, presenta una reorientación de sus servicios, los cuales se ilustran a continuación:

<b>REORIENTACIÓN DE LOS SERVICIOS</b>	<b>DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>
<b>ESQUEMA ANTERIOR</b>	<b>ESQUEMA ACTUAL</b>
<b>CENTRO DE ORIENTACIÓN, EVALUACIÓN Y CANALIZACIÓN</b>	<b>UNIDAD DE ORIENTACIÓN AL PÚBLICO U.O.P.</b>
<b>GRUPOS INTEGRADOS A Y B, CENTROS PSICOPEDAGÓGICOS Y UNIDAD DE ATENCIÓN A CAPACIDADES SOBRESALIENTES</b>	<b>UNIDADES DE SERVICIOS DE APOYO A LAS ESCUELAS REGULARES (USAER)</b>
<b>CENTROS DE INTERVENCIÓN TEMPRANA ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL CENTRO DE CAPACITACIÓN EDUCACIÓN ESPECIAL</b>	<b>CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE C.A.M.</b>

En nuestro Estado, el sistema de educación especial, bajo el proyecto de integración educativa atiende a 737 alumnos con problemas de conducta, a 7984 con problemas de aprendizaje a 361 con problemas de lenguaje, 1781 con discapacidad intelectual, 106 con trastornos neuromotores, 40 con trastornos visuales y 1710 con otro tipo de problema (capacidades y aptitudes sobresalientes, intervención temprana, autismo). Estos alumnos se encuentran atendidos por: 1645 maestros (incluyendo especialistas), 155 centros de trabajo (INEGI, 1999: 255-263).

## **CAPITULO III**

### **LA DISCAPACIDAD VS LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

#### **3.1. Discapacidad y necesidades educativas especiales**

La atención de los menores que presentan necesidades educativas especiales ha ido evolucionando durante el último siglo, impulsada por las ideologías de pensadores que han cuestionado la discriminación, segregación y etiquetación con las que social y escolarmente se ha tratado a esa parte de la sociedad en la que se encuentran desde quienes viven limitaciones de tipo físico hasta aquellos cuyas capacidades intelectuales son limitadas.

Este movimiento de transformación educativa se ha iniciado en sistemas de educación de países más desarrollados como Estados Unidos de América, Inglaterra, y España, al mismo tiempo que en Chile, Paraguay, Argentina, y posteriormente se ha dado en otros países como México.

Una primera repercusión generada por estos cambios es el debate sobre la terminología empleada para referirse a las personas que presentaban alguna discapacidad: el primer término utilizado para dar nombre a las problemáticas ya mencionados es el de Deficiencia, cuyo significado según la Organización Mundial de la Salud es “Toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica” (OMS, 1983 citado por Verdugo Alonso, 1995).

Dicho término, ha sido, dentro de este proceso de cambio, el más peyorativo y segregador, ya que desde la aparición de este concepto, provocó grandes dificultades en el proceso de integración de este tipo de alumnos, y de su aceptación dentro de la escuela regular, juzgándoseles incapaces de adquirir conocimientos pero, sobre todo, al considerarlos como peligrosos o portadores y hasta transmisores de una enfermedad, esto no sólo en el ámbito escolar, sino también y de manera más acentuada, en la sociedad en general.

Por otra parte, otro término que vino a suplir al anteriormente expuesto ha sido el de Discapacidad, que la Organización Mundial de la Salud (OMS) define como “Toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”; esta concepción refleja una visión cuyo juicio establece una falta de capacidad y en consecuencia, la idea de que un discapacitado no puede o no es digno de ser educable (OMS, 1983 citado por Verdugo Alonso, 1995).

El mismo concepto anteriormente citado, ha provocado grandes polémicas y diferencias en cuanto al tratamiento y la actitud de este tipo de personas, al considerárseles, como queda dicho, ineducables, formándose en base a esta definición

una visión unidireccionalista, por parte de los docentes y la misma sociedad al atribuirse y centrar la discapacidad sólo en el sujeto. Creyéndose que la discapacidad era una situación que se encontraba sólo en el alumno que la presenta y dejando de lado aspectos como el contexto escolar, específicamente el contexto áulico y por otra parte, otro contexto de suma importancia y relevancia en relación con la discapacidad, el familiar.

Hoy, en base a una depuración de este concepto, se determina que una discapacidad también es producto de la dinámica e interacción del sujeto y su medio tanto el familiar, social y el escolar.

Lo anterior se puede ejemplificar en un menor con discapacidad intelectual leve, el cual puede pasar desapercibido en un grupo de alumnos con un ritmo de aprendizaje lento y con un ambiente socio-familiar poco estimulante para éstos, mientras que ese mismo sujeto con una discapacidad leve en un grupo de alumnos con un ritmo de aprendizaje notoriamente superior, la discapacidad del sujeto en mención sería fácilmente evidente.

Una manera de refutar la visión unidireccionalista ante este concepto y en la forma de trato y de expectativas hacia este tipo de sujetos sería considerando lo siguiente:

- Un menor con parálisis cerebral infantil cuyos problemas motores son evidentes, la mayoría de las veces no presenta deterioro neurológico alguno, lo cual significa que este tipo de sujetos no están impedidos para la adquisición de los conocimientos de la currícula básica.
- Otro ejemplo sería el caso de un sujeto con discapacidad visual (ceguera), que no presenta limitación de tipo intelectual, el cual, por medio del uso del sistema Braille, puede acceder a los conocimientos que oferta la escuela regular a través de la currícula básica.

Como estas situaciones se pueden mencionar otras, que nos muestran que ciertos alumnos con alguna discapacidad pueden ser integrados a la escuela regular y acceder al currículum común, con algún tipo de adecuación.

Es importante subrayar que el término discapacidad aún continúa vigente hasta nuestros días, pues no se pretende negar o encubrir las discapacidades pero sí reconocer que la discapacidad es una realidad objetiva con la que la escuela ha de desarrollar una visión más amplia hacia la integración educativa, de algunos tipos y niveles de discapacidades.

### **3.2. Algunas definiciones sobre las necesidades educativas especiales.**

Las necesidades educativas especiales constituyen una expresión utilizada en las últimas décadas para diluir mentes ancladas, actitudes negativas y segregadoras,

limitativas y discriminadoras desarrolladas por la sociedad en general, con las diversas interpretaciones que se adoptaron en base a las anteriormente mencionadas concepciones de Deficiencia y de Discapacidad.

El concepto de necesidades educativas especiales se desarrolla a partir de 1978 en Inglaterra, bajo el sustento del Informe Warnock. En cuanto a la definición que en dicho informe se propone para las necesidades educativas especiales, se determinó como “conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etc.) que es preciso instrumentalizar para la educación de los alumnos que por diferentes razones, de forma temporal o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela” (citado por la SEP, 2000: 89).

Así definida una necesidad educativa especial, puede apreciarse que implica, que cualquier alumno se encuentra en situación de necesitar ser atendido en su desarrollo como individuo, dentro de su proceso educativo, lo que representa en muchas ocasiones, más de lo que una escuela regular pueda ofrecer; tal necesidad hace o determina que potencialmente todos en un determinado momento de nuestras vidas ó desarrollo escolar podemos ser destinatarios de este servicio o, dicho de otra forma, que presentemos alguna necesidad educativa especial indistintamente de presentar o no una discapacidad .

Algo similar a lo anterior propone Puigdemívol cuando asevera por su parte que son las “necesidades educativas especiales las que presentan determinados alumnos y alumnas y que sin embargo, no están previstas de ordinario en la organización del centro” (1999: 26).

Brennan por su parte amplía la definición de las necesidades educativas especiales en dos planos principalmente:

1. Hace hincapié en las dificultades que el alumno enfrenta para la adquisición del aprendizaje.
2. Sin dejar de lado todos aquellos apoyos y modificaciones que el alumno requiere para el logro del mismo, y de esa manera solventar las necesidades educativas especiales. Pero así las define:

“Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta el aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículum, a un currículum especial o modificado, o bien a una modificación de las condiciones de aprendizaje” (Paráfrasis de Porras, 1999: 60).

En otras palabras, las necesidades educativas especiales hoy en día se aprecian de forma distinta de como se percibían anteriormente; antes se confundían con las discapacidades, basándose en las deficiencias, en lo que el alumno no podía realizar. La situación en la actualidad es diferente, hoy se parte de las potencialidades del sujeto, de los intereses y aptitudes que el sujeto domina con mayor facilidad; se toma en cuenta la

situación contextual, esto para que el alumno reciba aprendizajes que le sean significativos y que éstos los pueda aplicar y asociar con su realidad.

Por último, un aspecto que no se puede pasar desapercibido, es que las necesidades educativas especiales asociadas o no con una discapacidad, poseen u obtienen un carácter relativo o interactivo, lo cual se analiza en seguida:

En primer lugar, las necesidades educativas especiales poseen un carácter relativo porque no sólo depende de los menores que las presentan, sino que se encuentra en función de las capacidades, habilidades y potencialidades que sus demás compañeros presenten dentro de su mismo grupo. También, porque éstas se presentan derivadas de las condiciones precarias con las que se cuentan en su entorno escolar.

En segundo lugar, las necesidades educativas especiales toman un carácter interactivo, porque no sólo se presentan o se encuentran en el niño, sino que al interactuar con diferentes entornos como la familia, la escuela, éstas son las responsables de acentuar la magnitud de las necesidades educativas especiales en los alumnos.

En resumen, el concepto de necesidades educativas especiales ha recibido no sólo múltiples perspectivas y modos de concebirlas, sino también ha repercutido para la óptima identificación de éstas o más bien para la buena comprensión y entendimiento de dicho concepto.

Con este nuevo concepto no se pretenden eliminar conceptos peyorativos que sólo han contribuido a la etiquetación, marginación y subestimación de las personas con discapacidad, ya que una persona con discapacidad no necesariamente presenta una necesidad educativa especial.

Una persona con discapacidad motora puede no presentar necesidades educativas especiales, ya que su cerebro se encuentra intacto y sólo con algunas adecuaciones de acceso al currículo (rampas, pasamanos), puede avanzar en su situación escolar, tan normal, como cualquier otro alumno sin discapacidad y acceder a la currícula básica. Por su parte, un sujeto con necesidades educativas especiales puede no presentar una discapacidad, ya que su necesidad puede ser de tipo afectiva, y presentarse en el hogar y repercutir de manera significativa en su aprendizaje.

Asimismo, hay quienes presentan una necesidad educativa especial aunada o asociada con una discapacidad, por ejemplo, un alumno invidente presenta una discapacidad y también presenta una necesidad educativa especial, como lo es el de medios materiales, de ubicación y profesionales, como lo son el sistema Braille, la regleta, el punzón, bastón, y especialistas para la enseñanza de los aparatos antes mencionados.

En síntesis, hoy se requiere de un cambio, de entender que los alumnos con discapacidad pueden, con algunas adecuaciones o medios acceder a los conocimientos que se imparten en la escuela regular y borrarlos de la mente que por ser discapacitados

son incapaces de llevar a cabo muchas de las cosas que nosotros comúnmente podemos realizar, considerando asimismo, que nosotros tenemos muchísimos problemas para enfrentarnos a ciertas actividades como el bailar, algún deporte, el dibujar y eso no significa que seamos discapacitados sino más bien que no tenemos habilidades para realizarlas; así pues las personas con discapacidad sólo presentan dificultades para realizar algunas tareas por su condición física o mental, pero que si tienen otras habilidades.

También se requiere poner mayor hincapié en lo que los alumnos requieren para acceder a la currícula básica, de verificar, si presentan una necesidad educativa especial, por qué la presenta o a qué se debe ésta, si se encuentra asociada a un clima demasiado hostil en el hogar, para crear un ambiente áulico lo más favorable posible para no originar en el alumno un necesidad educativa especial mayor, o bien para que su problema personal-familiar no influya tan marcadamente como lo está siendo, en su desarrollo educativo.

### **3.3. La integración educativa**

Al mismo tiempo que la concepción de los menores con necesidades educativas especiales ha ido evolucionando (al aclararse lo que sobre ellos se ha percibido o tenido) lo mismo ha precedido con el término de la integración educativa, específicamente de los menores que presentan alguna discapacidad.

La concepción de la integración educativa de los alumnos que presentan algún tipo de necesidad educativa especial, con o sin discapacidad, fue percibida, como un acto caritativo, como una reivindicación de los desaciertos presentados por educación especial en la educación y tratamiento de este tipo de menores; en otras palabras, en base a la experiencia que se ha podido apreciar, no sólo en los maestros de escuela regular sino también en algunos de educación especial, que para ellos la integración educativa de estos alumnos sólo era con fines de socialización e interacción, creyéndose que en este proceso los menores podrían desarrollar otro tipo de conductas más “normalizadas”. Cabe decir que esta idea continúa vigente entre algunos profesores, apoyado por las primeras versiones que el término de integración educativa tomó.

López Melero (1996:35) hace alusión a esta primera perspectiva que el término de integración educativa adoptó, mencionándolo como “La integración escolar y social centrada en el emplazamiento de los alumnos con handicap”. Esta concepción tenía como objetivos principales los siguientes: primero una mayor interacción social de parte de estos alumnos, a su vez, que éstos pudieran lograr en base a esa interacción, la adopción o imitación bajo el modelo de los demás alumnos un comportamiento más “normalizado”; y en segundo lugar, que en base a la socialización de los menores al ser integrados a la escuela regular se diera una mayor aceptación de parte de la comunidad escolar y por ende de la sociedad en general.

Un segundo momento dentro de la perspectiva escolar de los alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial, específicamente en el proceso de integración de éstos, se dio en el momento en que se percibe que dicho proceso no se cumplía con el sólo hecho de la presencia física y de forma paralela de dichos alumnos, dentro de un mismo espacio escolar.

Tales variaciones se concentraron en la idea de que este tipo de alumnos podrían ser objeto de una educación formal, la cual estaría basada en las diferencias individuales, en las potencialidades de tales alumnos e incluso en las orientaciones de parte de los profesionistas de educación especial.

La última perspectiva que toma el enfoque de la integración de los menores con discapacidad es el que actualmente prevalece, y que hoy conocemos como integración educativa, por lo cual a continuación hacemos una revisión de algunas formas en las que se han tratado conceptualmente por distintos autores.

Para la Asociación Nacional de los Ciudadanos Retardados (NARC, en inglés) de los Estados Unidos de Norteamérica es “una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se ponen en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas y de clases, que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal” (citado por BAUTISTA, 1993: 31)

En la anterior concepción sobre el término de integración educativa, observemos que hace hincapié en que el logro de una mayor integración dependerá principalmente al mayor apego posible a los aspectos curriculares temporales y sociales utilizados comúnmente en la escuela regular y que todo alumno integrado requerirá de su participación en éste, en base, claro, a sus necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, ya que para que dichos alumnos puedan acceder a los contenidos curriculares, a los espacios físicos del plantel y que se garantice su desarrollo óptimo como estudiante y como persona, lo anterior requerirá que se adapten a las necesidades de cada alumno.

Por su parte, Bautista (1993: 31) refiere la idea de BIRCH, quien lo propone “como un proceso que pretende unificar las adecuaciones ordinaria y oficial con el objetivo de ofrecer un servicio a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje”. Como se ve, esta propuesta es más normalizadora e inclusiva porque al unificar ambos servicios (el de la educación regular y la educación especial) a través de un currículum común o compartido, mediante las adecuaciones pertinentes, da cabida a la existencia de una aula donde los alumnos, sin distinción alguna, desarrollen sus conocimientos y habilidades.

Un tanto contradictorio a lo que Kaufman define como “integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionada de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso programador evolutivo e

individualmente terminado...” (citado por Bautista, 1993: 31). Decimos que contrariado porque la definición establece la diferencia entre los alumnos (al llamarles normales y excepcionales) y la necesidad de una programación que incluya la evolución individual, sin contemplar o considerar las diferencias de cada alumnos en cuanto a formas, estilos, preferencias y ritmos de aprendizaje que presente cada uno de ellos.

Una vez expuestos los distintos enfoques de la integración educativa, y de las definiciones que se le han dado a la expresión, consideramos que otros términos que pueden pasar por alto dentro del proyecto de la integración educativa de los menores que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y que son dignos de análisis dentro del presente trabajo, son los fundamentos filosóficos en los que se encuentra basado la integración educativa, así como los principios generales de dicho proyecto.

### **3.3.1. Fundamentos filosóficos**

El primero de ellos es el “respeto a las diferencias”, en el cual se concibe el contemplar los diferentes ritmos de aprendizaje, los diferentes estilos e intereses, tratando de adecuar o de proporcionar al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para su plena realización.

Un segundo fundamento lo constituye el de los derechos humanos, que consagran la igualdad de trato de todos los individuos, primero como personas, sin importar si presenta alguna necesidad educativa especial con o sin discapacidad, o no, lo anterior aunado a que todo sujeto sin tomar en consideración su condición física, mental o emocional e inclusive económica o política, es merecedor a una misma atención educativa.

Uno más de los fundamentos filosóficos sobre los que se encuentra sustentado el proyecto de la integración educativa, es el de Escuela para Todos, que no se limita al simple acceso a la escuela, sino que se vincula así mismo, con ofertar una educación de calidad, enfatizando que se dará independientemente de que se presenten necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

### **3.3.2. Principios generales**

Por otra parte, uno de los principios generales de la integración educativa es la normalización. Dicho principio centra su definición en propiciar un manejo o tratamiento de los alumnos en el grupo en igualdad de condiciones, aplicando las mismas reglas a todos por igual, en lo posible. Claro está, que se tomaran en cuenta las adecuaciones curriculares pertinentes para los casos que así lo requieran, sin embargo, este principio procura propiciar un ambiente lo más natural posible en el que los alumnos con

necesidades educativas especiales puedan ser de manera plena admitidos, y así lograr su total incorporación en las actividades sociales en que se puedan desarrollar.

Igualmente, la integración educativa no podría comprenderse sin un principio básico de integración, propiamente, el cual se refiere a la participación activa de todos, incluidos los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, dentro del contexto escolar, laboral y social.

En cuanto a la sectorización como principio general del proyecto de la integración educativa, busca hacer posibles la atención de todos los menores en condiciones favorables, al comprometer al sistema educativo regular, para proporcionar a los alumnos escuelas integradoras las más próximas o cercanas del lugar en el que radican, de manera que éstos no se descontextualicen de su medio social, ni que los contenidos que se le proporcionen a este, en escuelas lejanas a las suyas no consideren o tomen en cuenta las condiciones socio-familiares o contextuales en las que el menor de desarrolla de manera natural, creando con esto un posible desfase en su avance educativo.

La individualización de la enseñanza es también un principio básico de la integración educativa, en el que se sostiene que la educación proporcionada al menor se encontrará en base a las necesidades educativas especiales y/o discapacidades, que cada sujeto presente, todo esto en base a la realización de las adecuaciones curriculares.

Para finalizar, es importante destacar que la integración educativa, con base a todo lo antes expuesto, procura la unidad de la educación, mediante un currículo común para menores diferentes o para la diversidad, adecuando los contenidos a las necesidades y capacidades de cada sujeto. Este tipo de adaptaciones o de adecuaciones son analizadas y determinadas, tanto por el maestro de escuela regular, como por el maestro de apoyo de educación especial, incluyendo a todo el equipo multiprofesional que apoya a este último, que se analizarán de manera más profunda en el próximo capítulo.

## **CAPITULO IV**

### **LA ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO BÁSICO A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

#### **4.1. Elementos básicos en la realización de las adecuaciones curriculares**

Cuando se habla de la integración educativa en las aulas regulares, de todos aquellos alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial con o sin discapacidad, la detección e identificación de éstas, forman parte de un proceso importantísimo dentro de dicho proyecto educativo. Sin duda alguna, otro elemento de suma importancia viene a ser definición de las adecuaciones curriculares, ya que constituyen primero una respuesta específica a tales necesidades y un elemento fundamental para el avance y el éxito de dichos menores dentro de la escuela regular.

Las adecuaciones curriculares tienen su fundamento cuando la escuela regular no cuenta con los medios para satisfacer las necesidades educativas especiales de algunos alumnos, o cuando éstas rebasan las posibilidades directas del trabajo de los profesores dentro de las aulas regulares; es ahí donde es necesario definir los apoyos que requieren los dichos menores y proporcionárselos para su completa integración.

Uno de los puntos primordiales para la efectividad de las adecuaciones curriculares, es la de tomar en consideración dos elementos fundamentales:

##### **4.1.1. La planeación del maestro de escuela regular**

En lo que respecta a la planeación del maestro de escuela regular, esto sólo es posible si se conocen los planes y programas de estudio vigentes, sus enfoques y propósitos generales, en sí, conocer los contenidos y propósitos establecidos para el grado escolar específico en el que se realizarán las adecuaciones de un determinado alumno.

Por otra parte, se requiere del conocimiento de las condiciones institucionales para el servicio educativo que se proporcionará, en otras palabras, considerar o definir todos aquellos recursos y apoyos con los que cuenta la escuela para hacer frente a las demandas de los alumnos, con la finalidad de que la planeación de todas las actividades a realizar en pro de satisfacer las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos integrados, se realicen de forma realista en función de lo que se tiene.

Finalmente, otro aspecto a considerar en la planeación del maestro de escuela regular es el conocimiento de las características de sus alumnos: aquí el maestro de escuela regular requiere de tomar en consideración la heterogeneidad de sus alumnos, tanto en estilos como en ritmos de aprendizajes, en muchas ocasiones (no en todos) las

necesidades educativas especiales de algunos alumnos son producto del contexto familiar, de su estimulación, de sus intereses y expectativas, así como del medio social y cultural en el cual el menor se desenvuelve; en otras palabras, la planeación no necesariamente para todos resulta efectiva y entre más flexible, diversa y rica de estrategias así como de formas de enseñanza, en esa medida los alumnos integrados mostrarán mayor desarrollo dentro de su proceso de integración y de acceso a la currícula común.

#### **4.1.2. La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales**

Por su parte, la evaluación de los menores que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a alguna discapacidad, solamente puede determinarse mediante una valoración psicopedagógica, la cual es llevada a cabo por el equipo multiprofesional y por el maestro de apoyo, sin olvidar al maestro de escuela regular, que es quien más conoce al alumno y quien proporcionará otro tipo de información de mucha importancia, como los ritmos, estilos de aprendizajes así como preferencias y potencialidades del mismo, esto para la detección e identificación de tales necesidades, pero sobre todo en la determinación de las respuestas educativas.

Hasta aquí puede vislumbrarse que para la realización de las adecuaciones curriculares es preciso desarrollar un trabajo colaborativo e integral, donde el maestro de escuela regular, como responsable de la conducción del proceso educativo de su grupo, así como de la aplicación de los planes y programas, facilite toda información relacionada con su labor (específicamente planeación, estilos y ritmos de aprendizaje), a los profesionales de educación especial, para que éstos a su vez lleven a cabo una descripción/informe del proceso del trabajo realizado a sus alumnos, y así ambas partes se apoyen y satisfagan las necesidades de los menores .

Con lo anterior, los elementos básicos para la realización de las adecuaciones curriculares se estarían dando, lo que garantizaría una opción más objetiva para el logro/avance y una verdadera integración educativa de los menores con necesidades educativas especiales asociadas o no con algún tipo de discapacidad.

#### **4.2. Diversas concepciones acerca de las Adecuaciones curriculares**

El término de adecuaciones curriculares es relativamente nuevo en educación, esto porque en realidad las modificaciones y cambios a los distintos elementos del currículo se han venido practicando a través del tiempo sin tener claro un proceso consciente de lo que se venía realizando. Es por lo anterior que dicho concepto (adecuaciones curriculares) se presenta con diferentes enfoques o perspectivas, de las cuales revisaremos algunas, a continuación.

Para García Cedillo, et al, “Las adecuaciones curriculares se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común” (1999:132).

En la anterior definición puede identificarse la especificación de las adecuaciones curriculares como una respuesta a cada caso en particular, a las necesidades que los menores presenten, las cuales no se contemplan y que no son cubiertas por la planeación común o por la infraestructura con la que se cuenta en la escuela.

Por su parte Arráez Martínez define “Las adaptaciones curriculares (...) son una de las estrategias metodológicas que los docentes deberán emplear como vías y/o medios específicos de atención a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se dirigirán a aquellos alumnos o grupo de ellos, que presenten diversos tipos de dificultades en su proceso educativo” (1998: 23).

Este autor por su parte, presenta una concepción muy normalizadora, nada peyorativo, segregador o despectivo hacia los menores con necesidades educativas especiales que padezcan o no alguna discapacidad, ya que como podemos apreciar su perspectiva sobre las adecuaciones curriculares se encuentra basada en la diversidad, y de este modo incluye a todo sujeto que en algún momento de su desarrollo educativo presentase alguna dificultad.

Por su parte Garrido Landívar (1994) las propone como los cambios que es necesario realizar en los diferentes elementos del currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica. Aquí Garrido Landívar se orienta más a los elementos del currículo, siendo aún más clara su posición, pero sin considerar las adecuaciones de tipo físicas a la escuela, al aula regular, a la dotación de materiales de trabajo y a la utilización de aparatos compensatorios (Auxiliares Auditivos, Sistema Braille, Punzón y Regleta) para la adquisición del aprendizaje por parte de los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad.

Por último, Puigdelívol (1999) nombra a las adecuaciones curriculares como adaptación a las referencias curriculares, y las define como “los aspectos del currículo (...) que pueden servir como referencia para la escolarización del alumno y la alumna con discapacidad y los que deben añadirse a aquel para que responda a las necesidades del alumno” (p. 313).

Desde mi punto de vista, la concepción anteriormente expuesta nos resulta más interesante y completa en el sentido de que para la integración de los menores con discapacidad, parte de dos premisas sumamente importantes: la currícula básica, y lo que requerirá para responder a las necesidades del alumno, y por ende para el acceso a la currícula básica.

Por lo tanto, existe una gama de perspectivas y apreciaciones respecto a las adecuaciones curriculares que requieren considerar no sólo los cambios en el ámbito de los contenidos curriculares y de aprendizajes, sino también se han de considerar de

manera indispensable las modificaciones físicas, de apoyo y compensatorios a la escuela y aulas regulares para la adquisición de dichos contenidos.

### **4.3. Tipos de Adecuaciones Curriculares**

Después del análisis de las necesidades educativas especiales que presentan algunos alumnos, es de suma importancia también, que de la misma forma colaborativa, el maestro de escuela regular y los profesionales de la educación especial, determinen el tipo de adecuaciones curriculares a realizar y que el alumno demanda para su desarrollo educativo.

Existen dos tipos de adecuaciones curriculares: las de acceso al currículo y aquellas que se realizan a los elementos del currículo, a continuación se analizan un poco más.

#### **4.3.1.- Adecuaciones de acceso al currículo.**

Este tipo de adecuaciones consisten en las “Modificaciones o provisiones de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo o, en su caso, el currículo adaptado” (Ministerio de Educación y Cultura, 1990: 134). Tienen como objetivo principal el lograr la mayor autonomía posible, así como la interacción y comunicación de los alumnos con necesidades educativas especiales en su relación con el contexto escolar, y por ende más tarde con la sociedad en general.

Dentro de este tipo de adecuaciones curriculares pueden mencionarse por ejemplo, las rampas, los pasamanos, los anuncios en Braille (que representan adecuaciones a la escuela); otros ejemplos serían disminuir el ruido en el aula regular, elección del aula más accesible para alumnos con (PCI) parálisis cerebral infantil (que representan adecuaciones al aula regular), y por último, otros ejemplos de este tipo de adecuaciones, como aquellos que se refieren a los alumnos con otro tipo de discapacidad como los auxiliares auditivos, los materiales impresos en sistema braile, así como el punzón, la regleta y lupas para menores con ceguera y debilidad visual.

#### **4.3.2.- Adecuaciones a los elementos del currículo.**

El objetivo principal de este tipo de adecuaciones es el de lograr el mejor apego de la currícula común a las necesidades educativas especiales y discapacidades que los alumnos presentes, es decir, que éstos logren acceder dentro de sus posibilidades, considerando sus estilos y ritmos de aprendizaje a la currícula común.

Según el Ministerio de Educación y Cultura español este tipo de adecuaciones son: “el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos” (1990: 138).

Al hablar de adecuaciones curriculares, esta metodología se refiere a la utilización diversificada de técnicas, métodos y materiales para la adquisición de un aprendizaje determinado, como por ejemplo, las visitas a la comunidad, específicamente a un establecimiento comercial para aprender y comprender el concepto de transacción (compra-venta). Aquí la adecuación sería básicamente que el maestro hace la actividad más representativa para un alumno con discapacidad intelectual leve y así el menor con tal actividad logra comprender el concepto de transacción, que pudiera estarle representando mucha dificultad en el aula.

Por otra parte, las adecuaciones en las evaluaciones se basan en el uso de criterios y estrategias variadas en la evaluación, así como de tiempos y cantidades del conocimiento; por ejemplo, la realización de los exámenes semanales, en vez de realizarlos cada mes o cada dos meses, y que esto resulte una dificultad menor para un alumno con discapacidad intelectual leve o para un alumno con un ritmo de aprendizaje lento.

En lo que se refiere a las adecuaciones en los contenidos de enseñanza, éstos consisten en una modificación de los contenidos de los planes y programas de estudio vigentes, especificado en el nivel que se encuentre, por ejemplo, el estudio en las matemáticas en quinto grado, en el tema de la raíz cuadrada, esto con un alumno con un ritmo de aprendizaje lento, o con una discapacidad intelectual leve; no significa que los contenidos sufran exactamente una modificación, sino más bien se contemplan las posibilidades que tiene el alumno de lograr el aprendizaje de estos temas, y en caso de ser prácticamente imposible su adquisición, se realiza una adecuación a este elemento, al priorizar no sólo los aprendizajes que pueda lograr el alumno sino también aquellos que resulten de mayor utilidad para éste, para su realización y desenvolvimiento como persona. En otras palabras se modifican los temas o criterios que no logrará alcanzar el alumno, y se promueven más, aquellos que resulten más útiles para los menores con discapacidad.

Las adecuaciones en los propósitos, consisten especialmente en priorizar determinados fines a lograr en el alumno, según y en base a las necesidades educativas especiales, asociadas o no con alguna discapacidad.

Un ejemplo de lo anterior es: si se está trabajando con sumas de cuatro dígitos, y un alumno determinado no está accediendo a tales contenidos, el propósito continúa siendo el mismo pero con un nivel totalmente distinto, en base a su nivel y estilo de aprender, es decir, se continua trabajando con las sumas pero con un grado de dificultad mucho menor al que se está trabajando en la realidad.

Cabe mencionar que éstos dos últimos aspectos en las adecuaciones (contenidos y propósitos), se sugiere, aún que se consideren las necesidades educativas especiales que presentan los menores, tales aspectos se encuentren lo más apegados posibles a los de los planes y programas de estudio vigentes, y sólo en casos extremos éstos mismos se vean modificados.

Hasta aquí, se han venido manejando sólo algunos de los aspectos más relevantes, en lo que se refiere a las adecuaciones curriculares, donde se pueden destacar los siguientes aspectos: a).- La importancia de que los maestros de escuela regular tengan un conocimiento amplio sobre el tema, y b).- Los tipos de adecuaciones curriculares que existen pero sobre todo, que consideraciones requiere el maestro tomar en cuenta, para hacerle frente a las necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, que los menores presenten.

Otro aspecto, sin duda de suma importancia a resaltar de lo anteriormente expuesto, es que el maestro amerita conocer que de los dos tipos de adecuaciones que existen, éstos, en algún episodio de su vida lo han realizado, al cambiar su forma de ser para con un alumno, al enseñarle o simplemente de realizar actividades en forma más individual con él. Pero lo que más requiere conocer el maestro de escuela regular es que en la mayoría de las veces sólo hace falta hacer unas simples adecuaciones para que los menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad accedan a los conocimientos básicos del currículum, y que no se necesita ser un experto ni en educación especial ni en integración educativa.

Ahora bien, el maestro de escuela regular, para realizar una acertada adecuación curricular para los menores con necesidades educativas especiales, es de suma importancia que éstos presenten conocimientos sobre dichos contenidos, pero además, de participar en las evaluaciones que a los menores antes mencionados se les aplique, estamos hablando específicamente de la evaluación psicopedagógica, la cual a continuación se aborda de manera más detallada.

#### **4.4. Perspectivas de cómo Evaluar las Necesidades Educativas Especiales**

Como se ha señalado anteriormente, el proyecto de integración educativa marca como dos de sus ejes centrales a la detección e identificación de las necesidades educativas especiales y las adecuaciones curriculares que en base a ellas se realicen.

No obstante, no podemos dejar de lado que otro de los ejes centrales que resulta de suma importancia, tanto en la definición de las necesidades educativas especiales, como en la respuesta que a éstas se le dan, por medio de las adecuaciones curriculares, es la evaluación psicopedagógica.

En otras palabras, la evaluación psicopedagógica representa la base en la identificación de las necesidades educativas especiales y para la determinación de las adecuaciones curriculares que den respuesta a éstas.

Uno de los puntos esenciales de la evaluación psicopedagógica es el de asegurar o más bien garantizar una respuesta educativa que los conduzca a su pleno desarrollo personal, escolar, social y por qué no, profesional. Asimismo, el de proporcionar a todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno (tanto a los profesionales de la educación, como al maestro de escuela regular) no sólo una orientación curricular a realizar, sino al mismo tiempo facilitar el trabajo a éstos para con aquellos alumnos que presenten alguna necesidad educativa especial asociadas o no a una discapacidad.

#### **4.4.1. La Evaluación Diagnóstica**

En tiempos anteriores, el procedimiento de evaluación de los alumnos con algún tipo de problema dentro de su proceso educativo, era realizado específicamente por los profesionales de la educación especial, dentro del ámbito donde éstos realizaban comúnmente su labor, en este caso el aula de apoyo, con lo cual se descontextualizaba totalmente al alumno de su entorno áulico. Esto representa una limitada información acerca del mismo alumno, sin realizar una observación y valoración que incluyera su desempeño y desarrollo dentro de un contexto más normalizador para él (alumno, y nos referimos al aula regular), lo que provocaba que el alumno al momento de salir de su aula regular, a la de apoyo, su comportamiento era muy probable se modificara, pasando seguramente desapercibido por los especialistas y por ende, los resultados obtenidos en tal evaluación carecían de objetividad, y lo que representaba a su vez una evaluación limitada en cuanto a la definición e identificación de las necesidades educativas especiales en los alumnos, así como en la oferta educativa para dar respuesta a dichas necesidades, lo que serían las adecuaciones curriculares.

Otro criterio utilizado, anterior a la implementación de la integración educativa, en el proceso de evaluación de los menores que presentaban algún tipo de dificultades en su desarrollo académico fue la aplicación de test psicométricos como el WISC, (test que aún se aplica, pero con fines diferentes, ya no se utiliza para determinar quien va a la escuela de educación especial y quien va a la de educación regular, ahora se utiliza para conocer el nivel de competencia, áreas fuertes y estilos de aprendizaje) los que en ese entonces carecían de una adecuación a los estándares de nuestro país, por ser de procedencia, en la mayoría de los casos, de países de mayor desarrollo que el nuestro.

La crítica que se realizó, a la forma de evaluar del sistema educativo especial paralelo, se basaba principalmente en la poca confiabilidad de los resultados que arrojan, y de su limitada aportación para comprender los problemas, así como para elaborar respuestas apropiadas a tales casos.

La utilización de los instrumentos antes mencionados, también se cuestionaba en función de que sólo los maestros especialistas tenían un entendimiento claro de ellos, por su lenguaje técnico, al que no accedían los maestros regulares; además de que el análisis de resultados se ubicaban, en la corriente de tipo cuantitativa, donde únicamente se definían las deficiencias que presentaban los alumnos, sin considerar aspectos cualitativos como habilidades, destrezas, preferencias y tipos de aprendizajes.

Finalmente, este tipo de evaluación, sólo servía como marco de referencia para que los maestros especialistas realizaran un tipo de educación individualizada, basada en las deficiencias y discapacidades detectadas en los alumnos que eran evaluados.

#### **4.4.2. La Evaluación Psicopedagógica**

Hoy, en cambio, a la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, se le conoce como evaluación psicopedagógica, la cual se basa en tres criterios o momentos, específicamente:

- Primero, sustentado en la interacción del alumno con los contenidos curriculares, con este criterio se pretende analizar el tipo de preferencias hacia ciertas asignaturas del currículum por parte de los alumnos, y a la vez identificar ritmos de aprendizajes, así como el de competencias curriculares, con el fin de determinar las potencialidades, sin dejar de lado las discapacidades que en un momento dado presente el alumno. En otras palabras, en este criterio se determinará lo que el alumno puede aprender o tiene más facilidad para hacerlo, así como aquello que no podrá realizar; también consiste en verificar qué tanto tiempo se manejarán determinados conocimientos, para que los alumnos logren adquirirlos. Por último, dentro de este criterio cabe hacer mención que los actores que intervienen en la realización de este análisis son, el maestro de escuela regular con la colaboración del maestro de apoyo.
- Un segundo criterio en la evaluación psicopedagógica viene a ser la dinámica de la interacción entre el alumno evaluado y los otros actores del contexto áulico, que vienen siendo sus compañeros de clase y su profesor. En este criterio, el análisis se basa específicamente en dos aspectos, fundamentalmente: a).- el nivel de competencia de sus compañeros y la metodología, b).- tipo de evaluación, c).- estrategias y, d).- y, de más recursos empleados por su maestro.

Al considerar las competencias curriculares de sus compañeros, es con la intención de subrayar que tales alumnos pueden presentar un alto nivel dentro de este aspecto (competencias o inteligencias), lo que hace que la necesidad educativa especial de un alumno con ritmo de aprendizaje lento o con una discapacidad intelectual leve, se haga más evidente, que si se encontrara en un salón cuyas competencias fueran igual a la media o con un ritmo lento en la adquisición del aprendizaje. Lo anterior provoca que tal

necesidad, tome un carácter relativo, lo que significa que depende del nivel del grupo para la acentuación o ausencia de la necesidad educativa especial o de la discapacidad.

De la misma manera, la necesidad educativa especial puede tomar un carácter interactivo, ya que ésta se presenta en la interacción del alumno con la forma o modalidad de evaluar o de enseñanza que el maestro regular utilice para la transmisión de los conocimientos. En este caso, la realización de este análisis para determinar la presencia de tales necesidades, se requiere llevar en forma colegiada entre los profesionales de la educación especial, en colaboración con el maestro regular, quien proporcionará información muy valiosa y determinante dentro de este proceso.

- Un último criterio de la evaluación psicopedagógica actual es el análisis del contexto sociofamiliar, en el que el punto a observar son las expectativas que tienen los padres de familia con respecto a los logros de su hijo, y complementariamente, constatar las condiciones ambientales y estimulantes, así como la disposición de la familia para el apoyo que pueden ofrecer al menor.

Dentro de este criterio, los encargados de llevar a cabo dicho análisis serán los maestros de educación especial (regularmente por la trabajadora social, de el(a) psicólogo, maestro de apoyo), con alguna participación también del maestro de escuela regular.

Después de haber realizados una descripción de cómo se evaluaba anteriormente, y de los cambios o modificaciones que el proceso ha presentado, es pertinente presentar una definición al respecto.

Al ser España, el origen de las concepciones innovadoras en el tratamiento de la educación de menores con necesidades educativas especiales, muchas de las definiciones se enmarcan en la administración pública española. Así, Gómez Castro al hablar de la evaluación psicopedagógica se refiere a la orden de 14 de Febrero de 1996, en la cual se define así:

Se entiende por evaluación psicopedagógica “el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan, o pueden presentar, desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquellos pueden precisar en el desarrollo de las distintas capacidades”. (citado por GÓMEZ CASTRO, 1998:22).

Podemos apreciar, que en esta definición se conjugan los tres criterios ya descritos anteriormente (alumno-curriculum, alumno-contexto áulico y alumno-contexto familiar, los que se encuentran presentes en la evaluación psicopedagógica que se lleva a cabo dentro del sistema educativo de México, a pesar de ser una definición de otro país.

Para finalizar, resulta oportuno destacar que la realización de la evaluación psicopedagógica, está orientada y reflejada en el informe psicopedagógico, el cual el mismo Gómez Castro define como: “documento en que de forma clara y completa se refleja la situación evolutiva y educativa actual del alumno en los diferentes contextos de desarrollo o enseñanza, se concretan sus necesidades educativas especiales, si las tuviera, y, por último se orienta la propuesta curricular y el tipo de ayuda que puede necesitar durante su escolarización para facilitar y estimular su progreso” (Gómez Castro; 1993: 23).

Podemos ver que según lo tratado en el presente apartado, el informe psicopedagógico es básicamente es una herramienta para concentrar la información de la manera más clara y precisa, y está formada principalmente por el análisis e indagación de los criterios que forman la evaluación psicopedagógica.

### **CAPITULO III METODOLOGÍA**

En la presente investigación se considera como Universo a la Zona Escolar 14 Z de Educación Especial de Navojoa, Sonora, que está integrada por cinco centros, la USAER 100, la USAER 59N, la USAER 16P, la USAER 86K, y el CAM (centro de atención múltiple #37, de los cuales, se seleccionaron como muestra sólo tres de ellos, mismos que se encuentran integrados a trece escuelas regulares. Tales centros fueron: la USAER 59N, que presta sus servicios a nivel preescolar; la USAER 86K cuyos servicios están integrados sólo a escuelas de nivel primaria; y la USAER 16P misma que se encuentra integrada tanto a nivel primaria como a secundaria.

El número de escuelas a las que brindan apoyo cada unidad son: cinco preescolares por la USAER 59N, cuatro primarias por la USAER 86K, y tres primarias y una secundaria en el caso de la USAER 16P. La selección de las unidades señaladas se hizo tomando en consideración que en ellas se incluyeran escuelas de los tres niveles de educación básica. Es preciso destacar que en el presente estudio sólo serán objeto de investigación los docentes tanto de escuela regular como de educación especial; específicamente los maestros de escuela regular se considerarán como los sujetos centrales a investigar (que representan el 100% de las escuelas integradoras), mientras que los docentes de educación especial sólo serán considerados como punto de referencia para los fines de validar o refutar la información obtenida con los maestros de escuela regular.

La presente se trata de una investigación no experimental y se realizó por medio de un estudio de tipo descriptivo en la que se recabó información por medio de la aplicación de cuestionarios a los maestros de escuela regular que integran la muestra.

El cuestionario se aplicó a 107 de los 121 maestros de escuela regular en donde las USAER integran sus servicios lo que representa el 88.5% de la población, cabe mencionar que en las tres USAER, objeto de investigación se encuentran prestando sus servicios a siete primarias, cinco preescolares y una secundaria todas éstas de sistemas regulares.

De la misma manera es importante subrayar que en el cuestionario aplicado (Ver Anexos) a maestros regulares, de las trece preguntas cerradas que lo conforman, las cuatro primeras preguntas se orientaron a determinar el significado del cambio educativo, que tales maestros presentaron ante el proyecto de integración educativa; asimismo de la pregunta cinco a la siete se orientaron a determinar si el maestro de escuela regular había sido o no capacitado, actualizado y sensibilizado de manera sistemática para hacer frente a las demandas que presentan los menores integrados y el proyecto en sí. Para finalizar, lo que respecta a las últimas seis preguntas éstas se orientaron a la determinación de los conocimientos básicos que los maestros de escuela regular tienen del proyecto de integración educativa. Estas tres orientaciones se dirigen a

definir en qué medida se presentan y en que medida influyen en el entorpecimiento y bloqueo del este programa educativo (Ver Tabla 1).

Tabla # 1  
ORGANIZACIÓN DEL CUESTIONARIO

OBJETIVO/INVESTIGACIÓN	PREMISAS DE ANÁLISIS (CUESTIONARIO)
PRINCIPALES CAUSAS RAZONES POR LAS QUE EL PROYECTO DE INTEGRACIÓN	* Significado del cambio que presentan los maestros de escuela regular ante la integración educativa.(actitud)
EDUCATIVA PRESENTA PROBLEMAS DE ACTITUD NEGATIVAS DE PARTE DE LOS MAESTROS REGULARES PARA LLEVAR A CABO DICHO PROYECTO EDUCATIVO	* Capacitación y Actualización de maestros de Escuela Regular. (Desarrollo) * Conocimiento de los Conceptos Básicos de la Integración Educativa y la Aplicación de sus Estrategias. (Cumplimiento)

Lo anterior se orienta a dar respuesta a los cuestionamientos que se plantearon desde el principio del presente estudio, no sin antes analizar tales resultados con los dos últimos datos que aporta el instrumento, que son, los años de servicio y el nivel profesional de los maestros investigados, con el fin de determinar si éstos dos aspectos tienen o no alguna influencia en la actitud de dichos maestros.

### **Contexto de la educación especial: U.S.A.E.R.**

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular representa el núcleo institucional de los servicios de educación especial, organizada con el fin de proveer del apoyo psicopedagógico a un determinado número de escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) distribuidas en un área geográfica determinada.

Para su funcionamiento se estructura institucionalmente en dos niveles de la siguiente forma: Una zona escolar de educación especial está conformada básicamente por un Centro de Atención Múltiple (CAM) y cinco Unidades de Servicio de Apoyo a las Escuelas Regulares (USAER), como en el caso de la zona escolar 14Z, sujeto de investigación. Tal zona escolar está dirigida por un Supervisor, y bajo su cargo un Director o Directora por cada centro.

Cabe mencionar que los Centros de Atención Múltiples (CAM) tienen un edificio propio donde prestan sus servicios a menores con discapacidades severas, y que no son susceptibles de integración en la escuela regular. Por tanto sus servicios se enfocan a una integración curricular, más que física, de los alumnos, ya que a éstos se les conduce bajo un currículo regular basado en sus potencialidades, es decir, en base a lo que puede lograr

adquirir y en lo que resulta mucho más relevante para su desarrollo individual como persona.

Por lo general los Centros de Atención Múltiples cuentan con un equipo multiprofesional compuesto por un psicólogo, un trabajador social y un maestro de comunicación, así como por maestros en áreas de aprendizaje, en rehabilitación física y estimulación temprana.

En cuanto a las USAER se estructuran también con un equipo multiprofesional y cinco maestros de apoyo, generalmente en áreas de aprendizaje, éstos últimos se encuentran integrados a escuelas regulares, uno para cada escuela, salvo en aquellos casos en los que la escuela regular tenga un alto número de grupos, entonces se forma un equipo de dos maestros de apoyo para tal escuela.

En el caso del equipo multiprofesional, éste se encuentra distribuido de forma rotatoria, para cubrir las escuelas donde los maestros de apoyo se hallan prestando sus servicios, realizándolo una vez por semana para cada escuela, y solamente en dos ocasiones en los casos de escuelas con dos maestros de apoyo.

Un punto importante dentro de este apartado, es sin duda, cuáles y qué escuelas regulares son las que contarán con el servicio de educación especial, y que básicamente se definen en base a dos puntos importantes:

- Un primer requisito se da cuando el director de la USAER dispone de un maestro de apoyo y se da a la tarea de visitar las escuelas regulares, que se encuentran dentro de su área geográfica, para así ofrecer el servicio del maestro disponible, al director de la escuela regular para ver si éste acepta o no el servicio que se le ofrece.
- El segundo es que la escuela cuente con un espacio físico (aula) que se designe como aula de apoyo, para los profesionales de la educación especial. Este requisito no siempre se cumple pues hay escuelas donde se ofrece el servicio en áreas donde no reúnen los requisitos pedagógicos para tales servicios.

A partir de ese momento se investigó a fondo tres aspectos importantes en torno a la situación antes expuesta, y las cuales se definieron en tres premisas importantes, la actitud de los maestros hacia el proyecto ya mencionado, la capacitación, actualización y sensibilización de los maestros de escuela regular sobre el mismo, así como el nivel de dominio o conocimientos que los mismos maestros presentasen sobre el PIE (proyecto de integración educativa).

De ahí se realizó un cuestionario para medir esas tres premisas con preguntas lo más objetivas posibles, donde los encuestados tuvieran la oportunidad de mostrar su nivel de conocimientos, de capacitación, actualización y sensibilización, así como su actitud hacia el PIE, por medio de preguntas donde se pudieran corroborar o minimizar su peso o

confiabilidad de los resultados, los cuales se presentan en el siguiente capítulo de manera más profunda.

Para cerrar el presente apartado, es importante destacar, que la escuela y los maestros regulares, requieren de asumir la atención de los menores con NEE asociadas o no a alguna discapacidad como un reto, particularmente la respuesta específica a tales demandas, es decir, ver las adecuaciones curriculares como una nueva forma de proveer a sus alumnos de elementos específicos que garanticen su avance y la adquisición de conocimientos que antes no se hubiese logrado.

Asimismo, las escuelas y maestros de escuela regular, no pueden perder de vista que tales menores con diversas dificultades de alumnos propios y responsabilidad única o directa de ellos mismos, que los profesionales de educación especial, representan un apoyo humano para hacer frente a las distintas situaciones que se les presente, ya que si esto no se presenta será difícil que se de una educación de calidad pero sobre todo con equidad.

El maestro por tanto, requiere de hacer conciencia de su responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos tanto los que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a alguna discapacidad, como aquellos alumnos sin problema aparente. La adecuación curricular sólo es un aspecto técnico que el maestro puede emplear en conjunto con los profesionales de educación especial , para crear las condiciones físico-arquitectónicas, así como pedagógicas para garantizar la adquisición de los conocimientos básicos para su integración productiva no sólo a la escuela sino a la sociedad en sí.

## **CAPITULO IV RESULTADOS**

La atención de los alumnos con discapacidad, en el nivel de educación básica, se ha desarrollado a través de los últimos veinte años orientada por las ideas de la integración como un proceso que asume el compromiso de brindar atención educativa a toda la población. En ese trayecto el servicio, como se revisó en el capítulo dos, ha ido cambiando; desde la atención en grupos integrados, pasando después a las USAER y CAM, con los cuales actualmente se encuentra vigente el Programa de Integración Educativa.

El presente capítulo, ofrece un análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de un cuestionario de trece preguntas cerradas, a maestros de escuela regular, donde se ofrece el servicio de educación especial, bajo la modalidad de integración educativa, de aquellos alumnos que presentan algún tipo de discapacidad.

En un primer momento, se analizarán las primeras cuatro preguntas del cuestionario aplicado (ver anexo 2), las cuales forman la primera de las tres premisas a analizar en esta investigación (actitud), en un segundo momento, se analizarán las preguntas 5, 6 y 7 del mismo cuestionario aplicado a los maestros de escuela regular (segunda premisa), para conocer en qué medida éstos, han sido capacitados, actualizados y sensibilizados para llevar a cabo el programa de integración educativa, y por último, se analizarán los resultados obtenidos de las preguntas 8, 9, 10, 11, 12 y 13, que forman la tercera premisa, para conocer el nivel de conocimientos básicos, sobre integración educativa, que tienen los maestros de escuela regular, y la forma en que llevan a cabo dicho proyecto.

### **4.1.- Significado del cambio educativo que presentan los maestros de escuela regular ante la integración de los alumnos con discapacidad. (Premisa 1)**

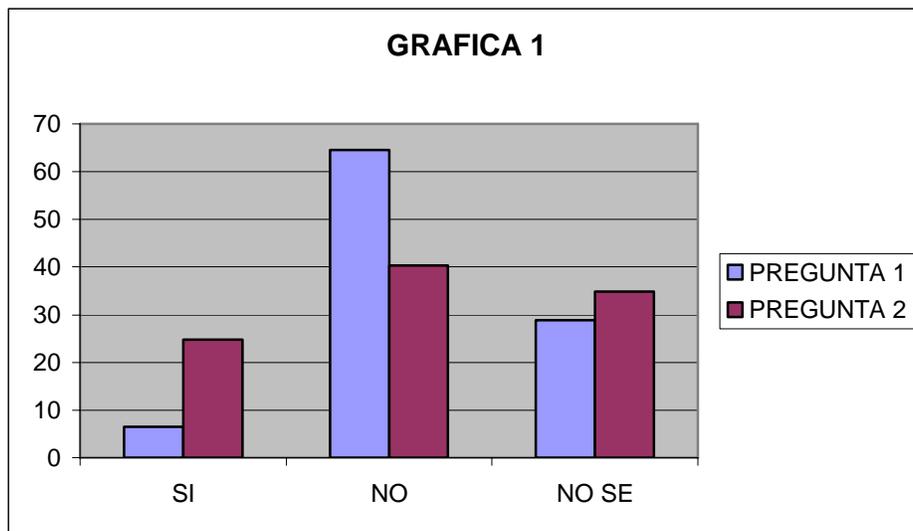
Tomando como referencia lo que decíamos en el capítulo tres, específicamente en lo que respecta a las discapacidades, podemos subrayar que muchos de los alumnos que las presentan son susceptibles de integración en la escuela y aula regular y consecuentemente pueden acceder a la currícula común, ese es el caso de menores con Parálisis Cerebral Infantil, Ciegos, Sordos, Autistas, los cuales regularmente no presentan deterioro neurológico.

En el caso del cuestionario aplicado, las preguntas uno y dos centran su interés en determinar dicho significado del cambio educativo, que los maestros de escuela regular tienen, con respecto a la integración de estos alumnos.

En estas preguntas se le cuestionó al Maestro de escuela regular, desde su perspectiva, si los menores con Autismo (pregunta 1) podrían ser o no integrados y

acceder a los contenidos curriculares que ellos imparten; mientras que por otro lado, también se le cuestionó si los menores con discapacidad podrían ser atendidos dentro de su aula y acceder a los contenidos básicos (pregunta 2), donde se trató de conocer la actitud que tienen éstos maestros ante la integración educativa de dichos menores y los resultados fueron los siguientes (Ver gráfica # 1):

**Significado del cambio educativo de los maestros de escuela regular frente a la integración educativa de alumnos con discapacidad.**



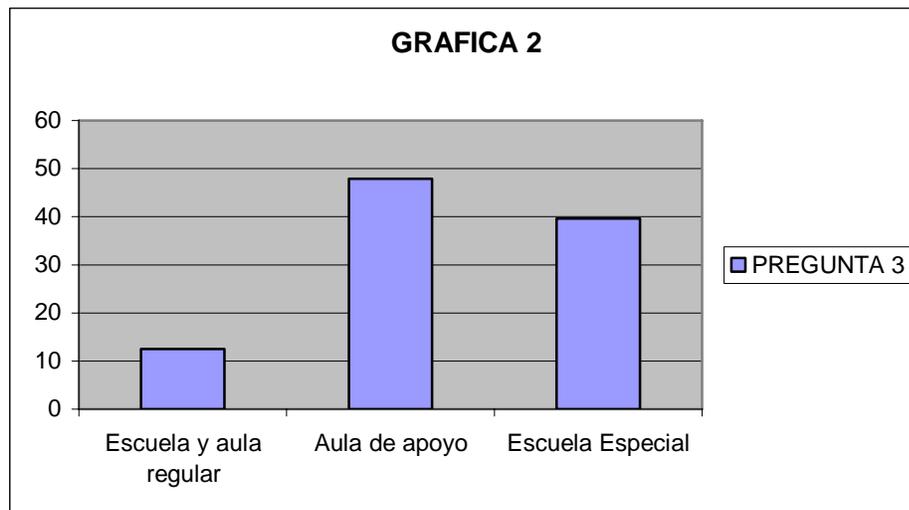
Un aspecto sobresaliente en los porcentajes de ambas preguntas, en la respuesta sí, es el amplio margen de discrepancia que existe entre los dos porcentajes, lo que permite ver un significado erróneo del cambio de forma generalizada (6.5%), lo cual se ve apoyado por el porcentaje en la segunda pregunta (28.5%), que parece poco representativo pues los alumnos con autismo presentan una discapacidad de tipo social, y lo que permite apreciar, que este valor está en función de la respuesta no sé (28.9% para la pregunta 1 y 34.9% para la pregunta 2, es decir un amplio desconocimiento), y no de una postura de franca aceptación.

En este mismo tenor y a la luz de lo visto en el capítulo tres, básicamente en lo que a integración educativa se refiere, podemos remarcar que una verdadera integración educativa se presenta no sólo con la presencia física del alumno dentro de la escuela regular, sino también, que éste sea educado dentro del aula regular y con la misma currícula regular adecuada a sus necesidades.

En otras palabras, el proyecto de integración educativa marca de manera específica que el mejor ambiente o el más favorable para los alumnos con discapacidad, y por ende de su integración en el contexto escolar y social es en la escuela y aula regular. Los resultados obtenidos de las preguntas aplicadas a tales maestros de escuela regular,

sobre cuál es el lugar para una mejor atención de los alumnos con discapacidad (pregunta 3), y de si estaba de acuerdo con la integración de los menores con discapacidad al aula regular (pregunta 4); con éstas preguntas y las dos primeras se cierra la premisa 1, el significado del cambio educativo que viven los maestros ante la integración educativa de los menores con discapacidad, y los cuales contestaron así (gráfica # 2 y # 3 respectivamente):

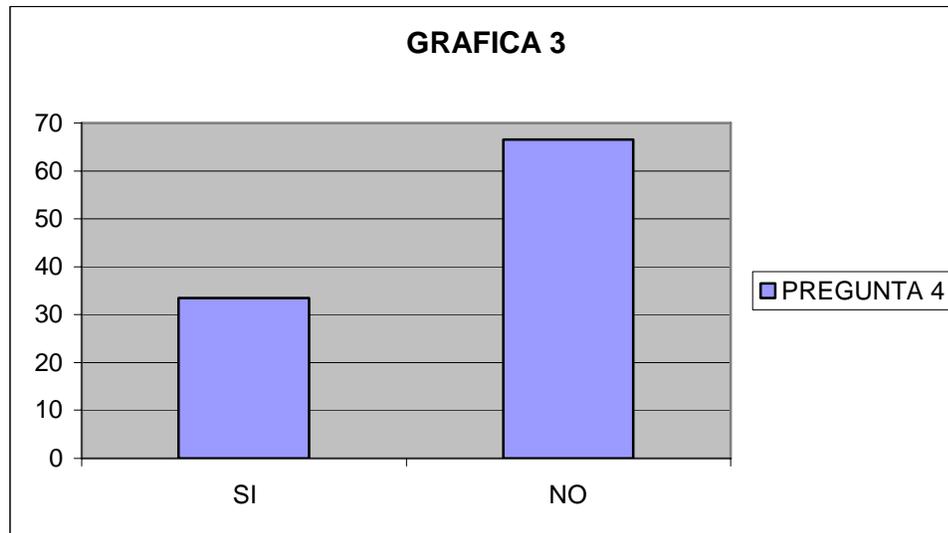
**Significado del cambio educativo de los maestros de escuela regular, para recibir y trabajar en sus aulas a menores con algún tipo de discapacidad.**



Con éstos datos podemos vislumbrar que sólo el 12.5% de los maestros de escuela regular concuerdan con lo que el proyecto de integración educativa determina, al decir que el mejor lugar para la atención de los menores con alguna discapacidad es la escuela y aula regular, además de visualizar que un alto porcentaje de maestros que consideran al aula de apoyo y/o la escuela de educación especial como el mejor lugar para la atención de dichos menores, con lo que se aprecia que dichos maestros muestran un significado erróneo de dónde es el mejor lugar para trabajar con este tipo de menores.

Asimismo se puede apreciar que el 39.6% de los maestros regulares contestaron que el mejor sitio para educar a los alumnos con discapacidad es la escuela de educación especial, algo totalmente contrario a lo que se plantea con el proyecto de educación especial y la integración educativa.

**Significado del cambio educativo de los maestros de escuela regular, hacia la integración educativa en la escuela y aula regular de menores con discapacidad.**



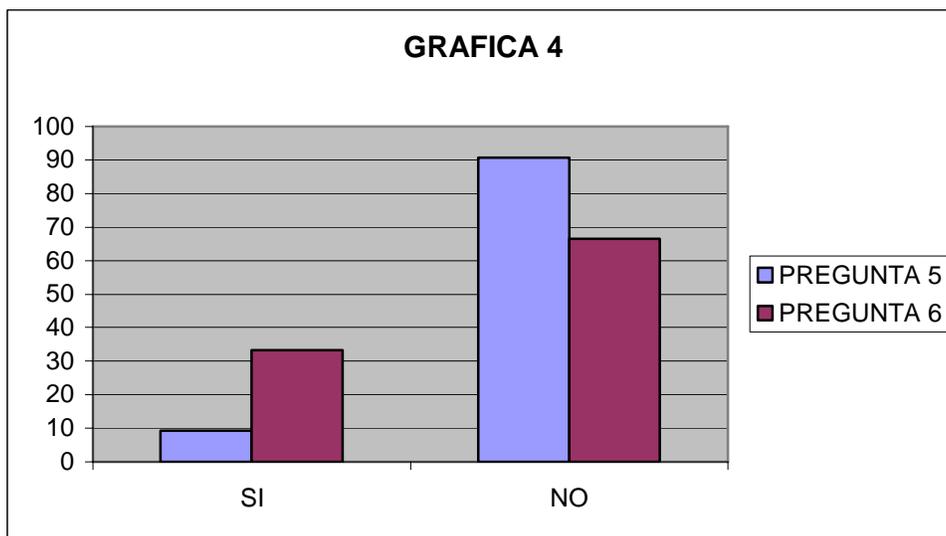
Lo que se percibe aun más palpable en los resultados de la pregunta cuatro con un 66.52% de maestros que están en desacuerdo en la integración educativa de los menores con discapacidad a la escuela y aula regular, mientras que sólo el 33.42% de ellos está de acuerdo con dicha integración. (Gráfica # 3)

**4.2.- La capacitación y actualización de los maestros de escuela regular. (Premisa 2, Desarrollo)**

El presente apartado, se creó con la finalidad de sustentar o validar la premisa anterior, por medio de la determinación de si han sido parte los maestros de escuela regular de una capacitación y actualización de forma sistemática, por las autoridades educativas SEP/SEC, ó por los profesionales de educación especial, sobre el proyecto de integración educativa, y esta última en caso de presentarse en qué medida se presenta, y los resultados fueron los siguientes:

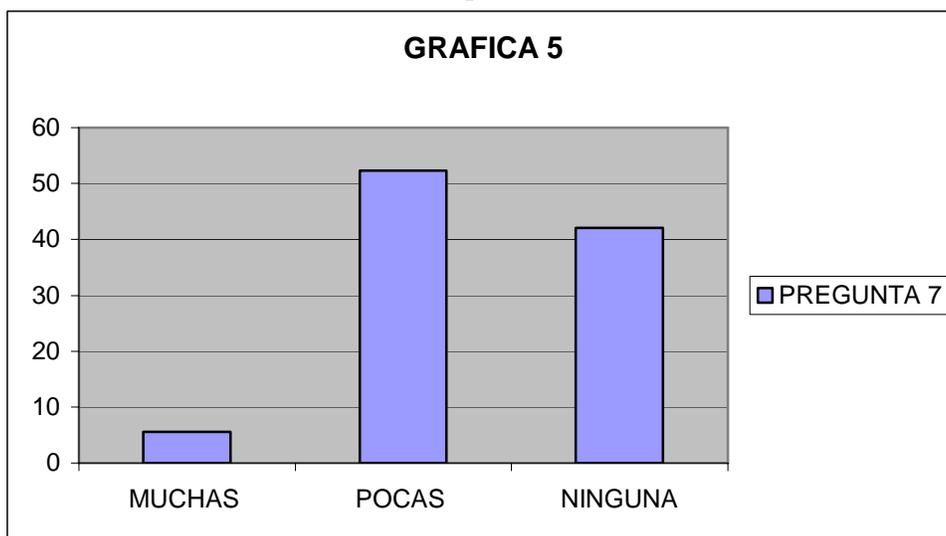
Como podemos ver (gráfica # 4), en lo que respecta a la capacitación y actualización por parte de las autoridades educativas SEP/SEC, presentan índices sumamente bajos (9.3% pregunta 5) para el buen desarrollo de un proyecto nuevo, como lo es el de la integración educativa de educación especial. Asimismo, podemos apreciar que aún la capacitación y actualización dada por los profesionales de educación especial para con los maestros de escuela regular (33.3% pregunta 6), aún es considerablemente bajo para el desarrollo y cumplimiento de dicho proyecto.

**Nivel de capacitación, actualización y sensibilización (desarrollo) que reciben los maestros regulares de parte de las autoridades educativas y por los profesionales de educación especial.**



Por último podemos apreciar, el bajo porcentaje de maestros de escuela regular que han sido capacitados y actualizados por parte de los profesionales de la educación especial (pregunta 7), que sólo un 5.61% de ellos ha recibido de manera periódica, mientras que un 52.36% de los mismos la ha sido objeto de ésta de forma ocasional o aislada, por lo que el altísimo 42.13% de dichos maestros no la han recibido, con lo que se constata una vez más que es difícil que este proyecto presente un buen desarrollo y cumplimiento. Asimismo, con estos resultados, se ve apoyada la primer premisa (significado erróneo sobre el cambio a este nuevo proyecto de educación especial) al no haber sido sometidos a una capacitación, actualización y sensibilización los maestros de escuela regular sobre tal proyecto (Ver Gráfica # 5).

**Nivel de continuidad en la que los maestros han recibido capacitación de parte de los profesionales de educación especial. (desarrollo)**



#### **4.3.- Los Conocimientos Básicos Acerca del Proyecto de Integración Educativa y su aplicación. (Premisa 3, Cumplimiento)**

Para abordar este último apartado nos vamos a apoyar haciendo alusión de forma general, al capítulo tres, particularmente a la revaloración de la discapacidad y lo que respecta a la identificación de las necesidades educativas especiales; en primer lugar, para luego hacerlo con las adecuaciones curriculares, vistas en el capítulo cuatro, y por último sobre la evaluación psicopedagógica, que abordamos en el capítulo cinco.

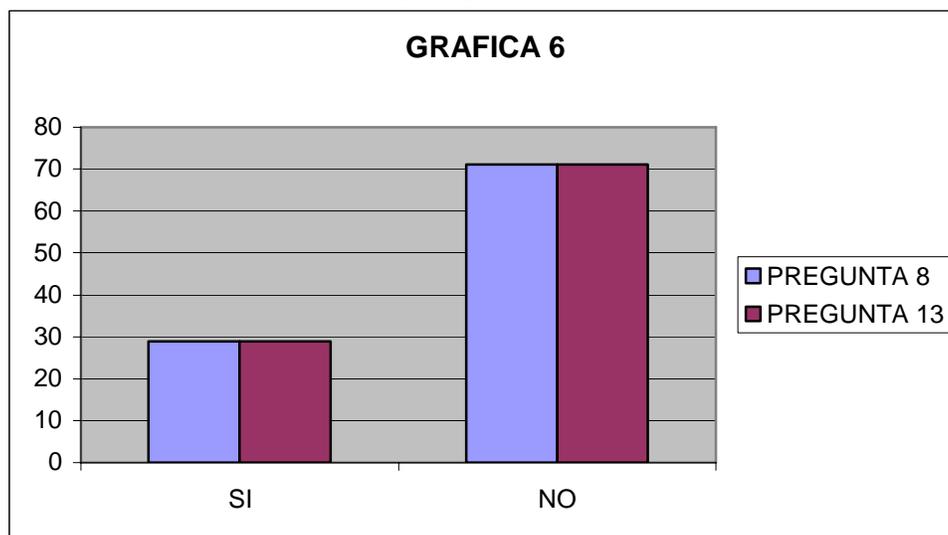
Las respuestas a las preguntas ocho, nueve, diez, once, doce y trece serán las que se analicen dentro de este mismo apartado, y para que en base a éstas, se determine el grado de conocimientos básicos que el maestro de escuela regular tiene, acerca del proyecto de integración educativa, así como del cumplimiento de las principales estrategias de este proyecto, como lo son la evaluación psicopedagógica y las adecuaciones curriculares.

En primer lugar, podemos recordar que la evaluación psicopedagógica es uno de los aspectos más importantes para la integración de los alumnos, ya que de ésta se parte para la determinación de las necesidades educativas especiales, además de ser el punto de partida para la realización de las adecuaciones curriculares.

Por otra parte, cabe mencionar que para la realización de la evaluación psicopedagógica se requiere de la participación de todos los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno: el maestro de escuela regular, el maestro de apoyo y el equipo multiprofesional, ya que como se maneja en el capítulo cinco, los actores antes mencionados aportan información relevante para la identificación de las necesidades educativas especiales y de las posibles respuestas a éstas.

Para constatar lo anterior, se le cuestionó al maestro de escuela regular si participaba en la realización de la evaluación psicopedagógica (pregunta 8), y si sabe quiénes son los encargados de realizarla (pregunta 13), donde se puede destacar dos aspectos relevantes, que un 71.06% no participan en la realización de tal evaluación, mientras que el 71.15% de los mismos desconoce quiénes son los encargados de realizarla, cabe mencionar que, a pesar de que para la pregunta 13 fueron cuatro las opciones de respuesta, sólo se graficó y consideró el porcentaje de maestros que contestaba de manera acertada, y de manera errónea (ya que sólo nos interesa conocer el nivel de conocimiento, es decir si sabe o no sabe), bajo los criterios que estipula el proyecto de integración educativa (Ver gráfica # 6).

**Nivel de conocimientos del maestro de escuela regular sobre la evaluación psicopedagógica y su aplicación.**

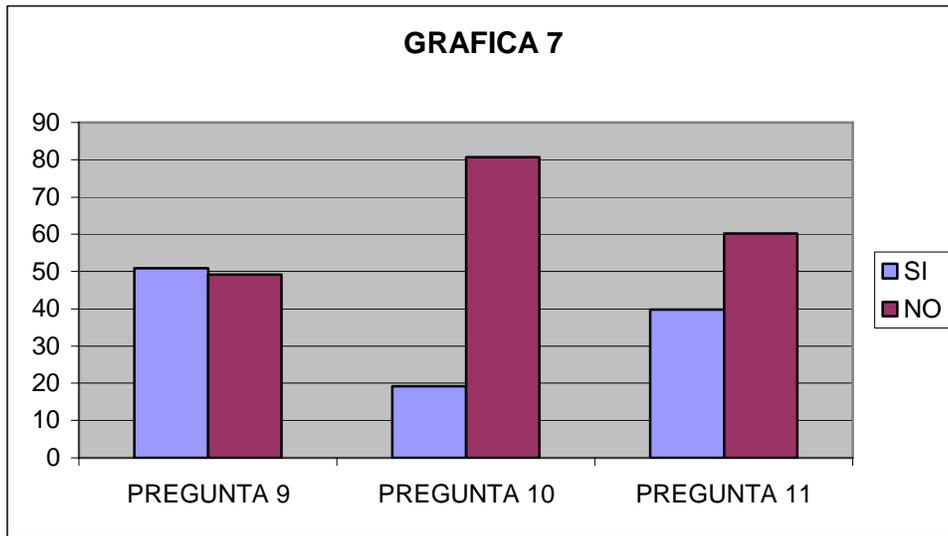


Por otra parte, recordemos lo expuesto en el capítulo cuatro, sobre las adecuaciones curriculares: al determinar que existen dos tipos de adecuaciones, las de acceso al currículo y las que se realizan a los elementos del currículo, sin olvidar que los actores que participan en el de llevar a acabo éstas, son todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, como lo son el maestro de escuela regular, el maestro de apoyo y el equipo multiprofesional.

Dentro del cuestionario aplicado al maestro de escuela regular, se le cuestionó sobre el nivel de participación en la aplicación de las adecuaciones curriculares (pregunta 9), cuántos tipos de ellas existen (pregunta 10), y quiénes son los encargados de realizarlas (pregunta 11), con la finalidad, de verificar el nivel de información que éstos tienen, en un aspecto básico del proyecto de integración educativa y de la integración de los menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, cabe mencionar, que los porcentajes registrados en las preguntas 11 y 12, a pesar de contar con cuatro diferentes opciones de respuesta sólo se computó los porcentajes de quienes contestaron de forma acertada y de manera incorrecta (ya que solo nos interesa saber lo que saben y lo que no), y resultó de la siguiente forma:

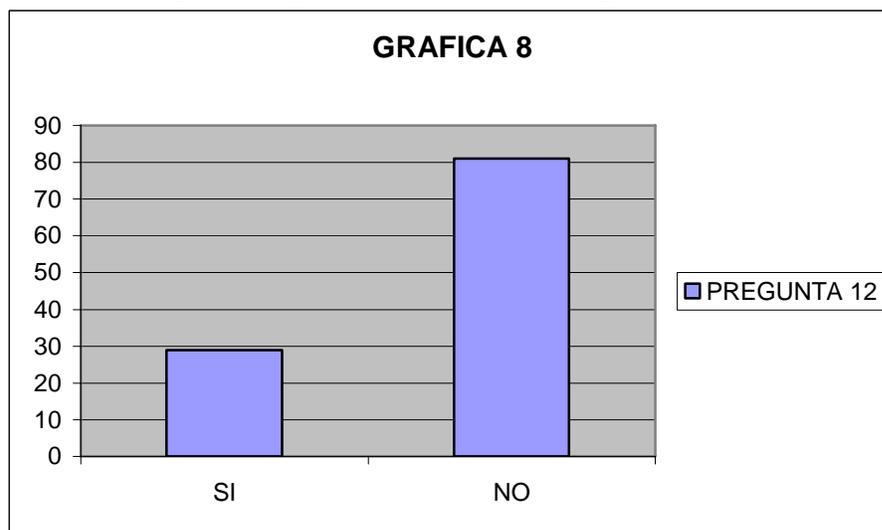
El 50.8% de los maestros argumenta participar en las adecuaciones curriculares de sus alumnos (pregunta 9), mientras que 80.7% de los mismos (pregunta 10) no supo contestar cuantos tipos de adecuaciones existen (paradójico totalmente) y por último, y que corrobora la falta de conocimientos en dichos maestros es, que sólo el 39.8% supo definir quienes son los encargados de realizar tales adecuaciones curriculares, donde se aprecia mucha contradicción en las respuestas emitidas por los maestros encuestados.

**Nivel de conocimientos de los maestros de escuela regular con respecto a las adecuaciones curriculares y su aplicación.**



Por último, el 81.08% de los maestros encuestados, no supo contestar la pregunta de si los alumnos con discapacidad, necesariamente por su condición, presentan necesidades educativas especiales como resultado de su discapacidad, mientras que sólo el 28.92% contestó de forma correcta (pregunta 12) (Ver gráfica 7). Lo anterior deja muy claro, que un gran porcentaje de los maestros de escuela regular no presentan los conocimientos básicos para hacer frente a las demandas de dicho proyecto, así como la baja participación de éstos en el proceso de la evaluación psicopedagógica y de las adecuaciones curriculares.

**Nivel de conocimientos de los maestros de escuela regular, en lo que se refiere a las discapacidades y necesidades educativas especiales**



#### 4.4.- ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para realizar un análisis más profundo y detallado de los resultados obtenidos en la presente investigación, se llevó a cabo, una comparación entre cada una de las USAER (Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular), para comparar primero las tres premisas medidas por el cuestionario aplicado a los maestros de escuela regular:

1).- el significado de cambio educativo (que tienen los maestros regulares) es decir, de la integración educativa de los menores con discapacidad, (preguntas uno, dos, tres y cuatro).

2).- la capacitación y actualización de los mismos por parte de las autoridades educativas SEP/SEC, (preguntas cinco, seis y siete)(Desarrollo) y por último,

3).- los conocimientos básicos del proyecto de integración educativa y la aplicación de éstos (con las preguntas ocho, nueve, diez, once, doce y trece) (Cumplimiento); y a partir de esto profundizarlo con dos aspectos más como lo son los años de servicio y el nivel profesional, con el fin de determinar que influencia tienen éstos últimos en los resultados arrojados por tales maestros.

1).- En primer lugar algo relevante en los resultados obtenidos es que la USAER 59N que atiende a preescolar presenta los más altos índices de un significado acertado de lo que es la integración educativa de los menores con discapacidad (Ver Tabla # 2) lo cual puede ser por dos razones:

- Por el bajo promedio de años de servicio de las maestras que trabajan en esta USAER, que es de 13 años en promedio. Las cuales se pueden encontrar con más ánimo, con más ganas y fuerza de continuar laborando dándolo todo.
- Por otra parte, se considera que el factor de nivel profesional aparentemente no repercute de manera plausible o determinante en lo dicho significado que tienen los maestros, ya que los resultados de este aspecto, entre una USAER y otra son similares (16p y 86K). Pero lo que si está siendo una gran determinante es que dos de las cinco escuelas de ésta (USAER 59N) son escuelas integradoras, (algo parecido a escuelas de calidad) que están siendo capacitados, actualizados y sensibilizados de forma periódica y lo que puede asociarse con el más alto porcentaje de significado acertado, entre las tres USAER, con lo que queda en evidencia la importancia de la capacitación para la aceptación de las innovaciones educativas por parte de los docentes.

Cabe mencionar, que para la obtención de los datos referentes a la antigüedad en el servicio y el nivel de estudios de los maestros encuestados, éstos se obtuvieron de forma personal y directa con los directores de cada escuela, que cuenta con el servicio de educación especial, mientras que los datos de actitud son los arrojados en el cuestionario aplicado a los maestros de escuela regular, específicamente de las preguntas 1, 2, 3 y 4.

**Tabla # 2**

Tabla de cambio educativo, en comparación con el nivel de estudios y la antigüedad en el servicio de los maestros de escuela regular.

USAER 59N	Antigüedad	Nivel de Estudios	Significado de cambio
		N.B. / LIC. / POSG	(+) / (-) / (Indif)*
PREESCOLAR	13	*	87.4 / 8.4 / 4.2
PREESCOLAR	14	*	16.6 / 74.9/ 8.5
PREESCOLAR	13	*	33.3 / 58.3/ 8.4
PREESCOLAR	12	*	95.8 / 4.2 / 0
PREESCOLAR	15	*	33.3 / 58.2/ 8.5
	años promedio	TOTALES	53.2 / 40.8 / 5.9

\* *Indiferente* (+) *acertado*  
*N.B.* = Normal Básica (-) *erróneo*  
*LIC.* = Licenciatura  
*POS.* = Posgrado

Por su parte, las USAER 86K y 16P presentan de forma generalizada altos porcentajes de significado de cambio erróneo, en lo que respecta a la integración educativa de menores con discapacidad (Ver Tabla # 3 y 4), lo que se ve determinado principalmente por dos aspectos principalmente:

- Ambas USAER presentan un promedio de 22 (16P) y 21 (86K) años de servicio, lo cual en comparación con el caso anterior, nos hace pensar que se trata de maestros con un significado de cambio erróneo, asociada al cansancio, la desmotivación, apatía para continuar con nuevos bríos.
- También se puede percibir que el nivel profesional no interviene en tal significado de forma relevante, pero lo que sí es cierto es que ambas USAER no poseen ninguna escuela integradora, y por lo que no han tenido capacitación, actualización y sensibilización de forma sistemática.

**Tabla # 3**

Tabla de Significado de cambio, en comparación con el nivel de estudios y la antigüedad en el servicio de los maestros de escuela regular.

USAER 16p	Antigüedad	Nivel de Estudios	Significado de cambio
		N.B. / LIC. / POSG	(+) / (-) / (Indif)*
SECUNDARIA	20	* *	6.93 / 79.10 / 13.87
PRIMARIA	21	* *	9.61 / 74.97 / 15.38
PRIMARIA	24	* *	29.15/ 58.31/ 12.53
PRIMARIA	24	* *	24.99/ 58.31/ 16.7
	años promedio	TOTALES	17.67/ 67.67/ 14.62

**Tabla # 4**

Tabla de significado de cambio, en comparación con el nivel de estudios y la antigüedad en el servicio de los maestros de escuela regular.

USAER 86k	Antigüedad	Nivel de Estudios		Significado de cambio	
		N.B. / LIC. / POSG		(+) / (-) / (Indif)*	
PRIMARIA	21	*	*	8.4 / 87.4 /	4.2
PRIMARIA	20		*	16.6 / 74.9/	8.5
PRIMARIA	21	*		33.3 / 58.3/	8.4
PRIMARIA	23		*	4.2 / 95.8 /	0
	<b>años promedio</b>		<b>TOTALES</b>	<b>15.6 / 80.2/</b>	<b>4.2</b>

2).- Ahora bien pasemos a analizar la capacitación y actualización de los maestros investigados (desarrollo del proyecto de integración educativa), con la finalidad de visualizar e identificar tales porcentajes para corroborar lo antes dicho.

En un primer momento, podemos apreciar que tanto la USAER 16P como la 86K no han recibido capacitación y actualización de forma sistemática por parte de las autoridades educativas SEP/SEC (Ver Tabla # 5, 6 y 7), mientras que la USAER 59N sólo dos de sus cinco escuelas lo han recibido, lo que consideramos en gran medida ha repercutido en la actitud negativa de los maestros de escuela regular ante la integración educativa. Pero eso no es todo, ya que se puede también apreciar que algunas de las escuelas tanto de la USAER 16P como de la 86K no han recibido tal capacitación y actualización, ni si quiera con los profesionales de la educación especial, mientras que todas las escuelas que son atendidas por la USAER 59N ya lo han tenido, excepto una, la cual en gran medida puede estar influyendo, en los significados de cambio acertados, que se presentan en tal centro.

Lo que resalta de este segundo aspecto, es que la capacitación, actualización y sensibilización de los maestros de escuela regular, ha sido descuidada en gran medida en los niveles de primaria y secundaria, mientras que se le ha dado mayor atención al nivel preescolar, lo anterior supone que se debe reflejar en el análisis de la tercera y última premisa de esta investigación.

**Tabla # 5**

Tabla de capacitación, actualización y sensibilización/desarrollo proporcionados por las autoridades educativas a los maestros de escuela regular sobre la integración educativa

USAER 59N	Antigüedad	Nivel de Estudios		Desarrollo*	
		N.B. / LIC. / POSG		SEP/SEC/ Ed. Esp.	
PREESCOLAR	13	*	*	*	*
PREESCOLAR	14		*	-	*
PREESCOLAR	13	*		-	*
PREESCOLAR	12		*	*	*
PREESCOLAR	15		*	-	-
	<b>13 años promedio</b>				

- *El desarrollo es visto como la capacitación recibida por parte de la SEP (secretaría de Educación Pública o por la SEC (Secretaría de Educación y Cultura/ o bien por los profesionales de Educación Especial (Ed. Esp.)*
- *El cumplimiento es visto como el nivel de conocimiento sobre el proyectos de integración educativas y de aplicación de éstos por los maestros de escuela regular.*

**Tabla # 6**

Tabla de capacitación, actualización y sensibilización/(Desarrollo) proporcionado por las autoridades educativas a los maestros de escuela regular sobre la integración educativa

USAER 16p	Antigüedad	Nivel de Estudios		Desarrollo*	
		PROMEDIO	N.B. / LIC. / POSG	SE P/SEC/ Ed. Esp.	
SECUNDARIA	20	*	*	-	-
PRIMARIA	21	*	*	-	-
PRIMARIA	24	*	*	-	*
PRIMARIA	24	*	*	-	*
	<b>22años promedio</b>				

**Tabla # 7**

Tabla de capacitación, actualización y sensibilización/desarrollo proporcionados por las autoridades educativas a los maestros de escuela regular sobre la integración educativa

USAER 86k	Antigüedad	Nivel de Estudios		Desarrollo*	
		PROMEDIO	N.B. / LIC. / POSG	SEP/SEC/ Ed. Esp.	
PRIMARIA	21	*	*	-	*
PRIMARIA	20	*		-	-
PRIMARIA	21	*		-	-
PRIMARIA	23	*	*	-	*
	<b>21 años promedio</b>				

3).- Los conocimientos básicos del proyecto de integración educativa y la aplicación de éstos (cumplimiento de éstos), son porcentajes o resultados similares a los que se han venido presentando a lo largo de este capítulo de resultados, al visualizar que tanto la USAER 16P como la 86K a pesar de mostrar índices de cumplimiento (llevar a cabo lo que estipula el proyecto de integración) de las principales estrategias a llevar a cabo en la atención de los menores con discapacidad integrados, como lo son la evaluación psicopedagógica y las adecuaciones curriculares, éstos se vieron totalmente desvanecidos, al presentar de forma general, altos índices de desconocimientos de los conceptos básicos, (quiénes participan en la realización tanto de las adecuaciones curriculares como de la evaluación psicopedagógica) al contestarlos en forma errónea y en contraste con el cumplimiento (Ver Tabla # 8, 9 y 10).

Por otra parte, un aspecto importante a resaltar en el presente análisis, es que dentro de los resultados arrojados por la USAER 59N, sólo las escuelas integradoras, las que han sido capacitadas, actualizadas y sensibilizadas por las autoridades educativas SEP/SEC de forma periódica, cumplen y participan en la realización de tales estrategias (evaluación Psicopedagógica y adecuaciones Curriculares), así como en su mayoría presentaron altos índices de dominio de los conceptos básicos del proyecto de integración educativa, mientras que los resultados arrojados por las otras tres escuelas de esta misma USAER, fueron similares a los de las USAER 16P y 86K, lo cual aparenta ser contradictorios y poco confiables; lo que si queda claro es que la capacitación, actualización y sensibilización por parte de los profesionales de educación especial no es suficiente para que se presente un significado de cambio acertado en los maestros de escuela regular hacia la integración educativa de los menores con discapacidad.

**Tabla # 8**

**Tablas de Capacitación, Actualización y Sensibilización, así como los Conocimientos Básicos/Desarrollo y Cumplimiento en los maestros de escuela regular (# 8, # 9 y # 10)**

USAER 59N	Desarrollo		Cumplimiento		Conocimientos. Básicos	
	SEP/SEC/ Ed. Esp.		(Sí)	(No)	(Sí)	(No)
PREESCOLAR	*	*	100%	-	*	-
PREESCOLAR	-	*	33.3%	66.6%	-	*
PREESCOLAR	-	*	33.3%	66.6%	-	*
PREESCOLAR	*	*	100%	-	*	-
PREESCOLAR	-	-	33.3%	66.6%	-	*

**Tabla # 9**

(nombre)

USAER 16p	Desarrollo		Cumplimiento		Conocimientos. Básicos	
	SEP/SEC/ Ed. Esp.		(Sí)	(No)	(Sí)	(No)
SECUNDARIA	-	-	-	100%	-	*
PRIMARIA	-	-	-	100%	-	*
PRIMARIA	-	*	33.3%	66.6%	-	*
PRIMARIA	-	*	49.8%	49.8%	-	*

**Tabla # 10**

(nombre)

USAER 86k	Desarrollo		Cumplimiento		Conocimientos. Básicos	
	SEP/SEC/ Ed. Esp.		(Sí)	(No)	(Sí)	(No)
PRIMARIA	-	*	35.5%	64.2%	-	*
PRIMARIA	-	-	27.2%	72.7%	-	*
PRIMARIA	-	-	16.6%	83.3%	-	*
PRIMARIA	-	*	33.2%	66.4%	-	*

## CONCLUSIONES

En el presente apartado, se pretende en primera instancia, hacer un análisis con base en investigaciones que otros autores han realizado en lo referente a los cambios en las políticas educativas, nos referimos más específicamente a; Michael G. Fullan y Suzanne Steigelbauer, esto para crear un espacio de comparación con la presente investigación y de ahí poder sustentar de manera más acertada nuestras conclusiones.

Fullan y Stiegelbauer (1987) manifiestan que existe una gran diferencia entre el cambio voluntario y el impuesto. Asimismo argumentan que existe un fracaso para reconocer el cambio como un fenómeno natural e inevitable, lo cual en múltiples ocasiones conlleva a ignorar aspectos importantes del mismo e incluso a malinterpretarlo; todo cambio implica caminar por lugares desconocidos que crean incertidumbre, temor y hasta resistencia.

Los maestros, en las etapas iniciales del cambio se ocupan más en cómo se llevará a cabo, cómo afectará sus vidas tanto dentro como fuera de la institución, más que interesarle lo que verdaderamente implicará el mismo.

En síntesis, los maestros experimentan un proceso difícil en la aceptación de un cambio y como la plantean Fullan y Steigelbauer, esto por una parte, *por el erróneo significado de cambio* que tienen los maestros, al desconocer los objetivos, bases e información general del mismo, que lo conduce a la ignorancia de aspectos importantes o a la mal interpretación de los mismos; mientras que por otro lado, *por la incertidumbre, resistencia o temor* que experimentan los maestros por el cambio, lo que los conlleva a prestar mayor atención en cómo afectará más que cómo funcionará, esto por ser cambios impuestos.

Bueno hasta aquí hemos analizado lo que estos autores argumentan acerca de la actitud que los maestros presentan ante un cambio, basado específicamente en el significado que éstos le dan al cambio educativo vivido; ahora analizaremos cómo es este erróneo significado del cambio influye o no para que se presente una actitud negativa en los maestros de escuela regular, ante la integración educativa de los menores con discapacidad a la escuela y aula regular.

En un primer plano, podemos apreciar (retomando lo visto en el capítulo 3) que los alumnos que presentan alguna discapacidad, muchos de ellos son susceptibles de integrarlos a las escuelas y aulas regulares, y recordando lo que los maestros contestaron en los cuestionarios (pregunta 1 y 2) un gran número de ellos no concibe tal integración o no sabe si eso sea posible.

En un segundo plano, (haciendo alusión al mismo capítulo 3) recordemos que una verdadera integración educativa no sólo se da con la presencia física del alumno en la escuela regular sino también dentro del aula regular y con la misma currícula regular, en dónde los maestros contestaron (pregunta 3) en su gran mayoría que el mejor lugar para

éstos menores eran las escuelas especiales o las aulas de apoyo (esto último en caso de permitir que estuvieran en la escuela regular) y sólo una minoría aceptó lo que la integración educativa en realidad es.

En un tercer plano, los maestros de escuela regular en su mayoría se mostraron en contra de la integración educativa de los menores con discapacidad a las escuelas y aulas regulares (pregunta 4).

Los anteriores planos analizados dejan claro que los maestros de escuela regular presentan un significado erróneo del cambio, lo que se ve reflejado en una actitud negativa o de rechazo hacia la integración de dichos menores y con esto podemos concluir que es muy probable que se deba a los dos aspectos analizados por Fullan y Steigelbauer:

- El erróneo significado de cambio.
- Incertidumbre, resistencia, temor.

En otras palabras es palpable, por una parte, que los maestros de escuela regular debido a no conocer de manera clara los objetivos y demás información a cerca del proyecto de integración educativa, conciben de forma errónea este cambio y/o a su vez, esto mismo a originado un ambiente de incertidumbre, resistencia o bien de temor, o mejor dicho, ha provocado que dichos maestros presenten una actitud negativa para llevar a cabo este proyecto.

Hasta aquí basados en *el significado de cambio* de Fullan y Steigelbauer pudimos analizar más a fondo y concluir las principales causas de la actitud que los maestros de escuela regular han presentado ante el cambio de lo que antes se manejaba como educación especial y que hoy conocemos como integración educativa, a pesar continuar siendo educación especial, es decir sufre un cambio.

Ahora pasaremos a analizar *la implementación* de los cambios manejado por los autores antes mencionados, para de esta forma analizar de forma más profunda lo que es la capacitación, actualización y sensibilización de los maestros de escuela regular, y los conocimientos básicos a cerca del proyecto de integración educativa (premisas manejadas en nuestra investigación).

Primero que nada, los autores que hemos venido manejando en el presente apartado ven la implementación como “el proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras que son nuevas para las personas que intentan o esperan el cambio”(Fullan y Steigelbauer: 1997; 65) y lo relacionan estrechamente con 3 aspectos:

#### A).-Significado y Características del cambio

Necesidad

Claridad

Complejidad

## Calidad y Factibilidad

B).- Factores Locales  
El Maestro

C).- Factores Externos  
Los Gobiernos

A).- La integración educativa era una clara *Necesidad* ya que se estaba privando de una educación “Normalizada” a menores que con una discapacidad eran capaces de progresar a otro ritmo, a otra velocidad y estilo pero aún llegar hasta donde muchos, sin presentar discapacidad alguna, no lo han podido realizar. Por otra parte la *Claridad* del cambio se refiere a los objetivos y medios con los que la integración educativa cuenta para tal cambio. La *Complejidad* por su parte nos hace mención de que tan difícil resulta llevar a cabo el cambio, así como la extensión de este. Y por último la *Factibilidad* de llevarse a cabo un cambio y la *Calidad* que éste mismo proporcionará.

B).- Cualquier cambio educativo conlleva a nuevas formas de pensar y de actuar, pero también requiere tal cambio la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y aptitudes. De aquí que el maestro sea un tema central dentro de cualquier cambio educativo (como lo fue en nuestra investigación el maestro de escuela regular) y de que éste sea objeto de capacitación para la adquisición de lo antes mencionado y asimismo presente una nueva forma de pensar y por ende de actuar; claro está, tal capacitación requiere de estar estrechamente ligada al cambio en la práctica.

Algo en lo que coincidimos con Fullan y Steigelbauer es que “La cantidad de entrenamiento del personal no está directamente relacionada con la calidad de la implementación, pero podría estarlo, si combina el entrenamiento previo a la implementación con el apoyo durante la misma, y utiliza una gran variedad de instructores” (1997; 81).

En sí, el maestro es pieza clave en un cambio educativo, pero este requiere de una capacitación y conocimiento amplio de lo que el cambio lleva inmerso; y ¿quién es el encargado de proporcionarle tal capacitación a los maestros?, bueno eso lo analizaremos en el siguiente y último aspecto de la implementación.

C).- Según Fullan y Steigelbauer, algo sumamente importante e inconcebible es que los gobiernos ignoren la manera en cómo enfocan el cambio dentro de sus organizaciones, ya que otra de las piezas claves dentro de la implementación de un cambio. Sin embargo, también argumentan estos autores que los gobiernos son el principal problema en la implementación de un cambio, y sin justificarlos, hay que considerar que si es difícil realizar cambios en el hogar, en el salón de clases, ahora a nivel estado o nación.

Ahora bien coincidiendo con lo antes dicho (culpabilidad del gobierno), los maestros también tienen sin duda su papel en este proceso, y es que si bien es cierto “los

gobiernos deben estar enterados de si las razones tienen más que ver con prioridades en competencias y falta de recursos (es decir, con elementos de la capacidad), o desviación de fondos, resistencia directa, etc. (es decir con el cumplimiento). Si la capacidad es el problema, mayor vigilancia no será útil y puede obstaculizar la implementación real” (Fullan y Steigelbauer: 1997; 241).

De esta forma después de analizar la implementación y sus principales aspectos podemos concluir lo siguiente:

Es un hecho, como se mencionó anteriormente, la integración educativa es un cambio necesario, pero también es cierto que no están claros sus objetivos ni los medios para lograrlo, asimismo podemos afirmar (desde la experiencia personal y en base a los resultados obtenidos en la presente) que es un cambio complejo, sumamente complejo, al menos por la forma en cómo el gobierno se encargó de imponerlo y sin la capacitación y preparación previa de los principales actores de la implementación de tal cambio, lo que trae como consecuencia que este proyecto no sea factible lograrlo, al menos en éstas condiciones; no todo está perdido, pero se requerirá de otros cambios para que verdaderamente este proyecto de cambio, la integración educativa, comience a dar frutos como se esperaba, con mayor calidad.

Es una realidad no sólo en los resultados de las preguntas 5, 6 y 7 en lo referente a la capacitación de los maestros de escuela regular de parte de los gobiernos estatales y federales, que ésta es nula en su totalidad, lo cual ha traído como consecuencia que tales maestros presentan una actitud negativa, de rechazo o de temor, ya que no han adquirido los conocimientos, las habilidades y aptitudes para implementar dicho cambio, lo anterior se vio reforzado con los resultados obtenidos de las preguntas 8, 9, 10, 11, 12 y 13, las cuales eran las encargadas de medir los conocimientos básicos del proyecto de integración educativa y que su mayoría presentaron una insuficiencia muy marcada en éstos conocimientos.

En sí, el gobierno ha sido el responsable directo de que esta situación se presente, por su ineficiencia para proporcionar las herramientas y conocimientos básicos para llevar a cabo dicho proyecto.

Que la principal causa de la actitud negativa, de rechazo o temor está estrechamente relacionado con la falta de capacitación, actualización y sensibilización de los maestros de escuela regular en base al proyecto de integración educativa.

Claro está, no es sencillo, los gobiernos requieren de poner mayor atención en la capacidad del maestro, y para esto requiere de capacitarlo, que en el cumplimiento, el cual se pierde en el llenado del papeleo quitándole espacio para una mayor eficiencia y eficacia de su labor docente.

En otras palabras, los gobiernos requieren en primer lugar de proporcionar a los maestros una capacitación real y práctica sobre el cambio; en segundo lugar, tener en consideración que la implementación de un cambio está más ligada con la capacidad del maestro que al cumplimiento; en tercer lugar, que entre más se preocupen en custodiar y

vigilar, más se perderá en papeleo y en otros mecanismos de fiscalización, en vez de invertir más tiempo en la calidad y efectividad del mismo cambio y por último, que la estadística sobre cuántos alumnos se atienden, cuántas veces a la semana, si aplicaste con un alumno el programa o no y cómo lo haces, no indica si el cambio verdaderamente está funcionando.

Es imprescindible que el gobierno presente una comunicación más directa con los encargados de implementar el cambio, en este caso la integración educativa, esto antes de iniciar cualquier otra modificación al mismo, durante el mismo y sobre todos considerarlos para futuros cambios al mismo proyecto.

Es necesario que el gobierno no sólo organice talleres y talleres sólo por organizarlos o por otorgar puntos escalafonarios, ni a la oferta de posgrados sólo puntajes de carrera magisterial, que están desarticulados con las nuevas políticas educativas o cambios educativos, en nuestro caso, al de la integración educativa, sino que los organice para que éstos sufran un verdadero impacto en la capacitación y actualización de los maestros y que esto a su vez se vea reflejado en la implementación de los nuevos cambios que sufra la integración educativa.

Con lo antes dicho el maestro se encontrará a la vanguardia no sólo de los cambios con los que se enfrenta, pero sobre todo que éste sea capaz de afrontar de manera real las necesidades que sus alumnos presenten, con o sin discapacidad y solventarlas en su medida.

Por último, que los cursos y talleres, así como posgrados se presenten de manera regular y continua y no de forma aislada; de la misma manera el gobierno requiere de considerar de manera real para la impartición de éstos los puntos de vista de los maestros y sus necesidades más apremiantes. Que sean verdaderamente tomados en consideración, no que ellos (gobierno) hace como que nos suplica ayuda y hace como que los lee y los escucha, y por ende nosotros los maestros hacemos como que nos sentimos importantes, tomados en cuenta y como que nos escuchan.

## BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, AEL. (1995) Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid, UNESCO-NARCEA. 205 págs.

ARRÁEZ MARTÍNEZ, Juan Miguel. (1998) Teoría y praxis de las adaptaciones curriculares en educación física. Un programa de intervención motriz aplicado en la educación primaria. Málaga, Ed. Aljibe. 255 págs. (colección biblioteca de educación)

AVANZINI, Guy (Coordinador) (1996). La pedagogía de hoy. México: Fondo de Cultura Económica.

BAUTISTA, Rafael. (compilador) (1993) Necesidades educativas especiales. 2ª Ed. Málaga, Ed. Aljibe. 411 págs. (Colección educación para la diversidad)

DEL RÍO. María José. (1997). Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales. Barcelona, Ed. Martínez Roca. 205 págs. (Biblioteca de psicología, psiquiatría y salud)

Diccionario Enciclopédico de la Educación Especial (1989) México. Ed. Trillas. Tomo II

Diccionario Enciclopédico de la Educación Especial (1989) México. Ed. Trillas. Tomo III

Enciclopedia En Carta 2000 Microsoft (2000)

GISPERT, Carlos. Enciclopedia General de la Educación. En Educación Especial. España. 1999. 1055 págs.

FRAMPTON, M. y GRANT, H. ( 1957) “La Educación de los Impedidos”. México, Secretaría de Educación Pública.

FULLAN G. Michael y STEIGELBAUER, S. (1997) “El cambio educativo” Guía de planeación para maestros. Editorial, Trillas. México. Pp. 327

GARCÍA CEDILLO, Ismael y Colls. (1999) Proyecto de Integración Educativa del Fondo Mixto de cooperación Técnica y Científica. en: Transformar nuestra escuela, Entrevista/periódico, mayo, México-Empaña.

GARCÍA PASTOR, Carmen. (1993) Una escuela común para niños diferentes. Integración escolar. Barcelona, PPU, Universitarias 44. 333 págs. (Colección psicología y educación, n. 2)

GEAHEARTH, B. y WEISHAHN, M. (1976) “Los niños con Handicap dentro del Aula Regular”. San Luis Missouri, E.U.A.

GIMENO, Sacristán (2002) Educación y convivir en la cultura global. 2da. Edición. España: Editorial Morata

GÓMEZ CASTRO, José Luis. (1998) Gestión académica de los alumnos con necesidades educativas especiales. Educación infantil, primaria, ESO, bachillerato y FP. Madrid, Ed. Escuela Española. 183 págs.

GÓMEZ-PALACIO, M. (1996) “Integración del Deficiente Mental Superficial”. México, D.F.

GONZÁLEZ, Eugenio, Coord. (1998) Necesidades educativas especiales. Intervención Psicoeducativa. 4ta Ed. Madrid, Ed. CCS. 404 págs.

GUERRERO LÓPEZ, José Francisco. (1995) Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down. Barcelona. Ed. Paidós.

HARGREAVES, Andy et al. (2000) Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. Trad. José M. Pomares. México, SEP-Octaedro. 315 págs. (Biblioteca del normalista)

IBANEZ BRAMBILA, Berenice (1995) Manual para la elaboración de tesis. Ed. Trillas. México. 303 págs.

INEGI (1999) Cuaderno de Estadísticas de Educación, Núm. 4. México

LÓPEZ MELERO, M. y GUERRERO, J. F. (1996) “Lecturas sobre Integración Escolar y Social”. Ed. Paidós, 1996. Barcelona, España.

Ministerio de Educación y Cultura (1990) “Las necesidades educativas especiales en la forma del sistema educativo”. Madrid, España.

PARRILLA LATAS, Ángeles. (1992) El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación. Buenos Aires, Ed. Cincel. 213 págs. (Colección Investigación y formación del profesorado, n. 4)

PÉREZ DE CUELLAR, Javier et al, (1996) Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. México: UNESCO.

PORRAS VALLEJO, Ramón. (1999) Una escuela para la integración educativa al modelo tradicional. 2ª Ed. Sevilla, Ed. MCEP. 321 págs. (cuadernos de cooperación educativa, n. 8)

PUIGDELLÍVOL, Ignasi. (1996) “Programación de aula y adecuación curricular”. Barcelona, España. Ed. Grao

PUIGDELLÍVOL, Ignasi. (1999) La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. 2da Ed. Barcelona, Ed. Grao. 404 pags.

SANZ DEL RÍO, S. (1988) “La integración escolar de los deficientes: panorama internacional, Madrid, España. 1988)

Servicios de Educación Especial del Estado de Sonora. (1995) Curso Taller de interdisciplinariedad. Hermosillo. 23 págs.

SEC (1996) Evaluación y seguimiento de las Unidades de Apoyo a las Escuelas Regulares en Sonora. Hermosillo. Sin paginación.

SEC (1999) Sonora hacia una escuela integradora: “Atención a la Diversidad”. Hermosillo, Sonora, México. Pp. 26

SEP (1997) Antología de Educación Especial. México. 124 págs.

SEP (1997) Evaluación del factor preparación profesional. México. 183 págs.

SEP (2000) La integración educativa en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias. México. Ed. UNO. 149 págs.

TOLEDO, M. ( 1981) “La escuela ordinaria ante el niño con educativas especiales. Madrid, España. Ed. Santillana.

TOURAINÉ, Alain (2000) ¿Podremos vivir juntos? 2da. Edición, México: Fondo de Cultura Económica.

VERDUGO ALONSO, (dir.) (1995) Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid, España. Ed. Siglo XXI. 1437 págs..

# ANEXOS

## ANEXO 1

### CUESTIONARIO APLICADO A MAESTROS DE ESCUELA REGULAR.

1.- ¿Considera Usted que un menor con Autismo puro puede ser integrado a la escuela regular y acceder a los conocimientos básicos?

SI ( )                      NO ( )                      NO SE ( )

2.- ¿Considera Usted que los menores con discapacidad pueden ser atendidos dentro de su aula y acceder a los conocimientos básicos?

SI ( )                      NO ( )                      NO SE ( )

¿Dónde considera Usted que pueden ser mejor atendidos los alumnos con alguna discapacidad?

- a). En la escuela y aula regular ( )
- b). En el aula de apoyo ( )
- c). En una escuela especial ( )

4.- ¿Está Usted de acuerdo con el proyecto de integración educativa en cuanto a la integración de los menores con discapacidad, al aula regular?

SI ( )                      NO ( )

5.- ¿Ha recibido Usted algún tipo de capacitación y actualización de forma sistemática por parte de la Secretaría de Educación Pública sobre el proyecto de integración educativa?

SI ( )                      NO ( )

6.- ¿Ha recibido Usted algún tipo de capacitación y actualización de forma sistemática por parte de los profesionales de educación especial sobre el proyecto de integración educativa?

SI ( )                      NO ( )

7.- ¿Cuántas pláticas o cursos acerca del proyecto de integración educativa ha recibido Usted por parte de educación especial?

- a). Ninguna ( )
- b). Pocas ( )
- c). Muchas ( )

8.- ¿Participa Usted en la realización de la evaluación psicopedagógica de sus alumnos que presentan necesidades educativas especiales?

SI ( )                      NO ( )

9.- ¿Participa Usted en la realización de las adecuaciones curriculares?

SI ( )                      NO ( )

10.- ¿Cuántos tipos de adecuaciones curriculares existen?

- a). Dos ( )
- b). Tres ( )
- c). Cuatro ( )
- d). No sé ( )

11.- ¿Quién o quiénes realizan las adecuaciones curriculares para atender a los alumnos integrados en el aula regular?

- a). El maestro de escuela regular ( )
- b). El maestro de apoyo ( )
- c). Entre ambos y el equipo multiprofesional ( )
- d). El equipo multiprofesional ( )

12.- Un menor que presenta una cierta discapacidad, ¿presenta necesariamente necesidades educativas especiales?

SI ( )                      NO ( )

13.- ¿Quién o quiénes realizan la evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales?

- a). El maestro de escuela regular ( )
- b). El maestro de apoyo ( )
- c). El equipo multiprofesional y el maestro de apoyo ( )
- d). Todos los anteriores ( )