

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**PROGRAMA EDUCATIVO
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**RELACIÓN EDUCACIÓN ESPECIAL - ESCUELA REGULAR.
CARACTERÍSTICAS Y REQUERIMIENTOS PARA LA ATENCIÓN DE LAS
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL CONTEXTO DE LA
INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTA:
BEATRIZ XOQUIQUETZAL DELGADO LÓPEZ**



**ASESOR:
MTRO. IVÁN ESCALANTE HERRERA**

MÉXICO, D.F.

OCTUBRE 2006

ÍNDICE

Página

Introducción.....1

CAPÍTULO I

Antecedentes de la educación especial

1.1. Contexto Histórico de la Educación Especial en México.....06

1.1.1. Los Servicios de educación especial.....12

1.1.2. Aportaciones de la Educación Especial a la Escuela Regular.....22

Fundamentos teóricos y conceptuales de la integración educativa

1.2. Integración Educativa..... 30

1.2.1. Fundamentos Filosóficos y Modelos de Integración Educativa... ..34

1.2.2. Principios de la Integración Educativa.....38

1.2.3. Un concepto clave para conferirle un nuevo sentido a una intervención
psicopedagógica hacia la integración: La Normalización.....44

1.2.4. Otro concepto clave para la integración hacia la escuela regular: Las
Necesidades Educativas Especiales.....50

1.2.5. Condiciones para la Integración Educativa.....54

1.2.6. Llevar a cabo la identificación de las necesidades educativas especiales y aplicar
la evaluación psicopedagógica; elementos indispensables para adecuar el
currículo escolar.....55

1.2.7. Las adecuaciones curriculares.....59

Relación institucional. Características y mecanismos de funcionamiento de la educación especial - escuela regular.

1.3. Funcionamiento institucional y la reorientación de los servicios de educación
especial hacia la integración educativa.....63

1.3.1. Unidad de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular.....67

1.3.2. Soportes conceptuales y metodológicos para el funcionamiento de las USAER.....69

1.3.4. Funcionamiento de las USAER.....73

1.3.5. Relación educación especial – escuela regular.....80

1.3.6. Principales problemas de las USAER.....85

CAPÍTULO II

Método

2.1. Tipo de estudio.....	88
2.2. Sujetos.....	89
2.3. Escenario.....	90
2.4. Instrumentos.....	90
2.5. Procedimiento.....	92
2.6. Material.....	95

CAPÍTULO III

Presentación de resultados.....

3.1. Eje 1. Apoyo del personal de educación especial dentro de la escuela regular.....	97
3.1.1. Formas de participación dentro de la escuela regular.....	98
3.1.2. Relación entre los maestros de apoyo y los maestros de grupo.....	108
3.2. Eje 2. La organización del trabajo de intervención psicopedagógica.....	115
3.2.1. Proceso de integración del niño.....	115
3.2.2. Recursos para el aprendizaje.....	133
3.2.3. Intervención Psicopedagógica.....	141
3.2.4. Requerimientos de actualización.....	158

Conclusiones.....

Bibliografía.....

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Página

Tabla 1.1.....	83
Tabla 1.2.....	84
Tabla 1.3.....	85
Tabla 1.4.....	86
Tabla 2.1.....	101
Figura 3.1.....	107
Tabla 3.1.....	108
Tabla 3.2.....	109
Figura 3.2.....	111
Figura 3.3.....	112
Tabla 3.3.....	113
Tabla 3.4.....	114
Tabla 3.5.....	116
Tabla 3.6.....	118
Tabla 3.7.....	119
Tabla 3.8.....	120
Figura 3.4.....	124
Figura 3.5.....	126
Tabla 3.9.....	128
Tabla 3.10.....	130
Figura 3.6.....	132
Tabla 3.11.....	134
Tabla 3.12.....	137
Tabla 3.13.....	138
Tabla 3.14.....	139
Tabla 3.15.....	141
Figura 3.7.....	143
Figura 3.8.....	144
Figura 3.9.....	145
Figura 3.10.....	149
Figura 3.11.....	150
Figura 3.12.....	152
Figura 3.13.....	153
Figura 3.14.....	154
Tabla 3.16.....	156
Figura 3.15.....	158
Tabla 3.17.....	159
Figura 3.16.....	160
Tabla 3.18.....	162
Tabla 3.19.....	163
Figura 3.17.....	166
Tabla 3.20.....	169

RESUMEN

El presente estudio reporta los resultados obtenidos en un estudio exploratorio, orientado a conocer las formas habituales de participación del personal de educación especial, del que forma parte el psicólogo educativo, y del personal de la escuela regular. En el trabajo se describe cómo se ha ido consolidando el proceso de integración educativa en 15 escuelas primarias del Distrito Federal, con la participación de 12 directores de escuela regular, 26 maestros de grupo, 53 maestros de apoyo y 10 padres de familia de niños integrados, a quienes se les aplicó un cuestionario que permitió conocer sus puntos de vista sobre diferentes aspectos de la relación educación especial – escuela regular para la atención de las necesidades educativas especiales en la escuela.

El análisis de los datos indica que dicha relación y participación se va fortaleciendo paulatinamente a través del trabajo conjunto, así como de las experiencias vividas con los niños integrados. Aún existe vaguedad en asuntos que tienen que ver con la coordinación de actividades, así como con la definición de las funciones que ambos tienen que desarrollar para la atención de los niños. Esta situación sólo podrá ser superada en la medida que las instancias responsables de educación especial y de la escuela regular definan las funciones que cada uno tiene que realizar con base en su formación profesional.

Con este estudio se confirma la necesidad de generar futuras investigaciones que permitan detectar fortalezas y debilidades generadas durante el proceso de integración, con el fin de diseñar nuevas estrategias de acción que favorezcan dicho proceso.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La integración educativa plantea una serie de exigencias, entre las cuales destaca la de definir las estrategias de atención a las necesidades de los alumnos integrados en el marco del trabajo escolar cotidiano, con base en el manejo de un currículo común para todos. Para que esto sea posible, es indispensable contar con el apoyo de educación especial, específicamente mediante la intervención en la escuela de los maestros y maestras de apoyo, así como la participación del equipo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), la cual está integrada por los trabajadores sociales, psicólogos, terapeutas de lenguaje y pedagogos.

Con la presencia de estos especialistas en la escuela regular, se genera una relación entre el personal de ambas instituciones para la atención de las necesidades educativas especiales. Dicha relación hoy en día es un tema que está presente en el ámbito educativo, sobre todo porque aún sigue causando incertidumbre entre los maestros regulares respecto al papel que el personal de educación especial tiene que cumplir dentro de la escuela. Esto se debe principalmente a que no han quedado claras las funciones que estos profesionales deben llevar a cabo ante el proceso de integración, y al no quedar clara su función, se propicia un clima de trabajo donde cada maestro actúa con base en sus nociones de lo que para ellos es la integración educativa, sin partir de un conocimiento sólido sobre los principios, estrategias y finalidades de ésta.

Pero no basta con la presencia del maestro de apoyo o de la instancia de USAER en la escuela. En la lógica de la integración, la escuela enfrenta el reto de su transformación para lograr constituirse en una instancia que con efectividad favorezca el progreso individual y colectivo del alumnado, satisfaciendo de esta manera las expectativas de la sociedad sobre el tipo de formación que es indispensable propiciar, sin dejar de reconocer las exigencias de un medio social que por lo general sobrevalora las capacidades, habilidades y competencias individuales. (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga. 2000).

Esto quiere decir que la presencia en la escuela regular de la educación especial mediante sus especialistas, no se limita a establecer las pautas de intervención psicopedagógica para determinados niños considerados con necesidades especiales, con el fin de ayudarlos en lo individual a superar sus “problemas”. Se trata de que su presencia vaya más allá, que influya en dicho proceso de transformación institucional ubicando su participación en un ámbito más amplio del trabajo académico: el reconocimiento de la diversidad en el alumnado y su riqueza, el fortalecimiento del trabajo colegiado, el manejo curricular, la relación con los alumnos, el desarrollo de estrategias de enseñanza más incluyentes y participativas, una relación más fructífera con los padres de familia, entre los aspectos más importantes.

Con base en lo anterior, podemos decir, que un factor primordial en el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular es sin duda alguna, la intervención del psicólogo educativo. Dicha intervención parte de dos elementos: el primero, del conocimiento del sistema educativo, de los fenómenos y de los procesos educativos, y en el segundo, del conocimiento de los procesos psicológicos básicos, procurado aplicarlos a situaciones educativas concretas.

La intervención del psicólogo educativo, debe desarrollarse en un ambiente de responsabilidad y compromiso, para llevar a cabo un trabajo colegiado, acorde a su función, para que sea ésta la de dar soluciones concretas a acciones que así lo requieran. Es importante resaltar, que su labor, en gran medida, determina las acciones a realizar con los niños integrados. Bien sabemos, que el psicólogo posee un saber específico, y este saber se vincula al hecho de que participa en actividades de tipo educativo, éstas sean formales, informales, escolares, familiares, lo que, en consecuencia, los obliga a generar conocimientos, modelos explicativos e instrumentos de intervención para orientar, guiar y explicar dichos cambios a quién los requiera.

Asimismo, es importante señalar que el psicólogo forma parte de un equipo de trabajo que funciona como un todo, principalmente por la vía del maestro de apoyo y el soporte

de la USAER, para así definir las estrategias de intervención que sean las más pertinentes para los procesos psicológicos que afectan el aprendizaje escolar.

El psicólogo no debe perder de vista que su objetivo de trabajo es la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano, en este caso en situaciones educativas, mediante: el desarrollo de actividades que favorezcan la solución de los conflictos emocionales generados en las aulas integradoras, actividades para los alumnos que requieren apoyo afectivo, emocional y volitivo, participar en la Evaluación Psicopedagógica y en la elaboración de la Propuesta Curricular Adaptada de los alumnos que así lo requieran, orientar sobre la forma de abordar los problemas de motivación e interés de los alumnos en las actividades escolares, promover actividades que favorezcan la solución de los conflictos emocionales que impiden el trabajo colaborativo entre los docentes, entre otros.

Estas consideraciones, motivaron el desarrollo de la presente investigación, la cual está centrada específicamente en conocer las formas habituales de participación del personal de educación especial, del cual forma parte el psicólogo educativo, dentro de la escuela regular. Es decir, el interés se centra en la relación entre los maestros de educación especial (maestros de apoyo y especialistas) y los maestros de educación regular (maestros de grupo).

Cómo se proyecta dicha relación hacia el ámbito del aprendizaje y del trabajo docente, cómo se lleva a cabo la organización del trabajo psicopedagógico, el cual se concreta en los procesos de integración del niño, las condiciones para el aprendizaje, la intervención psicopedagógica y los requerimientos de los maestros ante el reto de la integración, son las cuestiones que motivan este estudio para encontrar las respuestas.

En este sentido, interesa también ubicar los principales problemas y obstáculos que interfieren en la consolidación de esta relación y la manera en que la institución educativa, en su conjunto, da soluciones a los mismos para superarlos.

Cabe señalar, que la realización del presente trabajo es de gran importancia, pues considero es de gran utilidad para dar a conocer como se ha ido consolidando con el paso del tiempo la relación educación especial – escuela regular para la atención de los niños con necesidades educativas especiales en el proceso de integración educativa.

Del mismo modo, cómo se ha aprovechado o no el saber multidisciplinario de cada uno de los actores que participan en él, con la finalidad de enriquecer el quehacer docente y, al mismo tiempo, el de fortalecer el trabajo colegiado realizado entre ambas instancias para lograr que el proceso de integración educativa sea viable y exitoso, no sólo para los niños integrados, sino también para los padres de familia, para los maestros de la escuela y para el resto de la comunidad.

El presente trabajo se desarrolla en tres capítulos. El primero consiste en la revisión teórica de los antecedentes de la educación especial en nuestro país, las aportaciones que la educación especial ha brindado a la escuela regular, un concepto clave para conferirle un nuevo sentido a una intervención psicopedagógica hacia la integración: la normalización, otro concepto clave para la integración hacia la escuela regular: las necesidades educativas especiales, fundamentos, modelos, principios y condiciones de y para la integración educativa, así como, los propósitos, soportes conceptuales y metodológicos para el funcionamiento de las USAER, su relación con la escuela regular y los principales problemas que enfrenta dicha instancia.

En el segundo capítulo se describe la estrategia metodológica empleada, se hace mención del tipo de estudio que se realizó, los sujetos que conformaron la muestra, que fueron los directores de la escuela regular, maestros de apoyo y maestros de grupo, así como, padres de familia de los alumnos integrados de 15 escuelas primarias de distintas delegaciones del Distrito Federal, que cuentan con experiencia en el proceso

de integración educativa, se describen los instrumentos utilizados para la obtención de los datos. Asimismo, se da a conocer el procedimiento de trabajo seguido en el estudio para la selección y aplicación de los cuestionarios, cuyas respuestas nos permitieron conocer cómo se da la relación educación especial – escuela regular.

En el tercer capítulo, se presentan los resultados obtenidos del estudio exploratorio, que se apoya en la lógica de los ejes y sub-ejes de análisis, con el fin de dar cuenta de cada uno de los aspectos considerados para la obtención de la información sobre las condiciones de la práctica educativa en las instituciones que integran a niños con necesidades educativas especiales.

CAPÍTULO I
FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

1.1. Contexto histórico y antecedentes de la educación especial en México.

Abordar la historia de educación especial en el contexto mundial es esencial para este trabajo. Sin embargo, nuestra intención no es profundizar en ella, sino seguir una cronología no exhaustiva en el ámbito internacional y nacional. Nuestro interés se centra en una reflexión sobre las principales acciones en el ámbito de la educación especial a través de su historia, puntualizando sobre cómo esta historia se ha construido en México, con base en referencias sobre las principales decisiones en política educativa, lo cual nos diferencia del discurso historizador de los países desarrollados como es el caso de España, Inglaterra o Francia. No obstante, para entender el desarrollo de la educación especial en México, se consideró dar cuenta de los acontecimientos más destacados en Europa en relación con este campo, dada la influencia que tuvieron hacia los países de América.

Durante la Edad Media en Europa, la influencia de la Iglesia Cristiana fue decisiva en la manera de percibir y actuar ante las personas con discapacidad y hacia la discapacidad misma. Por una parte, los valores cristianos de respeto por la vida humana derivaron en actitudes de compasión y de caridad hacia los impedidos, así como en la condena del infanticidio. Producto de ello fue la creación, regularmente por parte de religiosos, de hospitales y casas para alojarlos y darles protección. Por otro lado, y de manera contradictoria, la misma iglesia, con el pretexto de controlar y preservar los principios morales, difundió la explicación de las discapacidades desde una perspectiva “sobrenatural”, impregnándola de contenidos demoníacos. (Puigdemívol, 1986 citado por García et al. 2000).

Desde el punto de vista educativo la historia ubica en el siglo XVI la intervención de personajes religiosos como Pedro Ponce de León en España, el abat Charles L’Epeé en Francia; Thomas Hopkins Gallaudet en Estados Unidos; y Camilo Torrente en

México, son figuras que iniciaron la atención educativa de personas con discapacidad, asignándoles un reconocimiento y valoración social contrarias a la desvalorización, ridiculización y exclusión que había prevalecido hasta entonces; abriendo para ellos la posibilidad de ser educados y creando las primeras instituciones educativas, hecho que se reconoció como un avance en la concepción que se tenía en la antigüedad y Edad Media.

Algunos antecedentes del surgimiento de la educación especial se pueden ubicar según Sánchez (1996), entre el siglo XVI y finales del siglo XVIII, periodo en el cuál los sujetos que presentaban algún tipo de deficiencia o discapacidad, ya fuera física, psíquica o sensorial, eran considerados como “anormales”

El trato a los sujetos con discapacidad ha sido diferente según las diferentes culturas, aunque en la mayoría de las ocasiones se les ha considerado como un grupo de baja consideración social. Esto se ve claramente reflejado durante el Absolutismo del siglo XVII, donde los centros de aislamiento pasaron a manos del Estado, y con ello se produjo la época del gran encierro, donde los que no participaban de la “razón universal”, eran discriminados e internados en condiciones límites de supervivencia, ya fuera en manicomios, orfanatos y prisiones e incluso se realizaba el infanticidio.

Posteriormente, según Sánchez (1996) y Toledo (1981), se advierte un cierto cambio en la educación de los deficientes mentales, considerándolos susceptibles de ser educados; ya que hasta ese entonces éstos permanecían aislados en cárceles y hospicios; y a partir de la Revolución Francesa los locos fueron separados de los delincuentes en las instituciones carcelarias y así comienzan a tener asistencia médica, iniciándose de esta manera la institucionalización de la medicina.

Los expertos de la Dirección de Educación Especial (DEE./SEP, 1994b), mencionan que es a partir de este periodo que se inicia la institucionalización especializada para las personas con deficiencias, sin embargo este sistema de educación funcionó más con carácter asistencial que educativo; considerando a este sector de la población

como minusválido por lo que requerían el apoyo permanente y durante toda la vida, siendo indispensable un internado para brindar las condiciones idóneas de un servicio asistencial.

Por otra parte, Toledo (1981), menciona que a partir de la llegada de las instituciones predominaba la idea de que había personas con necesidades especiales que precisaban el esfuerzo profesional para su educación, por lo que estas instituciones se construyeron en las afueras de las ciudades con rejas y jardines (para proteger al internado de la curiosidad morbosa); sin embargo el mismo internado no tenía contacto con el exterior, por lo que de esta forma, la creación de la institución tranquilizaba la conciencia colectiva al proporcionar cuidados y asistencia a este tipo de personas, ya que su sola presencia ofendía la vista, el oído o el olfato de la comunidad. De esta manera, el auge en la creación de las instituciones continuaría hasta mediados del siglo XX.

Con la institucionalización de los primeros centros, surgieron diversos modelos que fueron base para su construcción en otros países, México no fue la excepción, pues como señalan (DEE/SEP, 1994b; García et al., 2000; y Mayagoitia, 1971), desde entonces, en nuestro país ya se trataba de dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad. Con ello se inicia formalmente la historia de la educación especial con la primera iniciativa para brindar atención educativa a personas con requerimientos de educación especial durante el gobierno del presidente Benito Juárez, quien en 1867 fundó la Escuela Nacional de sordos y en 1870 fundó la Escuela Nacional de Ciegos; en este aspecto, se pone de manifiesto que la visión liberal republicana no fue ajena al compromiso de brindar educación a aquellos individuos que presentaban algún tipo de discapacidad; es por ello que estas dos instituciones antes mencionadas se consideran como pioneras de este tipo de educación especial en México.

Desde entonces a la fecha ha habido una cronología de avances significativos dentro de la educación especial. En 1914 el Dr. José de Jesús González, precursor de la educación especial para deficientes mentales organizó escuelas para débiles mentales

y entre 1919 y 1927 se fundaron en el Distrito Federal dos escuelas de orientación para varones y mujeres, comenzando a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México.

El primer intento en México para institucionalizar la educación especial se da en 1929, cuando la Secretaría de Educación Pública crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar.

Hacia 1935 el Dr. Roberto Solís Quiroga, planteó la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país. En respuesta a esta iniciativa se incluyó en la Ley Orgánica de Educación, un apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte del Estado; también en ese año se fundó el Instituto Médico Pedagógico, para la atención de niños con deficiencia mental (DGEE-SEP, 1986).

En 1937 se fundó la clínica de la Conducta y Ortolalia, instituciones de carácter oficial que funcionaron durante 20 años. En 1941 el entonces Ministro de Educación, propuso la creación de una escuela de especialización de maestros de educación especial y para llevar a cabo esta meta se tenía que modificar la Ley Orgánica de Educación, por lo cual la propuesta fue enviada al Congreso de la Unión, quién la aprobó y entró en vigencia a partir del año siguiente. A partir de 1942 específicamente en el D.F., el Estado a través de la Escuela Normal de Especialización (ENE) forma a los profesionales para atender a niños y jóvenes que debido a alguna alteración física, psíquica o social, requerían de educación especial. Cabe señalar que esta formación se da con una orientación marcadamente clínica.

A principios de 1959, se crea la oficina de la Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección de Educación Superior e Investigación Científica, la cual se encargó de dar atención temprana a aquellos niños que presentaban deficiencias mentales. Posteriormente, en 1969 dicha coordinación promueve la creación de dos

escuelas de educación especial en el D.F., y doce en el interior de la República Mexicana.

Fue hasta el siglo XIX, en la época de la Reforma en México, cuando apareció el primer indicio de educación para las personas con "...déficits sensoriales, como se les designaba a los sordos y a los ciegos; nombrados y reconocidos en su carencia, es decir, en la falta. El término 'discapacidad' no existía, apareció en los años ochenta para sustituir aquellos supuestamente más peyorativos como deficiente, atípico, o impedido'...". (Adame, 2003, p.11).

De acuerdo con el punto de vista de la Secretaría de Educación Pública respecto al desarrollo de la educación especial en nuestro país, hace mención que:

"La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para los niños con necesidades especiales, alcanzó su culminación con el decreto de fecha 18 de diciembre de 1970, por el cual se ordena la creación de la **Dirección General de Educación Especial (DGEE)**. Más que un acto administrativo, este hecho representó un cambio de actitud del estado hacia la atención de este tipo de educandos. (...) significó, por fin, un hito importante en la evolución sociocultural de México, al incorporarlo al grupo de países que, de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, reconocen la necesidad de la educación especial dentro del amplio contexto de la educación general" (SEP, 1984).

Un impulso real de la educación especial, se produjo en México hasta el año de 1971 poco después de creada la Dirección General de Educación Especial, con la creación del programa de "**Grupos Integrados**", fue esta circunstancia lo que permitió ampliar la cobertura de la educación especial. El programa fue una experiencia de integración educativa más que de segregación, ya que el proyecto respondía a la alarmante incidencia de reprobación de alumnos en los primeros grupos de primaria; la atención se prestaba en la misma escuela regular y era dirigida a resolver problemas de acceso a la lectura, escritura y cálculo básico en alumnos de primer grado. "En 1979, a través de este programa, se logró la cobertura a nivel nacional, con la apertura masiva de

grupos integrados como resultado del apoyo del programa “Primaria para Todos los Niños” (SEP, 1984).

En las escuelas que atendían alumnos con deficiencia mental (actualmente denominada discapacidad intelectual) se estableció una guía curricular para los niveles preescolar y primaria, en ésta, se proponía la organización de tiempos, agrupación de alumnos, propósitos y contenidos. Constituía sólo en este caso, un currículum paralelo. De manera que, la eliminación del currículo paralelo mencionado repetidamente por Guajardo (1994), como argumento para la reorientación de los servicios de educación especial en México, solo era aplicable a la deficiencia mental

Es a través del tiempo que la educación especial ha tenido diversos cambios que han ayudado a la consolidación de dicha educación y que no solo involucran la creación de instituciones, sino también revoluciona en nuestro país la manera de ver y pensar a los sujetos con necesidades especiales, acercándonos al ideal de una educación basada en la integración de los niños con discapacidad al ámbito escolar, social e incluso laboral.

1.1.1. Los Servicios de Educación Especial

Los Grupos Integrados

Al revisar las fuentes documentales existentes, encontramos que el programa de Grupos Integrados (GI), nació a la par que la Dirección General de Educación Especial (DGEE) con la profesora Odalmira Mayagoitia al frente de la misma, quien presentó el proyecto de GI a las autoridades educativas como una iniciativa. Este proyecto fue derivado de estudios colectivos e individuales en alumnos en primero y segundo año, en algunas escuelas del Distrito Federal como el Centro Escolar México, compuesto por seis escuelas, otras de Puebla y Querétaro y en dos albergues infantiles del D.F. Los estudios fueron realizados por la Unidad Técnica de Detección de la DGEE compuesto por un grupo multidisciplinario de trabajo entre los que se contaban: cuatro psicólogos, dos sociólogos, seis maestros especialistas, un pedagogo, cinco médicos y varios trabajadores sociales. Este equipo realizó diagnósticos multiprofesionales de acuerdo al modelo de medición psicométrica que prevalecía y permeaba el campo de la educación básica en general.

La población estudiada fue de 376 alumnos de los cuales se identificaron 258 con rendimiento intelectual bajo. De esta población detectada las escuelas refirieron posteriormente a los alumnos para formar los primeros grupos integrados. Se arrancó con 7 grupos y un total de 164 alumnos. “ Los primeros grupos se organizaron en el Centro Escolar México bajo la supervisión directa de la Dirección General de Educación Especial (...) cada uno es atendido permanentemente por el equipo multiprofesional que se ocupa exclusivamente de ellos, no sólo durante el periodo de observación sino durante toda su permanencia en ellos. No difieren en apariencia de los demás alumnos de la Escuela, usan iguales uniformes y participan en actividades colectivas sin discriminación alguna” (Mayagoitia; 1971, p. 51).

También se establecían para los maestros, cursos de actualización sobre los problemas de aprendizaje en lectura y escritura, así como investigación y experimentación de

métodos y sistemas de enseñanza. El propósito de los grupos integrados era recuperar el proceso regular de enseñanza primaria a alumnos menores de 10 años que habiendo tenido experiencia escolar en primer grado, no adquirieran la lengua escrita y el cálculo básico. (SEP, 1984). Es importante no perder de vista este propósito vinculado con el aprendizaje de conocimientos de estas dos asignaturas, que sigue siendo la preocupación actual y observar cuál ha sido el avance o en qué punto nos encontramos.

Principios de la Educación Especial

Tal como lo apuntaba Mayagoitia en 1971, los GI se iniciaron atendiendo niños con deficiencia mental superficial y posteriormente abarcó los problemas de aprendizaje. El enfoque de la educación especial en general y del programa de GI, se basaba en diez principios de los cuales haremos una presentación sintetizada:

1° Individualización: Apuntaba a la realización de programas graduados para cada niño acorde a sus necesidades, motivaciones y procesos evolutivos de aprendizaje.

“Cada niño es un caso diferente que exige un plan de tratamiento adaptado tanto a sus limitaciones como a sus mejores posibilidades, haciéndose necesaria la vigilancia y la valoración constante de sus progresos, por lentos o mínimos que sean. Es importante señalar que si el alumno ha sido correctamente estudiado, diagnosticado y sometido a un plan de tratamiento conveniente, las fallas, el estancamiento y aún el retroceso en el aprendizaje, no son atribuibles a él sino que generalmente puede demostrarse la comisión de errores metodológicos, de control o de aproximación al problema como responsables de la falta de progreso” (Mayagoitia; 1971, p. 26).

2° Educación Integral: Plantea que la educación no se reduce a aspectos exclusivamente instruccionales, sino que “se estimulan y desarrollan todas las dimensiones susceptibles de superación y perfeccionamiento. La adaptación al ambiente escolar, familiar y social; la autosatisfacción que se deriva de la realización de

sí mismo, así como la eficiencia y adecuación de las relaciones interpersonales en el hogar, la escuela y la comunidad, son aspectos que reciben tanta o mayor atención que los aspecto propiamente escolares”. (Mayagoitia; 1971, p. 28).

3° Función de sustitución o compensación: Este principio hace referencia a las habilidades y posibilidades de todos los niños para sustituir el sentido o capacidad afectada por otras funciones: por ejemplo: “los niños con trastornos del aparato músculo esquelético, por secuelas de parálisis cerebral, hemiplejía o paraplejía, lesiones traumáticas, etc., los movimientos del resto de los miembros adquieran mayor fuerza por el uso y ejercitación preferentemente de los órganos sanos, independientemente del valor fundamental que tiene la terapia médica. Asimismo, es importante de estimular las funciones auditivas, táctiles y quinestésicas en los ciegos, o el canal visual en los sordos, o la estimulación constante, eficaz y oportuna en cada uno de los canales preceptuales y motrices en el deficiente mental que compensen las funciones afectadas”. (Mayagoitia; 1971, p. 29).

4° Estimulación sistémica dirigida: Este principio plantea que “Es un hecho ampliamente demostrado por la moderna psicopedagogía que los niños que se desenvuelven en ambientes que brindan abundante y adecuada estimulación, disponen de un más amplio repertorio conductual y adaptativo que aquellos que lo hacen en medios poco estimulantes, monótonos y limitados. La sistémica estimulación perceptiva, motora, intelectual etc., es la base para enriquecer la experiencia vivencial del alumno, siempre y cuando el material didáctico y los estímulos sean variados, graduados, adecuados y utilizados específicamente para cada vía sensorial, anímica, imaginativa, afectiva, etc.” (Mayagoitia; 1971, p. 30).

5° Educación precoz y oportuna: se plantea como indispensable para la educación especial crear las condiciones más adecuadas para estimular el desarrollo, iniciando de manera precoz el amplio proceso educativo que durará toda la vida. Enfatiza, que durante la primera infancia las privaciones o interrupciones del proceso educativo así como los factores desfavorables pueden ocasionar daños permanentes o irreversibles;

por ello plantea la necesidad de iniciar la educación especial de manera precoz y oportuna. (idem).

6° Libertad y actividad constante como expresión de la personalidad: Mayagoitia supone, que “La rigidez de la actividad escolar no nos revela al niño tal cual es, sino una extraña mezcla de impulsos infantiles reprimidos con arbitrarias normas de conducta propias de adultos, mezcla que fácilmente induce a valoraciones erróneas ya que se toma como parámetro de valoración, el sometimiento del niño a la personalidad del maestro. El trabajo libre pero organizado, la actividad constante, espontánea pero orientada, el uso del ocio, permiten el aprendizaje eficiente así como un mayor repertorio de experiencias personales, en suma la integración del conocimiento y un sano desarrollo de la personalidad” (Mayagoitia; 1971, p. 31).

7° Capacidad de autonomía: Se refiere a crear las condiciones necesarias para que el niño se oriente a sí mismo a sus decisiones, en sus preferencias, en su aprendizaje. Que aprenda a aprehender y a discriminar, que escoja y prefiera en armonía con su ambiente y consigo mismo. (idem).

8° Enseñanza utilitaria: “Se trata de evitar la pesada carga de conocimientos que exigen esfuerzos y concentración que dadas las limitaciones del deficiente mental, tendrán poca o ninguna utilidad adaptativa. No se trata de discriminar áreas de la realidad o del programa escolar, sino de ofrecer los conocimientos, hábitos y habilidades básicas que permitan un sano ajuste de las capacidades deficitarias a las exigencias del ambiente”. (Mayagoitia; 1971, p. 33)

9° Enseñanza concreta, objetiva y funcional. “Cuando por su propia naturaleza la realidad es difícilmente asequible, se busca su presentación indirecta pero lo más objetiva que sea posible. Se trata de eliminar el aprendizaje memorístico, los ejercicios mecánicos, las representaciones deformadas y parciales y todo aquello que signifique esfuerzos improductivos. El verbalismo en la enseñanza no sólo significa un mayor esfuerzo y desgaste físico para el maestro especialista y para el alumno sino que dista

mucho de ser eficaz por lo que debe ser sustituido por métodos y ayudas proporcionadas por el imprescindible Gabinete de Material Didáctico, o por el proveniente de la naturaleza, pero solo con un puente para conocer el mundo que le circunda, reforzado por medios audiovisuales sin los cuales los trabajos en los GI resultarían un rotundo fracaso”.(ídem).

10° Adaptación Social: “Abarca desde la capacidad para realizar actividades de la vida cotidiana como vestirse, hasta las mas elementales reglas de urbanidad que constituyen como dijimos antes, un programa especial de gran importancia en el comportamiento familiar y social, hasta ubicar al educando en la sociedad sin que signifique lastre o dependencia social o económica para nadie y funcione en armonía consigo mismo y con las instituciones sociales”. (ídem).

En todos estos principios se pueden identificar las mismas nociones y conceptos básicos que prevalecen en la actualidad, sólo que articulados de forma diferente y utilizando otra terminología, como veremos más adelante.

Un aspecto importante a puntualizar se refiere a la interdisciplinariedad, ya que según la referencia de Mayagoitia que hemos revisado, se daba importancia a la educación integral, para lo cual era importante la intervención de distintos profesionales; en este sentido, estaba contemplado atender los aspectos emocionales, es decir, la atención no era solamente referida al tratamiento pedagógico sino seguir la evolución correcta de los factores emocionales.

Funcionamiento de los Grupos Integrados

Previo acuerdo con las autoridades educativas, se procedía a la elaboración de un cuestionario que incluía la relación de los niños con una descripción clara del tipo de problemas que obstaculizan su aprendizaje.

La Unidad Técnica de la DGEE (compuesta por psicólogos, trabajadores sociales, maestros especialistas y médicos) realizaban exámenes colectivos de selección a esos niños, sin establecer aún criterios técnicos.

De la relación de alumnos así detectados se procedía a practicar exámenes individuales para establecer una impresión diagnóstica sobre la cual “se podrán valorar resultados y ajustar métodos específicos de tratamiento pedagógico y médico psicológico seguido de un período de observación directa al niño ya en el GI a efecto de confirmar o ratificar la impresión diagnóstica inicial, e ir realizando el tratamiento que corresponda a su particular situación, estos grupos debían contar con un máximo de 25 alumnos”.

El primer equipo interdisciplinario lo conformaron dos médicos, dos psicólogos una trabajadora social y siete maestros especialistas seleccionados. “Una supervisora evalúa y da seguimiento a la aplicación de métodos y técnicas y sobre todo resultados de las mismas” (Mayagoitia; 1971, p. 51).

Evolución de los Grupos Integrados

En el inicio de los grupos integrados ya descrito, se amplió en el ciclo escolar 1972-1973 a los estados de Coahuila y Quintana Roo para este último, constituyó el inicio de la Educación Especial, pues antes de eso no había indicio de ningún tipo de educación oficial, ni privada, ni altruista para estos sujetos.

La Dirección General de Educación Especial, designa a los profesores Martín Bravo Sánchez Y Mercedes Coello y Córdova, a fin de que se trasladen al entonces territorio de Quintana Roo para dar inicio al servicio de educación especial en la entidad. Durante el período escolar 1972-1973, se instala en el Territorio el primer servicio de Educación Especial con la creación de un Grupo Integrado en la ciudad de Chetumal atendido inicialmente por los maestros Bravo y Coello, el cuál se ubicó en la escuela primaria Lázaro Cárdenas y estuvo conformado por 19 alumnos (Cisneros, 2002)

En el caso de Coahuila, de 1973 a 1974 se llevó a cabo el “Plan Saltillo” el cuál consistió en evaluar a toda la población de primer grado (6,425 niños) con una “Batería Gruesa” compuesta por el Detroit-Engels, Figura Humana y Rutgers Drawing. 1,570 alumnos resultaron con problemas aparentes por lo que se enviaron a Centros de diagnóstico donde se les aplicó una “Batería Fina” (escala de Weschler, Bender, Frostig, principalmente) para iniciar el diagnóstico con los resultados siguientes:

- ☞ 135 niños no tuvieron ningún problema
- ☞ 235 presentaban algún grado de deficiencia mental.
- ☞ 1,200 habían reprobado el primer grado y tenían problemas de aprendizaje; con ellos se crearon los primeros grupos integrados en Coahuila y se creó la Escuela Normal de especialización en saltillo (SEP, 1984).

Para entonces aún no se sistematizaba el servicio, el objetivo general del programa estaba claramente definido pero no se precisaban los requisitos de ingreso ni el período de permanencia de los niños y la evaluación seguía siendo colectiva.

En 1974 se creó la Supervisión de Grupos Integrados en el D.F., la DGEE y la Dirección General de Educación Pública del Estado de Nuevo León, crearon un programa coordinado que se denominó “Plan Nuevo León” para estudiar y atender las dificultades que afectaban el rendimiento escolar de niños repetidores de primer año de primaria y aquellos de segundo año que no habían adquirido los aprendizajes básicos de primero.

El Plan Nuevo León aportó elementos importantes para la instrumentación de un programa nacional de grupos integrados, el cual tenía tres objetivos: a) Detección, para ello se diseñó el instrumento denominado “Prueba Monterrey”, b) Diagnóstico, con la participación de los integrantes del equipo interdisciplinario; y c) Reeducación a través de los grupos integrados atendidos por maestros especialistas. Por otra parte, al instrumentar las investigaciones psicogenéticas sobre el aprendizaje de la lectura y escritura, se incluyó el control experimental, lo cuál permitió hacer los ajustes

pertinentes de la generalización en el ámbito nacional, obteniendo como resultado la elaboración de la “Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita” (SEP, 1984).

Todo ello permitió tener una fundamentación y sustento teórico y metodológico sólido sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura que se convirtió en el modelo educativo desarrollado a escala nacional.

Entre 1977 y 1978 se elaboró en el Distrito Federal el currículum de matemáticas y se comenzó a diseñar la organización definitiva del servicio; se impulsó la necesidad de fijar la estructura y funciones del servicio en un manual de operaciones. En 1981 se abarcó a las 31 entidades federativas del país.

Para el año 1981 la DGEE elabora el Manual de Operación de la Unidad de Grupos Integrados con el objeto de unificar los procedimientos de operación técnico-administrativos de los grupos en toda la república. Este manual norma su estructura y funcionamiento, plantea objetivos, funciones y procedimientos. Se establecieron también los fundamentos psicopedagógicos para la atención derivados de las investigaciones que la misma DGEE promovió en el campo de la lectura, escritura y matemáticas. En ellas se identificó como problema generalizado el fracaso escolar durante los primeros grados de la escuela primaria (1ero. Y 2do.). Se localizó además que “este fracaso pudo originarse en el niño, pero en la mayoría de los casos es el resultado del fracaso de la escuela con el niño” (SEP 1984, 23).

El programa de grupos integrados que se creó durante el ciclo escolar 1970-1971, se interrumpió entre los años 1994 a 1996, dependiendo de cómo cada estado fue asumiendo la reorientación de los servicios de educación especial.

Los Centros Psicopedagógicos

La cobertura de los servicios de educación especial para dar atención a los problemas de aprendizaje, en los grados de segundo a sexto, se llevó a cabo a través de los

Centros Psicopedagógicos, estos se crearon a principios de los setenta paralelamente a los grupos integrados y estaban dirigidos a niños con problemas de aprendizaje, lenguaje o conducta escolarizados entre segundo y sexto grado de instrucción primaria. Estos centros proporcionaban apoyo complementario, es decir, los niños acudían a sus primarias, y en el turno alterno al centro dos o tres veces por semana

Estructura de los Centros Psicopedagógicos

Funcionaban con un director, maestros especialistas quienes debían atender un promedio de 20 alumnos, un psicólogo, un maestro de lenguaje y una trabajadora social. Todo el equipo tenía la función de realizar detección, diagnóstico individual y tratamiento multidisciplinario. SEP (1981).

Esta visión de equipo multidisciplinario con la cual se crearon, mantuvo su operación y sigue siendo vigente en la actualidad como práctica cotidiana al interior de los actuales servicios de educación especial, USAER y CAM (Centro de Atención Múltiple). Esto, constituye uno de los obstáculos para la integración educativa, requiriéndose trascender esta práctica por la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Los resultados de las investigaciones inicialmente promovidas para los Grupos Integrados, extendieron su aplicación a los Centros Psicopedagógicos, pero además Margarita Gómez Palacio y col. (1986,1987,1988,1989) promovieron otras investigaciones sobre la escritura, lectura y matemáticas, con auspicio de la SEP y la OEA.

Las investigaciones de la DGEE demostraron que la mayoría de las alteraciones presentadas por los niños remitidos a educación especial no son de tipo perceptual sino conceptual. Con fundamento en la teoría psicogenética y en la psicolingüística, el nuevo enfoque pedagógico de la lectura y de la escritura para aplicarse a los Centros Psicopedagógicos, “abandona lo perceptivo-motriz, para centrarse en la comprensión de significados de la lectura y en la comprensión de los diferentes aspectos de la

producción de textos. Se interesa en la función de la lectura y escritura con el fin de lograr comunicaciones claras”.

De esta forma, en el aspecto metodológico, se establecieron en los Centros Psicopedagógicos, las “Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas; éstas últimas en tres fascículos: uno dedicado al sistema decimal de numeración, otro a los problemas y operaciones de suma y resta y el tercero a problemas y operaciones de multiplicación y división. Cabe señalar que en el equipo de profesionales que formaron parte de la dirección de proyectos especiales de la DGEE, participaron investigadores que posteriormente sustentarían y desarrollarían el nuevo enfoque y los nuevos programas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria como fueron, David Block y Hugo Balbuena. En el área de las matemáticas, la DGEE también sentó las bases para el cambio de enfoque, programas y metodología que constituyen el currículo oficial actual.

1.1.2 Aportaciones de la educación especial a la escuela regular

En este punto es necesario mencionar la evolución de la Educación Especial y sus aportaciones al campo de la educación en general, a partir del trabajo de Margarita Gómez Palacio durante su gestión al frente de la DGEE, pues a ella se debió el cambio de enfoque educativo y fundamento teórico con el cual iniciaron los grupos integrados. La Dra. Gómez Palacio, estudió psicología en la Universidad de París y psicopedagogía en Suiza. Se formó en la escuela de ginebrina como discípula de Jean Piaget, de allí su sólida formación como investigadora, su dominio en la teoría psicogenética y las implicaciones psicopedagógicas. Promovió innovaciones en la psicopedagogía, estableciendo, en el campo de la educación especial, un enfoque teórico y metodológico constructivista.

Conformó un grupo de colaboradores entre quienes figuraron Emilia Ferreiro cuyas investigaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita sirvieron de base para el desarrollo de investigaciones de gran alcance en México sobre los procesos de adquisición de la lectura y escritura, así como el análisis puntual de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de este conocimiento.

Esta base teórica y conceptual dio fundamento metodológico a los Grupos Integrados. El personal docente y de apoyo que los atendían, tenían muy definidos los procesos y técnicas de evaluación de la lectura y escritura y las matemáticas así como las estrategias de enseñanza para superar las dificultades que en estas dos áreas, enfrentaban los niños repetidores de primer grado.

Otro campo de investigación promovido por Gómez Palacio fue el de las matemáticas, reconocido desde siempre, junto con el aprendizaje de la lectura y escritura como los conocimientos elementales y habilidades necesarias que la educación básica transmite. Para investigar en el campo de las matemáticas, creó la dirección de “Proyectos Especiales” a través de la cuál se desarrollaron investigaciones sobre las nociones o adquisiciones del sistema de numeración, problemas auditivos y multiplicativos.

El enfoque de dichas investigaciones fue constructivista. De éstas se derivaron publicaciones que contenían estrategias metodológicas para la educación de alumnos con dificultades de aprendizaje de las matemáticas atendidas en los Centros Psicopedagógicos.

Pero lo fundamental de este trabajo de investigación fue en lo que derivó. Margarita Gómez Palacio, interesada en que los hallazgos de las investigaciones en los campos de la lectura, escritura y matemáticas se difundieran e impactaran a la educación básica, promovió proyectos dirigidos a modificar los enfoques educativos de la escuela regular. Es así como surgió el proyecto Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM) aplicado en los primeros grados de la escuela primaria.

El proyecto PALEM empieza a operar a nivel nacional en el año 1986. Estaba constituido por un grupo de asesores y un coordinador estatal, quienes daban capacitación a supervisores, directores y maestros de educación primaria. La asesoría era directa a los maestros de primero y de segundo grado en sus aulas, es decir, se acompaña a los maestros regulares en sus procesos didácticos, la función de los asesores era observar y apoyar la aplicación de la Propuesta y las fichas didácticas. Pero también intervenían y en aulas con demostraciones a los maestros y en los procesos de evaluación e intervención.

El proyecto era de educación especial así como el personal que lo aplicaba, coordinadores estatales y asesores. Su aplicación estaba dirigida a los maestros de las escuelas primarias, en los grupos regulares. Como resultado de este proyecto, se menciona “con los maestros se lograban cambios significativos en su práctica pero éstos se perdían porque no se modificaba la estructura de la escuela primaria, por ello educación especial dejó el proyecto en manos de educación primaria en el período escolar 1992-1993” (Cisneros y Ortegón 2002).

Años después, PALEM derivó en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en la Educación Básica (PRONALEES) bajo la dirección de Gómez Palacio, quién lo promovió desde la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.

A través del PRONALEES se renovó el Plan y programa de la asignatura de español para todos los grados escolares de la educación primaria; en ellos está contenido el enfoque constructivista, comunicativo y funcional.

Para la educación especial, el Proyecto PALEM, por su magnitud y propósitos, tomó prioridad sobre los otros programas como los grupos integrados que siguió operando pero sin un seguimiento sistematizado. Inferimos que esto obedeció, quizá a que las bases teóricas y metodológicas que los fundamentaban estaban en los programas regulares, podía resultar innecesario mantener estos grupos, además coincide con ello el seguimiento de la integración educativa, la reorientación de los servicios de educación especial y desaparición de los Grupos Integrados.

Otro campo en el cual Gómez Palacio hizo aportaciones significativas fue el de la Psicología. En los años setenta, la psicometría tenía gran influencia en la evaluación diagnóstica, a partir de la cual se detectaba y ubicaba a los niños en los servicios de educación especial. Esta evaluación psicométrica resultaba perjudicial para los niños, particularmente por el uso inadecuado que se hacía de la psicometría, dando prioridad al aspecto cuantitativo, sin un análisis cualitativo cuidadoso, pero además, y esto era también alarmante, los instrumentos con los cuales se les “medía” eran de procedencia extranjera y se utilizaban sin ser adaptados y estandarizados en México, tal era el caso del instrumento más conocido y utilizado para medir inteligencia, el WISC-R.

La DGEE emprendió la estandarización la WISC-R y en 1983 se sustituyó por el WISC-R Mexicano. Gómez Palacio, Padilla, y Roll (1983), con lo cual los niños mexicanos fueron comparados con sus iguales y no con niños norteamericanos, disminuyó con ellos el número de alumnos que obtenían puntuaciones bajas en inteligencia, aumentando quienes lograban puntuaciones altas.

Por otra parte, en la práctica psicológica se le dio cabida al enfoque clínico entendido como el uso del análisis cualitativo de los datos, considerando todos los contextos, dándole prioridad sobre el análisis cuantitativo; asimismo, se dio cabida a la entrevista psicológica como herramienta fundamental no considerada antes. Se requería del personal en servicio, un compromiso profesional muy fuerte en la evaluación y diagnósticos psicológicos, de tal forma que cuando se introdujeron estos cambios, a principios de los ochenta, muchos niños que se habían ubicado en las escuelas de educación especial por estar diagnosticados como deficientes superficiales, fueron revalorados con estos criterios y devueltos a sus primarias regulares. Por otro lado, se estableció como norma en psicología que los niños con inteligencia limítrofe, de acuerdo a la clasificación de Wechsler debían permanecer en las primarias. Al término de los años ochenta, apareció la estandarización de la prueba “Kaufman Assessment Battery for Children” K- ABC, traducida en México como Batería de Evaluación Intelectual Secuencial Simultánea Kaufman, la cual permite evaluar a niños en rangos de edad inferiores a los que evalúa el WISC-RM. Con ello se sustituyó el Terman Merrill, instrumento obsoleto ya que no había sido revisado y mucho menos estandarizado en nuestro país.

El concepto de “normalidad” en el aprendizaje estaba relacionado, pues con la capacidad intelectual, que sólo podía medirse con instrumentos para evaluar la inteligencia. Uno de los promotores de este enfoque a principios de siglo fue el francés Alfred Binet quien, junto con Théodore Simon, desarrolló los primeros tests psicométricos.

Las pruebas psicométricas permitieron la clasificación de la inteligencia, y con ello la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa diferenciada por el grado de deficiencia.

Las escuelas especiales albergaron dos tipos de alumnos: los que tenían discapacidad sensorial o física evidente (ciegos, sordos y con problemas de desplazamiento), y los que no tenían este tipo de problemas, pero manifestaban un ritmo de aprendizaje

mucho más lento que el de sus compañeros. Estos últimos se consideraron “fuera de la normalidad” en un medio escolar estándar, pensado para una población homogénea o “normal” (García Pastor, 1993; Toledo, 1981)

En el área del lenguaje se emprendió una investigación para estandarizar la Bateria de Evaluación de la Lengua Española (BELE). También en esta área se produjeron cambios, pasando del enfoque centrado en el retraso o alteraciones del lenguaje, hacia un enfoque fundamentado en la psicolingüística, en los procesos de desarrollo de las competencias comunicativas, las estrategias de adquisición fonológica, semántica y sintáctica, basadas en un enfoque comunicativo.

Durante este productivo período de la DGEE, se establecieron lineamientos técnicos, metodológicos y administrativos para todo el país ampliándose la cobertura de la educación especial. Con el fin de dar operación a estos lineamientos, se establecieron puestos de asesores técnicos en las distintas áreas: psicología, lenguaje, deficiencia mental, audición, lenguaje y problemas de aprendizaje.

La Dra. Gómez Palacio terminó su gestión en la DGEE en 1988. Se hace cargo de la misma a finales de 1988 el profesor Salvador Valdés quien estuvo al frente menos de un año. Posteriormente ocupa la dirección el profesor Humberto Galeana, de 1989 a 1993.

A principios de los noventa, la DGEE elaboró un proyecto de integración educativa en el que se contemplaron cuatro modalidades de atención para niños con necesidades educativas especiales: a) atención en el aula regular; b) atención en grupos especiales dentro del aula regular; c) atención en centros de educación especial, y d) atención en situaciones de internamiento.

En 1991 se promovieron en el ámbito nacional los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), con los propósitos de informar y sensibilizar sobre aspectos relacionados con la integración educativa, generar alternativas para integrar de manera óptima a los alumnos con “requerimientos de educación especial” y dar

seguimiento al apoyo recibido. Oficialmente, en el Distrito Federal estos centros dejaron de funcionar desde 1992, aunque continuaron su labor en varios estados del país.

Con la descentralización educativa desaparece la Dirección General de Educación Especial, quedando sólo como Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal. Al desaparecer la DGEE se perdieron los lineamientos teórico – metodológico y normativos para todo el país; a cada estado le correspondía construir los propios.

En 1993 fue designado Director de Educación Especial en el Distrito Federal, Eliseo Guajardo Ramos. Correspondió a su gestión la reorientación de los servicios de educación especial, eliminando para ello los grupos integrados, los centros psicopedagógicos, las escuelas de educación especial y otros proyectos como la atención a niños con capacidades sobresalientes.

Como parte de la Reforma de la Educación Básica iniciada en 1993, se han realizado modificaciones al marco legal que la sustenta: Artículo 3° de la Constitución y la Ley General de Educación, misma que en su artículo 41 manifiesta una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares. (SEP/DGEE; 1994, núm.2; SEP, 1993)

En el mismo sentido, la filosofía integradora ha quedado plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Poder Ejecutivo Federal, 1995b). De manera más específica, en el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PEF, 1995a), se plantean acciones como el Registro Nacional de Menores con Algún Signo de Discapacidad (PEF, 1996), con la intención de contar con información confiable sobre esta población y planificación de acciones.

A partir de estos cambios recientes se ha planteado la reorganización de los servicios de educación especial según la tendencia integradora. Se han propuesto las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como la instancia técnico-administrativa que

promueva los apoyos técnicos y metodológicos en la atención con los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. El proceso de atención consiste en una evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención y el seguimiento (SEP/DGEE, 1994, núms. 1 y 4; Poder Ejecutivo Federal, 1995b).

En 1997 se realizó la Conferencia Nacional. “Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas especiales: Equidad para la Diversidad”, promovida por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuyo propósito fue “comprometer su mejor esfuerzo para ofrecer una educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales” (SEP/SNTE, 1997^a, p.1)

Desde 1995, la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha desarrollado una línea de investigación sobre la integración educativa, que consiste básicamente en la aplicación de tres programas: de actualización, de seguimiento y de experiencias controladas de integración. Para el ciclo 2000-2001 participan veintidós estados de la república.

En el nuevo Plan de Estudios de las Escuelas Normales se incluyó la asignatura Necesidades Educativas Especiales, ligada a las asignaturas de Desarrollo Infantil. En el 2004.

A partir del año 2000, el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) ofrece el Curso Nacional de Integración Educativa a todos los profesionales de la educación especial que deseen tomarlo.

En el 2002 se elabora el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa que establece la ruta a seguir para consolidar una cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna.

Cabe mencionar que con la reorientación obligada de los servicios de educación especial hasta entonces existentes, se produjo un rompimiento, pues el cambio, además de abrupto, fue radical; aquellos quedaban como programas obsoletos, propios del modelo médico, superados por la globalización, todos haciendo igual que todos. México a pesar de su diferencia histórica, cultural y política educativa, hizo lo mismo, al entrar al movimiento de integración educativa, adoptó el discurso educativo globalizante en un intento por recuperar, aunque fuese en el nivel discursivo, el rezago mantenido por décadas respecto a la educación y la investigación educativa en general.

Fundamentos teóricos y conceptuales de la integración educativa

1.2. Integración Educativa

En México el esfuerzo más estructurado para atender las necesidades tipificadas como especiales, tuvo lugar en el ámbito educativo tras la reforma educativa y la incorporación del artículo 41 a la reformada Ley General de Educación de 1993. Esta acción facilitó la promoción para realizar un trabajo conjunto entre educación regular y especial. El trabajo colaborativo es base del proyecto de integración y la lógica a seguir en la Escuela para Todos. No obstante, los resultados obtenidos son poco alentadores por la marcada territorialidad existente entre la educación regular y especial. Pese a todo el discurso, reformas y reestructuraciones, entre los docentes de educación regular y especial prevalece un distanciamiento importante y marcado antagonismo. La labor de uno frente a otro se percibe como aquella que demanda la creación de sitios de encuentros en la labor de ambos profesionales a fin de esclarecer que bajo el proyecto de la Integración Educativa, sólo existe una educación para todos (SEP, 2001b).

Ciertamente el proyecto de Integración educativa lleva varios años, sin embargo, el tiempo no garantiza haber alcanzado su propósito. A casi una década del surgimiento del proyecto la integración propuesta sigue en proceso (SEP, 2001a y b). Esta realidad, lejos de ser buena o mala, representa un reto porque la integración educativa no es un hecho consumado y los recursos teóricos – metodológicos siguen sin ser aprovechados en su totalidad.

En el 2002 la Secretaría de Educación Pública (SEP), hace referencia en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa que:

La integración educativa es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación (p. 36)

En este Programa Nacional, se menciona que para que la integración educativa se desarrolle favorablemente, es necesaria la participación de todas las autoridades educativas, en especial de las autoridades de educación especial, así como de los directores y supervisores de la escuela regular, maestros de grupo, de los maestros de apoyo de las escuelas y de los padres de familia.

Asimismo, se hace mención que la Integración Educativa debe tomar en cuenta cuatro aspectos fundamentales, que son:

- ☞ La posibilidad de que los niños y las niñas con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.
- ☞ Ofrecer a los niños y a las niñas con necesidades educativas especiales todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niño.
- ☞ La importancia de que cada niño, los padres y las madres y/o el maestro de grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de educación especial.
- ☞ Que la escuela regular en su conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas.

Por su parte, Gómez Palacio (2000) hace mención que a principios de los ochenta se emite en España la Ley Social de Integración de los Minusválidos, en los siguientes términos: “ El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente ley reconoce [...] solamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible,

la educación para minusválidos se llevará a cabo en centros específicos” (Ley de integración social de los minusválidos, España, 1982).

La finalidad que pretendía esta ley era: a) separar las deficiencias derivadas de las escuelas; b) permitir a los minusválidos adquirir conocimientos y hábitos que los doten de la mayor autonomía posible; c) promover todas las capacidades del minusválido para el desarrollo armónico de su personalidad; d) incorporar a los minusválidos a la vida social y a un sistema de trabajo que les permita servirse y realizarse así mismos.

Como resultado de todos estos movimientos se produjeron cambios que causaron profundas transformaciones en el campo de la educación especial. Según Marchessi, Coll, y Palacios (1999, citados por Gómez Palacio, 2000) sucedieron los siguientes cambios:

1. Una perspectiva distinta de los trastornos del desarrollo y de las deficiencias.

Antes se veía la diferencia como un problema innato y constitucional sin posibilidad de recuperación, por el que se agrupaban los niños con el mismo déficit en los mismos centros específicos (ciegos, sordos, paralíticos cerebrales, etcétera).

2. Una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales.

Se destaca el papel activo del aprendizaje, y la enseñanza se convierte en una experiencia compartida; se acepta la diferencia de resultados en el aprendizaje y se forman grupos heterogéneos de aprendizaje.

3. Revisión de la evaluación psicométrica.

Las pruebas psicométricas se rechazan como único método para conocer la capacidad de aprendizaje. Se abren nuevos sistemas de evaluación del aprendizaje basados en las particularidades del aprendizaje de los alumnos con un enfoque más cualitativo.

4. La deserción escolar.

El fracaso escolar se ubica más en los factores sociales, culturales y educativos, y se replantea la frontera entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia.

5. Evaluación de los resultados de las escuelas especiales. Los resultados de las escuelas especiales son pobres y no logran el desarrollo máximo de los potenciales de los alumnos que desde antes eran catalogados como deficientes ni se separa a los severamente afectados de los que tienen una limitación leve y pueden seguir algún tipo de educación regular o educación práctica.

6. Experiencias positivas en integración. Aunque todas las experiencias en integración no son siempre las mejores, sí se ha visto una mejoría en los sujetos integrados. Los alumnos mejoran su autoestima y hacen más esfuerzos para su mejor desarrollo.

7. Mejor respuesta de los empleadores. Cuando los patrones saben que un sujeto viene de una escuela regular lo aceptan mejor.

Asimismo, Gómez Palacio menciona que con frecuencia se ha considerado que la integración de los alumnos discapacitados en la escuela ordinaria era el objetivo de la política de atención a la diversidad. En realidad, el traslado de los alumnos “integrables” de las escuelas especiales a las escuelas regulares representa sólo el 2% de los alumnos que tienen necesidades educativas especiales y no se toman en cuenta al 18% de los niños con necesidades educativas especiales que están y han estado siempre en las escuelas regulares y que no pueden seguir el ritmo y las exigencias de la escuela regular; esos niños que nunca se consideraron como objeto de integración (porque ya están integrados) son los que más necesitan una atención diversificada, y de no recibirla, engrosarán las filas de los reprobados y desertores.

En este sentido, integrar no significa trasladar a todos los niños de las escuelas especiales a las escuelas regulares, sino decidir cuales de esos niños se pueden beneficiar más en un ambiente regular, contando con los apoyos y las adaptaciones necesarias; pero lo más importante de la integración es la posibilidad de que la escuela

regular cambie de un sistema “homogeneizante” a un sistema “diversificado”, que es lo más difícil de conseguir dadas las exigencias del mismo.

1.2.1. Fundamentos filosóficos y modelos de la Integración Educativa:

En el contexto de cambio y transformaciones con respecto a la integración educativa, algunos autores como Capaceé y Lego (1987), mencionan que el proceso de integración educativa se sustenta a partir de cinco fundamentos: filosófico, sociológico, psicológico, pedagógico y social, los cuales enmarcan el entorno físico y social al integrar al sujeto en una vida lo más normal posible con la sociedad en general.

El fundamento filosófico, hace referencia al valor del hombre como persona, a la integración de todos los sujetos sin condicionamientos o distinciones. El sociológico, se refiere al ser social en los diferentes ámbitos en los que interactúa (familia, escuela, comunidad y trabajo). El psicológico, se refiere a como piensa, y actúa el alumno con respecto a su proceso de aprendizaje en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como a su desarrollo integral; en donde el proceso de integración favorecerá el proceso de socialización; adquiriendo un autocontrol de sus conductas espontáneas que se determinan por diversos roles que le sean asignados en forma individual y en el grupo que conviva. Finalmente el pedagógico, relacionado al cómo se conciben los alumnos con NEE dentro del contexto escolar y el aula, haciendo referencia al proceso de enseñanza, dentro del que se incluyen organización, participación y desarrollo del propio alumno, así de esta manera el sujeto tendrá la oportunidad de construir su vida, con la libertad e igualdad a partir de sus posibilidades y limitaciones.

Por otra parte, según (García, et al 2000). Los principales fundamentos filosóficos en los que se basa la integración educativa son:

- ☞ **Respeto a las diferencias:** Es indudable que en toda sociedad humana existen tanto rasgos comunes como diferencias entre los sujetos que la conforman. Las

diferencias se deben a varios factores, unos externos y otros propios de cada sujeto; pueden considerarse un problema que se resolvería homogeneizando a los individuos, o como una característica que enriquece a los grupos humanos.

- ☞ **Derechos Humanos e igualdad de oportunidades:** Por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social, todos tenemos derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto depende, en buena medida, el bienestar de la sociedad. Una persona con discapacidad, al igual que al resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a la educación de calidad. Para ello es necesario, primero, que se le considere como persona, y después como sujeto que necesita atención especial.

- ☞ **Escuela para Todos:** El artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990). Así, el concepto escuela para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela.

En un esfuerzo histórico por diferenciar la forma en que fueron y actualmente son atendidas las necesidades educativas especiales en nuestro país según la (DEE/SEP, 1994a), menciona que a lo largo de todos los años ha habido dentro del marco de la educación especial tres modelos básicos de atención que han dado en su momento respuesta a una necesidad expresa; que van desde el asistencial, posteriormente el médico - terapéutico y finalmente al educativo. Actualmente, coexisten dichos modelos, que han venido evolucionando y apoyándose uno al otro.

Modelo Asistencial:

La primera forma en que se ofreció atención a los sujetos con o sin discapacidad definitiva o transitoria, fue la asistencial (SEP, 1994a). El apoyo asistencial, dentro del devenir histórico de la educación especial constituyó el primer modelo de atención que

definió a los sujetos como minusválidos. La concepción de minusvalía definió y orientó el tipo de relación entre los sujetos con necesidades especiales y el grupo social al que pertenecían, así como el apoyo permanente que requerían, es decir, que tenían que ser asistidos todo el tiempo y para toda la vida. Considerando así, que el espacio idóneo para ser atendidos era un internado en el que se les brindaba un servicio asistencial.

En la lógica de este modelo, sólo existe la atención y no la integración, dadas las condiciones imperantes y la orientación en la forma que debían atenderse a los sujetos con necesidades educativas especiales, el modelo asistencial era la mejor opción para apoyarlos. Claramente las condiciones educativas quedaban excluidas de la realidad de estos sujetos.

Modelo Terapéutico:

Un segundo modelo en la atención de sujetos con necesidades especiales fue el médico terapéutico. Invariablemente en este modelo prevalece una concepción de sujeto dominada por un fuerte fundamento biologista. Por ende, se le reconocen y conceden ciertos atributos sin conocer verdaderamente la capacidad de los sujetos, considero al sujeto como atípico. A partir de esta categorización es como se brinda la atención previéndose un conjunto de correctivos que permitan conducirlo hacia lo normal. El apoyo proporcionado descansa en la atención médica a partir de un diagnóstico. Al conocer los factores determinantes en la condición del sujeto existe la oportunidad de definir el tipo de tratamiento que se debe seguir, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad. El espacio preferencial para brindar la atención es una clínica.

Modelo Educativo:

El tercer modelo es el educativo, perspectiva vigente en la atención de las necesidades especiales. A partir de este modelo educativo se estructura el trabajo correspondiente para atender a la población con necesidades especiales. Este modelo parte de un

principio, la existencia de una sola población y no dos, como se venía haciendo justificada por la existencia de dos polos entendidos como opuestos. Los dos modelos anteriores fueron resultado de una visión, concepción y realización de la realidad, por eso se llevaban a cabo actividades paralelas y no era de extrañarse la existencia de contrastes entre lo que hacía educación regular con el trabajo de educación especial. Con todos los documentos emitidos y las propuestas para trabajar en forma conjunta no se ha logrado desarrollar un trabajo colegiado.

En el modelo educativo la concepción sobre el sujeto es diferente de aquellas propuestas en los dos anteriores. Es diferente, ya que amalgama varios de los elementos de las posturas anteriores, con la variante de integrarlas en un principio ético derivado de los derechos equitativos, inalienables de todo individuo. Reconocer a los sujetos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad como sujetos de derecho (SEP, 1994b).

Dicho modelo, no soslaya la condición real de los sujetos con necesidades especiales, pues para brindar atención adecuada y pertinente hay que identificar las dificultades y/o problemáticas presentes en el desarrollo de los sujetos. Pero hacer tal reconocimiento se considera al sujeto dentro y en interacción con su entorno, ya no más como algo aparte. La identificación y el reconocimiento de las necesidades educativas especiales pueden hallarse en el plano físico, mental, social, emocional, de la conducta, etc.

En este modelo se reconoce la capacidad potencial presente en todos los individuos de la comunidad escolar, que puede desarrollarse con los apoyos adecuados. Por lo que en dicho modelo se proponen estrategias como la integración y normalización para atender a los sujetos con necesidades especiales, que no se reducen a acciones como la apertura de los espacios educativos en el aula regular.

1.2.2. Principios de la Integración Educativa:

☞ Normalización:

En el Norte de Europa y durante la década de los 60 cuando se inicia un movimiento de crítica y argumentación al carácter segregador y discriminador de los modos y formas de atención y relación habituales con las personas con “deficiencia”. Movimiento que tiene su concreción en la aparición del principio de normalización. De su nacimiento en los países escandinavos, se extendió progresivamente a los EE.UU., al Canadá, y a los países del área latina (Italia, Francia y España) durante la década de los 70, quedando al margen de estos planteamientos tanto los Países Bajos como la Europa del Este.

Dicho principio fue formulado por primera vez en 1959 por el danés Bank-Mikelsen (Director del servicio Danés por la deficiencia Mental), y parte de la idea de la necesidad que la vida de una persona con deficiencia mental debe ser lo más parecida posible a la del resto de los ciudadanos de la comunidad, en cuanto a su ritmo oportunidades y opciones, y en las distintas esferas de la vida (vivienda, trabajo, relaciones sociales, ocio, etc.). Según este autor, el principio de normalización es el antidogma de la segregación y lo entiende como el resultado de la aplicación de los derechos de la persona. La vinculación profesional de Bank – Mikelsen con la administración facilita que se incorpore ya en 1959 a la legislación de Dinamarca.

Posteriormente, en 1969, el sueco Nirje, director de la Asociación Sueca pro Niños deficientes, sistematiza y enriquece el principio, a la vez que lo populariza más allá del norte de Europa. Lo define como “Hacer accesible a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida diarias que sean el máximo de próximas posible a las pautas y normas del cuerpo principal de la sociedad” (Wolfensberger, 1986:13).

La ideología de la normalización se concreta en distintos postulados caracterizados, según (Illán y Arnáiz, 1996), por los siguientes rasgos:

- a) La creencia que todas las personas, independientemente de su edad, tipo o grado de “deficiencia”, tienen la capacidad de aprender y enriquecerse en su proceso de desarrollo humano.
- b) El hecho de ser persona, al margen de la edad, raza, nivel socio-económico, características personales, etc., otorga a todos los mismos derechos humanos y legales.
- c) El término “normalización” no es sinónimo de “normalidad”. La idea de “normalidad”, de naturaleza subjetiva, es distinta en función de la cultura, la época, el status social, etc. En cambio, “normalización” presupone un proceso de aceptación del otro (independientemente de sus características personales y socio-culturales), que exige al contexto (social, cultural, escolar, etc.) que ofrezca los servicios (sociales, culturales, escolares, etc.) que posibiliten el desarrollo máximo de las potencialidades de todos los ciudadanos.

La normalización es sin lugar a dudas el principio fundamental que a nivel filosófico-ideológico sostiene la integración.

A pesar de la confusión terminológica que este término acarrea (Van Steenlandt, 1991) se considera posible definirla situando lo normal en las relaciones de las otras gentes hacia las personas con discapacidad, esto es, la normalización no es un objetivo a lograr en la persona con discapacidad, sino con la gente que lo rodea, para que las relaciones (conductas y actitudes) que tienen hacia la persona con discapacidad sean lo más normal posible.

En este sentido, la búsqueda de la normalización, se realiza en las condiciones, que posibilitan o imposibilitan que la persona con discapacidad tenga experiencias lo más parecidas posible a las consideradas como habituales en la sociedad. (Bengt Nirje citado por Sáenz del Río, 1985).

☞ **La integración:**

Dicho principio surge como consecuencia del principio de normalización, y ambos han sido enunciados por diversos autores que han marcado directrices a nivel internacional.

De acuerdo con Wolfensberger (1972) la integración social es el resultado de la normalización; este autor entiende dicho principio como el uso de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, con el fin de establecer comportamientos y características personales en relación con las personas discapacitadas que sean, de hecho prácticamente iguales a lo que se consideran como habituales en el medio sociocultural envolvente.

Según Mikelsen (1975) la integración es el método de trabajo para lograr la normalización mientras que la normalización es el objetivo por alcanzar, y significa aceptar al niño disminuido con sus deficiencias y facilitarle unas condiciones de vida normal, de acuerdo con sus posibilidades; es decir, proporcionarle las mismas condiciones con que cuentan los demás ciudadanos, así como, además de tratamiento, la educación y la formación profesional adecuadas para sus necesidades individuales, de modo que pueda desarrollar sus capacidades al nivel óptimo.

Por su parte Nirje (1990) considera la integración como un objetivo multidimensional. El movimiento de integración escolar es consecuencia del principio de normalización que podríamos enunciar como “el derecho que tiene toda persona de llevar una vida lo más normal posible”.

La Narc (1995) (National Association for Retarded Citizens, USA) dice al respecto:

“La integración es una filosofía o un principio por el cual la oferta de servicios educativos se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de opciones de instrucción y clases que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, y permiten la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y los no deficientes durante la jornada escolar normal.

Al respecto Molina (2003) menciona que el principio de integración recomienda una convivencia en igualdad de oportunidades y derechos, con actitudes de aceptación y de respeto, en una sociedad que elimina las barreras físicas, arquitectónicas y actitudinales que impiden o limitan la participación plena de la persona portadora de alguna discapacidad para propiciar su incorporación completa en las acciones y en los procesos que constituyen la existencia y el desarrollo de una sociedad. Este proceso exige adaptaciones del entorno a la persona, así como de la propia persona discapacitada a su entorno.

La integración de los menores con discapacidad en la escuela regular constituye el hecho distintivo de la integración escolar, sin embargo es menester aclarar que no toda inclusión de un niño con discapacidad en la escuela regular implica la integración escolar, ya que para que se dé ésta se deben de cubrir dos requisitos: el menor debe de presentar necesidades educativas especiales y su atención debe de estar siendo apoyada por personal de educación especial.

Este tipo de integración puede desarrollarse en diferentes niveles:

- La integración física que consiste en la reducción de la distancia física entre los sujetos con y sin discapacidad.
- La integración funcional que implica el uso de los mismos medios y recursos por parte de ambos grupos de personas

- La integración social que refleja el acercamiento psicológico y social entre los dos grupos, donde las personas con discapacidad adquieren los mismos derechos y oportunidades que las personas sin discapacidad para su desarrollo personal y profesional.
- La integración escolar, entendida de esta manera, se configura en una estrategia básica de todo sistema educativo para garantizar el proceso de atención a la diversidad, conocido en el contexto nacional como integración educativa.

Por su parte, (García, et al. 2000:44) mencionan que “La integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación. “El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida”

↪ **La sectorización:**

Al influjo directo que el principio de normalización ha ejercido en el ámbito de los servicios se le ha dado el nombre de Sectorización, un nuevo principio derivado del anterior. Normalizar implica acercar los servicios al lugar donde se realiza la demanda. Sectoriza, entonces, significa descentralizar los servicios, puesto que las necesidades de las personas deben satisfacer allí donde se producen y no en sitios aislados y especiales.

Este principio hace referencia a la necesidad que las personas con “deficiencia” disfruten de los servicios de la comunidad en su ambiente natural, y no que, bajo el

argumento de una mayor calidad y especificidad de las prestaciones se le aleje de su entorno o se les segregue en instituciones especializadas.

Pero la sectorización, más que un fin en si misma, es un principio organizativo que con la finalidad de descentralizar los servicios para acercarlos al sector socio-geográfico en que las personas habitan, se articula a través de la planificación de unidades de servicio pequeñas, polivalentes y flexibles (Molina, 1987).

La normalización encuentra en la sectorización uno de sus vehículos de concreción, ya que permite que la persona con discapacidad permanezca en el medio social más cercano a su medio familiar.

La "sectorización significa, pues descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y/o localidades en donde viven las personas que lo requieren" (Van Steenlandt, 1991); en ese sentido se plantea la desintitucionalización de los servicios de educación especial con el fin de integrarlos a la escuela regular y brindar al interior de la misma la atención a las personas con discapacidad.

Bajo la lógica de la oferta y la demanda la sectorización de los servicios implica necesariamente la integración de las personas con discapacidad.

↪ Individualización de la enseñanza:

Con el principio de individualización de la enseñanza partimos de la premisa de que el sujeto deficiente es único y, por tanto, la educación debe respetar en todo momento las peculiaridades psicofísicas que lo caracterizan. Por ello, tanto las metodologías como las programaciones educativas deben ser individualizadas ajustándose a las peculiaridades de cada individuo.

Para asegurar el principio de individualización de la enseñanza se requiere un currículo abierto y flexible, que permita establecer distintos niveles de adaptación curricular. En

este sentido, la individualización de la enseñanza se contrapone a la enseñanza individual, pues como señala Molina (1987): “Bajo el soporte teórico del respeto a la individualidad del alumno, se ha logrado que el niño sea considerado como algo impersonal dentro de un hipotético grupo homogéneo en el que, como consecuencia de esa supuesta homogeneidad, el profesor trata de que todos sus integrantes aprendan los mismos tópicos en idéntico horario y ritmo” (Molina García, 1987, p.9)

Este principio se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares. Se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta educativa única, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto a intereses, formas de aprender y manera de actuar. (Parrilla, 1992: citado por García, et al 2000).

1.2.3. Un concepto clave para conferirle un nuevo sentido a una intervención psicopedagógica hacia la integración: Normalización.

Toda la sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como persona “normal”. Expresado en forma llana, lo “normal” se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica; es lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad. Cualquiera que carezca de alguna de esas características típicas (físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etcétera) se convierte automáticamente en alguien diferente “anormal” (Gofman, 1963; citado por García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri, Puga. 2000).

Según los autores antes citados, a lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto de las diferencias individuales de todo tipo, entre ellas las discapacidades físicas, sensoriales e intelectuales. Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en el trato y la atención a las personas: de la eliminación y el

rechazo sociales se pasó a la sobreprotección y la segregación, para finalmente aceptar su participación en diferentes contextos sociales (familia, escuela, trabajo, clubes).

A partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar “corriente normalizadora”. Este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población en los ámbitos familiares, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración.

En el terreno educativo, esta concepción se tradujo en el reconocimiento de que los sujetos con discapacidad eran educables y que la respuesta educativa apropiada era la apertura de escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares (García Pastor, 1993; Toledo, 1981).

Según Gómez - Palacio (1996), la gran aceptación de las pruebas de inteligencia estandarizadas influyó, a nivel internacional, en la elaboración de programas escolares y contenidos curriculares. Afirma que la estandarización de los contenidos escolares trajo consigo el fenómeno de la reprobación, con lo cual se consolidó la idea de que algunos niños no estaban capacitados para asistir a la escuela regular y, por tanto, su opción era la escuela especial.

El danés Bank-Mikelsen elaboró el concepto de normalización, mismo que fue desarrollado posteriormente por Bengt Nirje y difundido por Wolf Wolfensberger, en Canadá. Este último autor define la normalización como la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona (Wolfensberger, 1972:29).

La normalización significa vivir experiencias personales de acuerdo con el ciclo de vida: estudio en la niñez, preparación e interés por la propia persona durante la adolescencia, trabajo y responsabilidades en la adultez. Y significa además la posibilidad de elegir

(juegos, amigos, actividades), tener ingresos y tomar decisiones sobre el dinero, vivir en una casa de un vecindario como cualquiera, etcétera.

Asimismo, Sánchez (1996), menciona que el concepto de normalización plantea que la vida de un individuo discapacitado debe tener las mismas oportunidades y opciones que la de cualquier ciudadano, por lo que este principio debe representar una reciprocidad de formas y condiciones para ambos sectores de la sociedad, permitiendo conocer y propiciar el respeto y así reducir los temores y prejuicios que han impulsado la marginación. Toledo (1981) también indica que la normalización debe orientarse a erradicar el trato sectario para con los discapacitados, resaltando que esto se puede lograr con el recurso ideológico, es decir haciendo patente en la población no discapacitada que toda persona, independientemente de su edad y condición orgánica es capaz de aprender y potenciar su desarrollo humano, teniendo los mismos derechos y obligaciones.

Por otra parte Molina (2003) menciona que el principio de normalización se puede entender como la aceptación de que las personas con discapacidad deben tener acceso a las mismas condiciones de vida del resto de la población, brindándoles las oportunidades necesarias para lograr el máximo desarrollo de todas sus potencialidades, pero considerando sus características individuales.

Al mismo respecto, Marchesi y Martín (1990) señalan que junto con otros factores, el principio de normalización permitió cambiar la visión acerca de concebir las deficiencias y la educación de los “deficientes”, algunos de los principales aspectos en los que se manifiesta esta nueva visión se mencionan a continuación:

En cuanto a la concepción de las deficiencias:

- ☞ Las deficiencias que eran consideradas y estudiadas como algo propio de la persona o del alumno, empezaron a relacionarse con el medio social, cultural y familiar del que forman parte.

- ↻ El desarrollo dejó de ser considerado factor determinante para el aprendizaje, al admitir que el aprendizaje también influye en el propio desarrollo. De ahí la importancia de la acción educativa.
- ↻ Los métodos de evaluación, antes centrados en la evaluación prescrita de tipo médico, pasaron a centrarse en los procesos.

En cuanto a la educación:

- ↻ La corriente normalizadora cuestiona la separación entre los sistemas de educación regular y educación especial. En lugar de estudio de los alumnos con discapacidad debería ser, en la medida de lo posible, la escuela regular.
- ↻ En consecuencia, también se refutan los resultados de las escuelas de educación especial, dada la dificultad de la integración social de los egresados.
- ↻ Empezó a reconocerse la gran diversidad del alumnado que asistía a las escuelas regulares.
- ↻ Se admitió que el mayor índice de fracaso escolar en las escuelas regulares estaba estrechamente relacionado con aspectos de tipo social, cultural y pedagógico, lo cuál significo reconocer que los responsables de los problemas no eran sólo los alumnos.

En el ámbito social:

- ↻ Se desarrollo una sensibilidad social ante la normalización y, de manera específica, ante la normalización en la educación (integración educativa).

- ☞ Se realizaron con éxito experiencias de educación integradora, creando un clima de aceptación social favorable a esta propuesta.
- ☞ Se determinó que los servicios sociales debían llegar a toda población, sin distinción de sectores, medida que implicaba la desaparición de servicios paralelos o especiales.

Estas ideas se recogieron en diversas declaraciones internacionales, por ejemplo:

- ☞ El informe de la UNESCO en el que se define el dominio de la educación especial y se hace un llamado a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y para la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social (García Pastor, 1993).
- ☞ La Declaración de la ONU sobre los derechos del Deficiente Mental de 1971, que establece los derechos de las personas con discapacidad a recibir atención médica adecuada, educación, formación y readaptación además de orientaciones que le permitan desarrollar su potencial (Van Steenlandt, 1991).
- ☞ La Declaración de la ONU sobre los derechos de los impedidos de 1975, donde se reconoce la necesidad de proteger los derechos de estas personas y de asegurar su bienestar y rehabilitación (CODHEM, 1994).
- ☞ La Declaración Universal de la ONU sobre los derechos Humanos de 1987, que defiende la igualdad de oportunidades sin importar el tipo de problema ni el país.
- ☞ La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990, según la cuál toda persona debe contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básicas (Schmelkes, 1995; PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990).

- ☞ Las Normas Uniformes sobre la igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad, de 1993, donde se afirma que los estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados, además de velar porque la educación de las personas con discapacidad ocupe una parte importante en el sistema de enseñanza.
- ☞ La Declaración de Salamanca de 1994, en la que se habla de una educación para todos y de la urgencia de impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación (SEP/DEE, 1994, núm.3)
- ☞ Seminario sobre los niños y niñas con discapacidad: Temas y tendencias en el desarrollo de políticas y programa en la Región de las Américas celebrado en Panamá, 16-20 Octubre del 2000.
- ☞ X Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de los Países Iberoamericanos. Declaración de Panamá "Unidos por la Niñez y la Adolescencia, Base de la Justicia y la Equidad en el Nuevo Milenio". Panamá, 17 y 18 Noviembre de 2000.
- ☞ Declaración de Madrid "No-discriminación más acción positiva son la clave de la inclusión social" adoptada durante la Conferencia Europea de ONGs celebrada en Madrid en marzo de 2002.
- ☞ En octubre del 2002 los Servicios de Educación Especial reciben de la Secretaría de Educación Pública el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. En este documento oficial, la integración educativa se conceptualiza como: "El proceso que implica que los niños, niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna

discapacidad, con algunas aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación”.

- ☞ Proyecto de Decreto por el que se Expide la Ley Federal para las Personas con Discapacidad. H. Congreso de la Unión / 30 de abril de 2003, México.

- ☞ Segunda Conferencia Europea de Ministros responsables de políticas de integración de personas con discapacidad.”Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: conseguir una política coherente para y por la plena participación”. Málaga (España), 7- 8 de mayo de 2003.

1.2.4. Otro concepto clave para la integración hacia la escuela regular: Necesidades Educativas Especiales

Necesidades educativas especiales es un término que aparece por primera vez en el Informe Warnock (Inglaterra, 1978) debido a que la baronesa Warnock y su equipo elaboran para la Administración Inglesa un informe con la intención de determinar las causas del elevado fracaso escolar, que posteriormente en (1981) sirvió de base a la Ley de Educación en Gran Bretaña. Warnock indica en su informe que es incorrecta la situación dual del sistema educativo que cataloga aproximadamente a un 2 % de la población escolar como deficiente y por lo tanto atendida por el sistema de educación especial; mientras que el resto asiste a la escuela ordinaria, ya que el 20 % de la población en edad escolar presenta dificultades en el aprendizaje, con lo que no están atendidos al menos el 18 % de los sujetos con alguna dificultad. Por otra parte considera que las dificultades para aprender se dan en un continuo que van desde las más graves a las más leves, y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad. Lo importante no es la descripción de la deficiencia de un sujeto, sino “el tipo de ayuda educativa que necesita” (Warnock, 1978; citado por Sánchez, y Torres, 2002, p. 73).

En el Diseño Curricular Base (DCB) aparece definido el concepto de necesidades educativas especiales: "Un alumno tiene necesidades educativas especiales si, por cualquier causa, tiene dificultades de aprendizaje, mayores que el resto de los alumnos, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad, de forma que requieren, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones significativas en varias áreas de ese currículum" (MEC, 1992, p. 68).

El concepto necesidades educativas especiales centra la atención en el tipo de respuesta que el centro educativo ha de facilitar (no en el tipo o grado de deficiencia), por lo que "el concepto de necesidades educativas especiales está en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de su escolarización, para el logro máximo de su crecimiento personal y social" (Bautista, 1993; citado por Sánchez et. al 2002).

El uso de este término parte del supuesto de que todos los alumnos precisan, a lo largo de su escolaridad, de diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico y material, con el objeto de asegurar los fines generales de la educación; las necesidades educativas especiales se refieren a las que pueden presentar aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, pueden precisar otro tipo de ayudas menos usuales.

Afirmar que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que, para el logro de los fines de la educación especial, requiere determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa especial se describe en términos de aquello que es esencial para el logro de objetivos de la educación. Así pues, las necesidades educativas especiales forman un "continuo", y la respuesta educativa, por tanto, puede verse también como un "continuo" de actuaciones que van desde las más ordinarias a las más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios permanentes.

En la misma línea, el término necesidades educativas especiales según Molina (2003), se introdujo a nivel internacional en la “Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales”, 1994, conferencia organizada por el gobierno español en cooperación con la UNESCO, y se define como “El conjunto de actuaciones pedagógicas específicas que se realizan, de forma temporal o permanente, en los centros ordinarios o especiales para satisfacer las necesidades educativas especiales y tener acceso al currículo”.

Las necesidades educativas especiales pueden ser de dos tipos:

1. Necesidades educativas comunes a todos los alumnos.
2. Necesidades educativas especiales propias de determinados alumnos, que exigen ayuda y recursos especiales.

Tienen las siguientes características:

- ☞ Son un continuo: van de menor a mayor prioridad.
- ☞ Algunas de ellas son comunes a un grupo concreto de alumnos.
- ☞ Pueden ser parte de contenidos curriculares y su satisfacción puede requerir apoyos técnico-didácticos, físicos, familiares y sociales.
- ☞ Tienen la finalidad de lograr una integración plena de todos los educandos.

Por su parte Macotela, en una entrevista sobre: **La Integración Educativa en México**, menciona que el concepto de Necesidades Educativas Especiales forma parte de los supuestos básicos que definen el movimiento de integración educativa. Se adopta con objeto de disminuir los efectos nocivos de la etiquetación indiscriminada que ha privado en la educación especial. Al asumir que cada niño, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación, se atiende a la persona y no a la etiqueta (retardo mental, problemas de aprendizaje, etcétera).

Un alumno presenta necesidades educativas especiales, si manifiesta o no algún signo de discapacidad, cuando en relación con sus compañeros de grupo, edad y contexto sociocultural y económico, ante situaciones escolares similares (tanto en el aula como en la escuela), enfrenta dificultades, específicas o generales, para el aprendizaje, adquisición o apropiación de los contenidos consignados en el currículo escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de lograr los propósitos y objetivos educativos consignados curricularmente.

Hablar de la presencia de necesidades educativas especiales no remite a la representación de alguna dificultad, alteración, secuela o síndrome en particular, sino a las situaciones enfrentadas, tanto por el alumno durante su proceso de aprendizaje, como por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza de los contenidos escolares. Y el concepto de necesidades educativas especiales no sustituye al concepto de discapacidad, tampoco es un eufemismo para referirse a aquél; lisa y llanamente le imprime otro sentido a la práctica educativa, y naturalmente, trastoca las concepciones y prácticas subyacentes al viejo campo de la educación especial.

Este hecho nos coloca ante la situación de que las necesidades educativas especiales poseen carácter interactivo, dinámico y relativo; significando ello que la problemática que un alumno puede manifestar durante su proceso de aprendizaje no es atribuible única y exclusivamente a las características del alumno, sino que también las condiciones del contexto escolar (sean éstas en el aula o en la escuela, contexto en el cual se encuentra el alumno), o las de la dinámica familiar, o ambas dinámicas, confluyen en el proceso de estructuración de las necesidades educativas especiales.

Por su parte, Fernández (1992) y García et al. (2000), aluden que las NEE, están presentes en todos los individuos, la escuela responde a ellas cuando el proceso de enseñanza – aprendizaje es conducido por un maestro que adecua el plan y programa normado a las características de sus alumnos. Sin embargo, cuando el alumno presenta mayores dificultades para interactuar con el currículo escolar, se dice que tiene NEE, que en algunas ocasiones es producto de una metodología inadecuada,

o bien porque el alumno se encuentra familiar, social o emotivamente desajustado y en otros casos por causas orgánicas.

Las necesidades educativas especiales son relativas porque surgen de la dinámica que se establece entre características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo cualquier niño o niña puede tener necesidades educativas especiales no solo el niño con discapacidad. Pueden ser temporales o permanentes.

1.2.5. Condiciones para la Integración Educativa en México.

La Secretaría de Educación Pública (2000), señala que el maestro en la actual sociedad a partir de las escuelas integradoras tiene la oportunidad de quitar barreras, que impiden a los menores llegar a la escuela regular, asimismo compensar las dificultades de los niños con necesidades educativas especiales a partir de las adecuaciones curriculares. Esto permitirá al docente transformar el proceso de enseñanza aprendizaje con el objetivo de desarrollar en los alumnos habilidades que les permitan convivir en el mundo, además el docente podrá favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos en sus alumnos en la medida en que promueva la actividad constructiva del alumno y proporcionarle las herramientas para desarrollar su autonomía en el aprendizaje. Para ello debe conocer sus características y sus procesos de construcción de aprendizajes, condición para que su intervención pedagógica sea flexible, ajustada a sus necesidades, diversa, individualizada y contingente.

Existen condiciones básicas para que la integración de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales pueda darse de manera satisfactoria, si se consideran los siguientes aspectos:

1.2.5.1. Sensibilizar e informar a la comunidad identificando los conceptos básicos relacionados con la integración educativa:

Por definición, la sensibilización hace referencia a una serie de acciones, generalmente de información y reflexión que tienen por objeto influir en la manera de pensar y en la

disposición de un grupo de personas hacia una problemática en particular. En el caso que nos ocupa, la sensibilización implica la posibilidad de un cambio en la comunidad educativa (sobre todo con el personal de educación especial y regular involucrado de manera directa en experiencias de integración educativa), en sus formas de pensar, valorar y actuar ante la diversidad del alumnado y de manera más específica ante las necesidades educativas especiales, estén o no asociadas con una discapacidad. SEP (2000) p.23

1.2.6. Llevar a cabo la identificación de las necesidades educativas especiales y aplicar la evaluación psicopedagógica; elementos indispensables para adecuar el currículo escolar:

Según García, et al. (2000) en el marco de las necesidades educativas especiales no se puede prescindir de una evaluación psicopedagógica ya que ofrece elementos oportunos en relación con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño al que se evalúa, basándose en esto se establecen las adecuaciones curriculares que sean pertinentes.

La evaluación psicopedagógica también debe orientarse fundamentalmente a la propuesta curricular, tipo de ayuda y apoyos que el niño requiera en distintas áreas para su progreso. Para la realización de la evaluación psicopedagógica es necesario encontrar instrumentos o pruebas para realizar un diagnóstico definido y orientar la práctica educativa, además debe proporcionar información complementaria sobre las capacidades de los alumnos, sobre sus posibles respuestas ante situaciones de aprendizaje escolar que permitan orientar la toma de decisiones como la escolarización adecuada y las ayudas adecuadas.

Finalmente García y Cols. (2000) definen que la evaluación psicopedagógica como un proceso ampliamente utilizado para profundizar de manera sistémica en el conocimiento de los niños, debe ser realizada por uno o varios especialistas y puede ser de gran ayuda para las personas que tienen relación con él mismo.

Por su parte Gómez (1996) hace mención que la Evaluación Psicopedagógica es:

“El proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes, en su desarrollo personal y/o académico y, para fundamentar y concretar las decisiones respecto a una propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquellos pueden precisar en el desarrollo de distintas capacidades”.

Según la Orden del 14 de Febrero de 1996 recogida en la BOJA y la Resolución del 30 de Abril de 1996 de la Dirección General de la Renovación Pedagógica del M.E.C. se entiende que la Evaluación Psicopedagógica como:

“el proceso de recogida y análisis de la información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la respuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades”.

Por lo tanto, la Evaluación Psicopedagógica bajo el modelo de integración educativa, es conceptualizada como un diagnóstico, siendo la primera consecuencia de esa ruptura una visión unitaria y más amplia, más rica y matizada, de la evaluación educativa, que incluiría ambos aspectos: la evaluación se concibe como “el acto de valorar una realidad una realidad que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la valoración y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido”, como lo menciona (Pérez Juste y García Ramos, 1989,p.23). El diagnóstico, por su parte, se convierte así en el momento de la evaluación donde, a partir de la información recogida, se elabora un modelo funcional explicativo de la situación, que sirve como base para la valoración y la toma de decisiones.

La finalidad de la evaluación psicopedagógica consiste en orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno para favorecer su adecuación de desarrollo personal, sin olvidar que debe servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja día a día en el aula, por lo tanto la Evaluación Psicopedagógica cumple con una función preventiva ya que no se circunscribe exclusivamente a propuestas de atención individual, sino que dirige sus propuestas a asegurar una práctica educativa adecuada para el desarrollo de todos los alumnos. Y por ello es necesario la complementariedad que solo puede garantizarse desde el debate y los acuerdos compartidos entre el psicopedagogo y el profesorado, respetando las atribuciones profesionales de cada uno. Para asegurar este respecto se debe arbitrar en cada circunstancia, las formas de colaboración que permite hacer de la Evaluación Psicopedagógica un proceso compartido entre el psicopedagogo y el profesor.

El responsable de llevar a cabo esta evaluación psicopedagógica es directamente el asesor psicopedagógico como responsable fundamental del proceso: “La evaluación psicopedagógica debe ser entendida como un elemento curricular que entra en acción para recurrir a un grado mayor de especificidad que nos ayude a definir de manera precisa una posible adaptación curricular.

Existen algunos principios básicos que hay que considerar para guiar el proceso de evaluación y la toma de decisiones:

- ✎ El proceso de evaluación debe atender, como objetivo básico y prioritario a la aportación de datos, hechos y elementos de juicio que hagan posible la toma de decisiones racionalmente fundamentadas acerca del proceso educativo, tal y como señala Kemmis (1988) al definir lo que denomina evaluación como investigación, o reflexión crítica y sistemática, por contraposición a la evaluación como simple medición del aprendizaje, y/o simple contraste de la eficacia de los programas educativos.

- ↻ Uno de los valores básicos de la evaluación ha de ser por su “validez ecológica”, es decir su valía en relación con el contexto específico en el que se desarrolla y sobre el cual ha de esparcir las decisiones que anima. Una validez ecológica que, en lo que respecta a la evaluación psicopedagógica, implica que debe partir del currículum y regresar a él en sus valoraciones, es decir, es necesario tomar en cuenta ciertas variables (sociales, psicológicas, pedagógicas,...) con el fin de hacerse una idea cabal de las razones que condicionan el objeto de análisis.

- ↻ La evaluación debe recoger la idea de que para valorar las necesidades educativas de un sujeto se necesita integrar en el análisis el factor enseñanza, es decir, como responde dicho factor ante diferentes tipos de ayuda, si funcionan del mismo modo esas ayudas en el aprendizaje de diferentes contenidos, si son igualmente eficaces las interacciones con el profesor y con otros compañeros?...son cuestiones relevantes.

También debemos de tener en cuenta qué evaluar (contenido), cómo evaluarlos, (métodos y procedimientos) y, cuándo evaluar (toma de decisiones), como se observa a continuación:

El objeto central de la evaluación tal y como se concibe en el proceso de adaptación curricular son las necesidades educativas y que según Verdugo (1995), dichas necesidades pueden entenderse como el resultado de la interacción entre:

a) Variables individuales.

- ↻ Aspectos básicos del desarrollo del alumno (historia previa del desarrollo biológico, psicomotor, intelectual, emocional, psicosocial, de comunicación y lenguaje).
- ↻ Competencia curricular del alumnado (nivel de competencia en relación con aquellas capacidades y contenidos que se proponen en el currículum escolar).

- ↻ Estilo de aprendizaje del alumno (condiciones físico-ambientales adecuadas, estrategias de aprendizaje, contenidos y actividades preferidos, capacidad atencional, estructura motivacional).

b) Variables contextuales.

- ↻ Contexto escolar (relativas al aula y al centro).
- ↻ Contexto socio-familiar (relativas al alumno, a la familia y al entorno social).

El segundo ámbito de la evaluación se centra en cómo evaluar: métodos y procedimientos de evaluación. En una escuela donde se pretenda responder a la diversidad han de sufrir cambios respecto a los procedimientos tradicionales, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas y empleando diversos procedimientos capaces de valorar literalmente los logros acaecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tercer ámbito lo constituye el cuándo evaluar. Una escuela abierta a la diversidad exige que se tomen medidas que impulsen el necesario carácter formativo de la evaluación, al tiempo que se establece, con la mayor claridad posible, la importancia de la valoración inicial como punto de partida de la valoración escolar del ciclo y de las unidades didácticas.

1.2.7. Las Adecuaciones Curriculares:

Una medida de atención a la diversidad, a través del currículum común, son las adaptaciones curriculares. La adaptación del currículo a grupos específicos de alumnos y la elaboración de las modificaciones curriculares son las tareas profesionales más importantes de los profesores. La realización de estas tareas implica el conocimiento de los alumnos, de los distintos tipos de currículo, de las diversas modalidades de enseñanza, del diseño de la acción didáctica y de los materiales curriculares más

adecuados. La capacidad del profesor para diseñar situaciones de aprendizaje, adaptar el currículo y trabajar en equipo son un factor clave en el éxito o fracaso de la integración.

La adaptación del currículum permite la respuesta a la diversidad, sin que falten dificultades, como recuerda Gimeno (1992, p. 293) en dar satisfacción a éste principio conjugado: a) la existencia del currículum con contenidos de cultura comunes para todos y que sólo en parte puede ser optativo; b) la gestión pedagógica de la variedad de alumnos en un sistema escolar inevitablemente homogeneizador en su organización; c) unos recursos limitados, cuando cada profesor atiende varias decenas de alumnos y hasta más de un centenar.

Adecuar no es otra cosa que adecuar la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas que presentan los alumnos. Adaptar se asocia al currículum y tiene un carácter individual. Se trata, pues, una de las tareas más importante que tiene el profesor. Las adaptaciones curriculares son ante todo un procedimiento de ajuste paulatino de la respuesta educativa, que podrá desembocar o no, según el caso, en un programa individual.

Según Garrido Landívar (1993), las adaptaciones curriculares (AC) podríamos definir las como las modificaciones que son necesarias realizar en los diferentes elementos del currículum básico para adecuarlo a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica. Las adaptaciones curriculares son intrínsecas al nuevo concepto de currículo. En efecto, un currículo comprensivo debe contar con adaptaciones para atender a la diversidad de los centros, de las aulas, de los alumnos.

La adaptación curricular constituye, pues, una apuesta innovadora general, como 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, con implicaciones para el desarrollo curricular, organizativo y profesional.

Adaptar en el mundo educativo significa también modificar el ambiente de aprendizaje y desarrollar capacidades generales y diversas en cada alumno.

Aunque parece una contradicción hay que aclarar que el adaptar la enseñanza al alumno no está reñido con la enseñanza del grupo. La enseñanza se imparte en situaciones y modalidades muy variadas: grupo-clase (temas colectivos), pequeños grupos, trabajo individual, etc. Se articulan en torno a dos parámetros: contenidos a aprender y necesidades del que aprende. Así, incluso en programas muy personalizados, los objetivos que se han seleccionado se alcanzan a través de la comunicación y la cooperación de los grupos, y se imparten los correspondientes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales tanto a grupos pequeños como a la clase entera (Wang; 1995, p. 21).

El profesor valora las necesidades de los alumnos y las características de éstos, para poder decidir sobre el contenido y la secuencia curricular. Se tiene en cuenta la variabilidad de estrategias metodológicas (explicaciones en grupo por el profesor, explicaciones individuales, actividades que inicia el alumno, aprendizaje individual y aprendizaje cooperativo) y las opciones del currículum a fin de proporcionar la intervención y ayuda precisa y adecuada. Se trata de realizar una valoración de las exigencias educativas que todo alumno plantea a la escuela como institución. Se trata de un análisis dinámico que va más allá de las etiquetas de “deficiente” o “discapacitado”, de forma que no transformamos las necesidades especiales de un niño en un niño con necesidades especiales.

Después de esta valoración de las necesidades, se lleva a cabo la adaptación curricular que más convenga desde el punto de vista educativo.

Las adecuaciones curriculares (AC), pueden realizarse en tres niveles: a) las adecuaciones curriculares del centro, es decir, la adecuación curricular en general, b) adecuaciones curriculares del aula; son las que se realizan de manera específica y, c)

las adecuaciones curriculares individuales, estas favorecen a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales. Garrido (1993).

Asimismo (García et al., 2000; Garrido, 1993 y SEP 2000), agregan que existen dos tipos de adecuaciones curriculares: a) las adecuaciones de acceso al currículo; son las modificaciones de los espacios e instalaciones personales o la provisión de recursos materiales, lo que facilitará que los alumnos con NEE puedan desarrollar el currículo común, o en su caso al currículo adaptado, es decir su propuesta curricular y, b) las adaptaciones curriculares; son las modificaciones que se realizan desde los objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales.

Por su parte, el Ministerio de Educación y Cultura (1992), menciona que las adecuaciones curriculares no pueden ser consideradas como definitivas, ya que deberán irse concretando a las demandas y exigencias del alumno. Además señala que el profesorado puede verse en la necesidad de realizar distintas adaptaciones concretas en los elementos del currículo. Y dichas adecuaciones pueden ser; a) adecuaciones curriculares no significativas, esto no implica la desaparición de contenidos básicos del currículo oficial y se realizan para todo el grupo atendiendo sus diferencias individuales y b) adecuaciones curriculares significativas, implican la eliminación de contenidos del currículo oficial que se programan para los alumnos que presentan NEE.

Relación institucional. Características y mecanismos de funcionamiento de la educación especial – escuela regular.

1.3. Funcionamiento Institucional y la Reorientación de los Servicios de Educación Especial hacia la Integración Educativa.

Todos los antecedentes y los elementos conceptuales que se han abordado en capítulos precedentes se han concretado en un modelo organizacional que abarca al nivel de educación básica con la reorientación y la aparición de nuevos servicios en la educación especial.

A finales de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE) con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los servicios de carácter indispensable – Centros de Capacitación de Educación Especial – funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Los servicios complementarios – Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A – prestaban apoyo a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Existían, además, otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). A finales de la década de los ochenta y principios de los años noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE). Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que dependían de la Dirección General de Educación Preescolar, también estaban organizados en servicios indispensables y complementarios.

A partir de 1993 –como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica- se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento.

Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación” que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y la educación básica general. En esos servicios, la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico, pero atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo; en segundo lugar, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que los requerían. Promover el cambio en la orientación de los servicios de educación especial tiene antecedentes desde la década de los ochenta, pero cobró particular impulso con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993.

La reorientación tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias. Este hecho

impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de necesidades educativas especiales.

Tal concepto surgió en la década de los sesenta, pero se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los “Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” (Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994. A partir de esta declaración, en México se definió que un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos.

Todos, niñas o niños, tienen necesidades educativas diferentes. La escuela y el maestro emplean una serie de recursos para satisfacerlas (textos, materiales, metodologías, etcétera). Cuando esos recursos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades de algunos alumnos, debido a sus características específicas, es cuando estas necesidades pueden considerarse especiales.

Así, se reconoce que todos son diferentes, con intereses, ritmos y estilos de aprendizaje distintos; en este sentido, se dejó de considerar que el niño tiene un problema que debe ser resuelto y, en cambio, se asumió que tiene algunas necesidades que la escuela no pueden satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente.

El primer paso para abrir mayores posibilidades de desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales fue promover su inserción en las aulas regulares. La inserción del niño debe conducir; como resultado de la reflexión, la programación y la intervención pedagógica sistematizada, a su integración; además de inscribir al alumno en la escuela regular es necesario ofrecerle, de acuerdo a sus necesidades particulares, las condiciones y el apoyo que precise para que desarrolle plenamente sus posibilidades. Sólo de este modo la inserción se convierte en integración.

El personal docente de la escuela regular requeriría apoyo para atender adecuadamente a los niños; este apoyo sería prestado por el personal de educación especial, lo cuál implicó un giro en la orientación de su trabajo: en lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización de sus alumnos, en adelante tendría que dar prioridad al diseño de estrategias para contribuir a que los alumnos con necesidades educativas especiales logren aprender; además, particularmente para el personal que laboraba en los servicios complementarios, la tarea principal ya no sería atender a los alumnos separados en grupos “integrados” o por un tiempo fuera del aula, sino dar asesoría al profesor o profesora de la escuela regular para atender a los niños con necesidades educativas especiales al mismo tiempo que atiende a los demás alumnos del grupo.

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios de educación especial se promovió su reorganización y, al mismo tiempo, se estableció la medida de que la guía para el trabajo educativo con los alumnos con necesidades educativas especiales serían los programas de educación básica vigentes en ese momento. Esta reorganización se realizó del modo siguiente:

- a) Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: “institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.
- b) Establecimiento de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.
- c) Creación de la Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.

La reorientación de los servicios de educación especial se impulsó al mismo tiempo que la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública derivada de la federalización de todos los servicios, medida establecida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Con la reestructuración, el ámbito de acción de la entonces Dirección General de Educación Especial se redujo al Distrito Federal, algo similar ocurrió con la Dirección General de Educación Preescolar. (Fuente: Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. SEP/Subsecretaría de Educación Básica y Normal 2002: 13-16).

1.3.1. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), son una propuesta de la Dirección de Educación Especial desde 1993, sin embargo en el Estado de México surgen a partir de la transformación de las Unidades de Grupos Integrados y de los Grupos de Apoyo Psicopedagógico en el ciclo escolar 95-96. Se decide que inicialmente se cubrirá la demanda de dificultades de aprendizaje, como se hacía hasta el momento, ampliando la cobertura de 1o. a 6o. grado de primaria, designándose a los servicios unidades USAP e intentando que en el ciclo escolar 96-97 las instituciones de educación especial inicien con la atención USAER.

El proyecto de las USAER (así denominadas en el Distrito Federal y en algunos estados del interior del país) es parte de un proceso de "reorientación" de la Educación Especial a nivel internacional promovido de manera fundamental por la UNESCO y cuyas líneas generales son: la integración educativa de los sujetos con discapacidad transitoria o permanente a las instituciones educativas regulares, la correspondiente formación de docentes "integradores" tanto de educación especial como de escuela primaria y la concepción de las necesidades educativas especiales como eje prioritario para la atención educativa y la transformación radical de ésta.

La Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se define como:

la instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial que se crea para favorecer apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares. (SEP/DEE No.4; 1994, p. 8)

Según Guajardo (1998) hace mención, que la USAER, es el servicio de apoyo que educación especial ha impulsado para ofrecer los apoyos requeridos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el ámbito de su propia escuela de educación básica, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar.

Desde esta perspectiva la USAER es concebida como una instancia promotora de la “Escuela para Todos”, es decir, como promotora de transformaciones en el quehacer educativo de la escuela regular, tales que le posibiliten una respuesta educativa adecuada a la diversidad de condiciones y características de los alumnos.

Los propósitos específicos de esta instancia son:

- a) Brindar apoyo a la escuela regular para Atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el ámbito de su propia escuela.
- b) Apoyar a los docentes para la construcción de estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los contenidos consignados curricularmente, elevando de esta manera la calidad educativa de los alumnos en general y, en particular a los que presentan necesidades educativas especiales,

c) Brindar orientación a los padres de familia, así como la comunidad educativa acerca de los apoyos necesarios para que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales accedan al currículo de la educación básica.

A partir de una concepción de gestión colegiada, se pretende que el personal que integre la USAER participe como un equipo de profesionales que estando al servicio de la educación básica, impulse acciones que propicien la integración escolar de los alumnos.

Los equipos docentes y paraprofesionales (psicólogo, trabajador social y maestro del lenguaje) de la USAER deben conformar un grupo multiprofesional que con estrategias propias de su disciplina de formación, construyan estrategias y tácticas de identificación, intervención y evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, de acuerdo con los docentes de los grupos de educación regular.

1.3.2. Soportes conceptuales y metodológicos para el funcionamiento de las USAER.

a) El marco de una filosofía que propone una escuela para todos.

La escuela para todos surge como una propuesta para ofrecer respuesta educativa a la diversidad, lo cual implica una concepción distinta de la práctica educativa; ello significa abocarse al desarrollo de las diversas potencialidades, habilidades y talentos de que el todo el alumno es portador, independientemente de sus características culturales, cognitivas, afectivas y biológicas.

Así la Escuela para Todos parte de una ruptura con la concepción de que los sujetos se dividen en normales y anormales.

La Escuela para todos reconoce y asume la heterogeneidad, la diversidad y la diferencia como elementos fundamentales para el desarrollo y formación de los sujetos que les permitan no solo un desempeño académico exitoso sino además un aprendizaje significativo y una práctica creadora, acorde con sus características individuales, sus intereses y su vida cotidiana.

Desde esta perspectiva la Escuela para Todos es entendida como una escuela abierta a la diversidad de posibilidades; no a la diversidad de discapacidades, dificultades o problemas pues los concibe como un efecto segregador de la escuela regular resultado de su incapacidad para dar respuesta positiva a todos los individuos y no como una condición inherente a ellos que de antemano los excluye de los beneficios de la educación.

b) Aceptación y atención a la diversidad.

Por diversidad hacemos referencia a las diferentes características y necesidades de los alumnos, que van desde las distintas capacidades cognitivas, afectivas, condiciones biológicas, estilos de aprendizaje hasta procedencias culturales y sociales, así como los intereses de los alumnos. Esta situación, hace muy compleja la tarea de generar una respuesta educativa, sobre todo si la pensamos desde el interior de una escuela que tiende a la homogeneidad de los niños, tanto en el perfil de ingreso como en el de promoción. La diversidad, en un contexto educativo, no se refiere al simple señalamiento de que cada individuo es único e irrepetible, tampoco se refiere al hecho de incluir a individuos con diferente nombre, procedencia, etc. Diversidad tampoco es diversidad de discapacidades en el aula.

Diversidad implica reconocer y responder mediante acciones educativas concretas a las diferentes necesidades educativas de los alumnos derivadas de sus características específicas. El no reconocer tal diversidad tiene como consecuencia obligada la exclusión y segregación.

c) Concepción y desarrollo de currículo

Las USAER, conciben al Currículo como el conjunto de recursos y prácticas que la escuela y el profesor ponen en juego, así como los fines educativos que se persiguen. El currículum entendido de esta forma es más que planes y programas. Abarca una política educativa, el conjunto de leyes que la legitiman y norman, los documentos en los que se plasma, la concepción de sujeto sobre la que se definen los propósitos y metas ideales, las habilidades, las actitudes, los valores, los conocimientos y saberes que se reproducen; los planes y programas en que se concretan, los espacios y objetos que le dan soporte y las prácticas y relaciones en que se realiza.

Por tanto currículum da cuenta del conjunto de acontecimientos que ocurren en el tiempo y el espacio escolar.

Todo currículum posible se estructura en torno a un conjunto de núcleos básicos que sintetizan y perfilan los elementos socialmente necesarios para la formación de los sujetos. Se conforman por los propósitos educativos generales, las habilidades y capacidades implícitas y se expresan de la manera siguiente:

- ↻ Desarrollar las habilidades intelectuales y de reflexión para el aprendizaje permanente con autonomía y significatividad.
- ↻ Desarrollar la capacidad para comprender e interactuar en el entorno natural y social.
- ↻ Desarrollar los valores éticos y estéticos.
- ↻ Desarrollar la capacidad creadora de los individuos.

Las habilidades y capacidades aquí implícitas son:

- ↻ Competencia comunicativa
- ↻ Pensamiento lógico
- ↻ Sensibilidad estética

✎ Pensamiento creativo

Estrategia fundamental para la transformación paulatina de las condiciones educativas, que posibilita dar atención y respuesta educativa a la diversidad, a través de modificaciones pertinentes en los diferentes ámbitos del contexto educador.

La adecuación curricular incide en el ámbito de realización del Curriculum, es decir, en la escuela y en el aula, lo que no implica modificar o sustituir sus núcleos básicos, sino más bien, flexibilizar y diversificar las formas en que estos se concretan en función de las características del alumnado y las posibilidades de la escuela.

Los elementos curriculares susceptibles de ser modificados mediante esta estrategia son:

Los Objetivos: Diversificarlos, definiendo los mínimos comunes para todos y otros particularizados para algunos alumnos, incluyendo todas las áreas de desarrollo personal y social. Evitando privilegiar los aspectos puramente cognitivos y centrados en el manejo de los contenidos académicos.

Los Contenidos: Considerarlos como instrumentos para el desarrollo de capacidades, seleccionándolos y organizándolos tomando en cuenta la competencia curricular, la matriz cultural y las posibilidades, necesidades e intereses de los alumnos.

La Metodología: Dar preferencia a los métodos y procedimientos interactivos y a los enfoques constructivistas del proceso enseñanza-aprendizaje respetando las condiciones del aprendizaje significativo. Procurando recuperar los estilos de aprendizaje y enriquecerlos.

La Evaluación: Priorizar los procesos de aprendizaje por sobre sus productos, adaptando y flexibilizando los criterios de evaluación, haciendo uso de distintos procedimientos, técnicas y estrategias.

1.3.3. Funcionamiento de las USAER

El funcionamiento de las USAER se plantea en base a dos categorías de desarrollo técnico-operativo:

- ↻ Atención a los alumnos
- ↻ Orientación al personal de la escuela y padres de familia.

El aspecto técnico pedagógico se aborda desde cinco actividades:

- ↻ Evaluación inicial
- ↻ Planeación de la intervención
- ↻ Intervención
- ↻ Evaluación continua
- ↻ Seguimiento

Se establecen también como acciones necesarias la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de padres de familia, así como acciones de gestión escolar.

La estructura organizativa contempla un equipo de profesionales integrado por un director, los maestros especialistas; el equipo de apoyo técnico constituido por un psicólogo, un maestro de lenguaje, un trabajador social y una secretaria.

Cada USAER en promedio, apoyará cinco escuelas; (...) en cada escuela se acondicionará un aula que se denominará 'aula de apoyo' será el centro de recursos de la educación especial dentro de la escuela regular; será sede de los recursos humanos, materiales teóricos y metodológicos de la educación especial y también será espacio para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, así como la orientación al personal docente y a los padres de familia.

El personal de USAER debe organizarse en función de las siguientes orientaciones:

- ✎ En cada escuela se ubican maestros de apoyo de educación especial, en forma permanente, de manera que ofrezcan apoyo en la atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) mediante la intervención directa con los estudiantes, así como en la orientación al personal de la escuela y padres de familia.
- ✎ En promedio, deben existir dos maestros de apoyo en cada escuela, dependiendo de la demanda que haya en ésta con respecto a las NEE. Esto da un total de diez maestros de apoyo por cada USAER, distribuidos en cinco escuelas.
- ✎ El director de la USAER, debe quedar ubicado en algunas de las escuelas que atiende a su cargo, coordinando las acciones destinadas a atender a los alumnos, así como orientar al personal de la escuela y padres de familia en las cinco escuelas que le corresponde apoyar. La secretaria se encuentra en el mismo lugar que el director, debiendo brindar apoyo secretarial a todo el personal de la unidad.
- ✎ El equipo de apoyo técnico participa en cada una de las cinco escuelas, tanto en la atención de alumnos con NEE, como en la orientación de los docentes y padres de familia estableciendo su sede en la unidad y ofreciendo apoyo a las escuelas de modo itinerante.

La USAER, sugiere el siguiente proceso para determinar ¿cómo emplear las adecuaciones curriculares (AC) y como determinar qué es exactamente lo que necesita un alumno para integrarse a su grupo y escuela? Primero la detección de las necesidades educativas especiales mediante la valoración a través de la observación del desempeño del (de los) sujeto (s) en diferentes áreas académicas, dentro de su grupo escolar y en el aula de apoyo; posteriormente, la intervención psicopedagógica

dirigida a desarrollar las adecuaciones curriculares que el alumno requiere y, por último, el seguimiento que permitirá tener una evaluación continua del proceso (DEE/SEP, 1994d).

La modalidad de atención puede proporcionarse tanto en el aula regular, como en el aula de apoyo (USAER) y en caso necesario, a través de la canalización a un servicio complementario; un servicio de educación especial en turno alterno (que le ofrezca un apoyo pedagógico suplementario, manteniendo -en el otro turno- la asistencia a su escuela regular) o a un servicio asistencial (por ejemplo de salud u otro) que promueva su desarrollo.

Todo el personal de USAER está comprometido, desde las acciones encaminadas a detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales, la atención a éstas y brindar orientación tanto al personal de la escuela regular como a los padres de familia.

Por lo que la participación específica de cada uno de los profesionales que forman parte del equipo de USAER en el proceso educativo, se resume en las siguientes tablas:

**Tabla 1.1.
Trabajador social**

DOCENTES	ALUMNOS	PADRES
<p>- Promover el reconocimiento y valoración positiva del contexto cultural del alumno y de las habilidades, valores y hábitos inculcados en la familia.</p>	<p>- Participar en la Evaluación Psicopedagógica y en la elaboración de la Propuesta Curricular Adaptada de los alumnos que así lo requieran.</p>	<p>- Promover el reconocimiento de los intereses, habilidades y capacidades de los alumnos. - Promover la valoración positiva de la diversidad. - Fortalecer su participación en el proceso educativo recuperando sus habilidades, saberes y experiencia.</p>

**Tabla 1.2.
Terapeuta de lenguaje**

DOCENTES	ALUMNOS	PADRES
<ul style="list-style-type: none"> - Promover actividades que favorezcan el enriquecimiento de las habilidades comunicativas de los alumnos recuperando el contexto cultural. - Orientar y asesorar para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos en el aula regular. - Desarrollar actividades para favorecer la comunicación con calidad entre los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar actividades para los alumnos que no resultan beneficiados con las actividades grupales. - Participar en la Evaluación Psicopedagógica y en la elaboración de la Propuesta Curricular Adaptada de los alumnos que así lo requieran. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar y asesorar sobre actividades para favorecer las habilidades comunicativas de los alumnos.

**Tabla 1.3.
Psicólogo**

DOCENTES	ALUMNOS	PADRES
<ul style="list-style-type: none"> - Promover actitudes de reconocimiento y valoración positiva de la diferencia de los intereses de los alumnos. - Desarrollar actividades para que los docentes asuman y favorezcan una actitud integradora en el aula. - Desarrollar actividades que favorezcan la solución de conflictos emocionales generados en el aula integradora. - Promover actividades que favorezcan la solución de los conflictos emocionales que impiden el trabajo colaborativo entre los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar actividades para los alumnos que requieren apoyo afectivo, emocional y volitivo. - Desarrollar actividades que favorezcan la solución de los conflictos emocionales generados en las aulas integradoras. - Participar en la Evaluación Psicopedagógica y en la elaboración de la Propuesta Curricular Adaptada de los alumnos que así lo requieran. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover cambios de actitud que favorezcan la aceptación a la diversidad. - Desarrollar actividades que favorezcan la solución de los conflictos emocionales generados en las aulas integradoras. - Orientar sobre la forma de abordar los problemas de motivación e interés de los alumnos en las actividades escolares.

**Tabla 1.4.
Pedagogía**

DOCENTES	ALUMNOS	PADRES
<p>- Desarrollar conjuntamente con el profesor de grupo las actividades propuestas para caracterizar el aula y a los alumnos.</p> <p>- Identificar conjuntamente con el profesor de grupo regular los aspectos y elementos que facilitan y obstaculizan la diversificación y el enriquecimiento curricular.</p> <p>- Planear, desarrollar y evaluar conjuntamente con el profesor de grupo regular las actividades de diversificación y enriquecimiento curricular.</p> <p>- Orientar y apoyar al profesor de grupo regular en la elaboración y desarrollo de la Propuesta Curricular adaptada de los alumnos que la requerirán.</p>	<p>- Desarrollar actividades para alumnos que requieren apoyo pedagógico específico y que no requieren Propuesta Curricular Adaptada.</p> <p>- Participar en la Evaluación Psicopedagógica y en la elaboración de la Propuesta Curricular Adaptada de los alumnos que así lo requieran.</p>	<p>- Elaborar y proponer actividades para desarrollar en los padres las competencias necesarias para apoyar la actividad académica escolar.</p> <p>- Orientar a los padres sobre la forma de apoyar a los alumnos en el desarrollo de las actividades escolares.</p>

Fuente:

www.proyecto-cas.org s/f.

1.3.4. Relación Educación Especial – Escuela Regular

La presencia del personal de educación especial en la escuela regular es de suma importancia para que las acciones llevadas a cabo cotidianamente en la escuela regular se unifiquen y partan de una concepción clara para el trabajo conjunto de un proyecto escolar que sea afín a los principios, finalidades y estrategias de la integración. Por lo que una condición imprescindible para que las acciones que realicen ambos maestros para la atención de las necesidades educativas especiales, sea un proyecto escolar que involucre a toda la comunidad educativa, (docente regular, personal de educación especial, los padres de familia, las autoridades educativas, los propios alumnos y la comunidad en general) que sea flexible a la organización y operación de las tareas, a la planificación de la intervención y, a la toma de decisiones conjunta sobre las estrategias a seguir para la familia y la escuela.

Según Eliseo Guajardo (1998). Menciona que esta relación es muy reciente, ya que se remonta a 1980, con el Programa “Educación para Todos los Niños”. Ya que la vinculación anterior, fue de exclusión. Atender a los alumnos que la escuela básica rechazaba por fracaso escolar.

A partir del período de “Escuela para Todos”, a la escuela regular le interesaba la retención y reprobación de sus alumnos, con un afán de mejorar la eficiencia terminal. Para ello, dio un gran impulso a los grupos integrados de educación especial que ofrecían una atención a los alumnos con problemas de aprendizaje de entre los alumnos reprobados de primer grado. Supuestamente, atenderlos durante un año escolar permitía que sus bases en el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas tuvieran un efecto preventivo para no continuar repitiendo en los grados superiores de la primaria. Beneficiándose al alumno y creando un efecto positivo en la eficiencia terminal de la estadística de la escuela primaria.

Como se ha mencionado en otro apartado, educación especial incorporó una innovación irreversible para toda la educación básica. El enfoque psicogenético de los

procesos de adquisición de la lengua escrita que más tarde se convertiría en el proyecto “Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas” (PALEM) en 1986, su propuesta era dirigida a los maestros de educación básica, en los grupos regulares.

Años después, PALEM derivó en el “Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en la Educación Básica” (PRONALEES) que renovó el plan y programa de la asignatura de español para todos los grados escolares de la escuela primaria, con un enfoque constructivista, comunicativo y funcional.

Consecutivamente se emprendió la estandarización de WISC-R, y en 1983 se sustituyó por el WISC-R Mexicano; también se dio cabida a la entrevista psicológica como herramienta fundamental. Asimismo, a finales de los ochenta, se da la estandarización de la prueba de “KAUFMAN ASSESSMENT BATTERY FOR CHILDREN”. K- ABC, traducida en México como Batería de Evaluación Intelectual Secuencial Simultánea Kaufman.

Posteriormente con la descentralización educativa en el 2002, se da a conocer el “Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”, que establece la ruta a seguir para consolidar la integración de todos los hombres y mujeres, para que tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna.

En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, se hace mención que “la integración de la población infantil con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad implica establecer relaciones de colaboración entre los servicios de educación especial y regular”.

Es a partir de este documento que se pone en manifiesto, que la relación educación especial – escuela regular para la atención de las necesidades educativas especiales es fundamental para lograr los fines de la integración educativa; específicamente los maestros regulares y el personal de educación especial (los maestros de apoyo), pues

son ellos los que deben, brindarle las condiciones y apoyos necesarios para que su inserción sea satisfactoria a la escuela regular.

Por su parte, Escalante (2001), manifiesta que todos aquellos que están involucrados, directa o indirectamente, en experiencias de integración educativa de niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular, no resulta difícil reconocer las exigencias que esta opción educativa plantea a la escuela. Específicamente a los maestros regulares y al personal de educación especial, pues son ellos los que deben ofrecer respuestas válidas y pertinentes que satisfagan tales necesidades.

La primera exigencia, tiene que ver con el hecho de que la escuela debe ser afín a los principios, finalidades y estrategias de la integración. Es decir, que las acciones llevadas a cabo cotidianamente en la escuela partan de una concepción clara de lo que se quiere lograr con respecto a la integración, para que de esta forma no queden dudas sobre las razones de lo que se realiza, y por qué se realiza, configurando así las bases de una propuesta general que le otorgue un significado a los esfuerzos de la comunidad educativa en pos de un propósito que debe ser común a sus integrantes.

Esto supone que los diferentes planos del trabajo escolar se unifiquen a partir de un proyecto que vincule a los miembros de la comunidad como parte de un todo, con el fin de lograr un espacio para la acción que se caracterice por la preocupación de formular y desarrollar propuestas de trabajo pedagógico más propositivas e innovadoras en aras de lograr una mejor respuesta educativa a las características y necesidades de los niños integrados y de todo el alumnado.

Si se ha de hablar de integración, entonces es ineludible pensar en términos de escuela integradora. Esta es una condición imprescindible para configurar las acciones que efectúen el maestro y el personal de educación especial para atender las necesidades educativas especiales. Esto nos da pie para señalar que, si bien la intervención del docente es fundamental para el éxito de la integración educativa, no debe prevalecer la creencia de que en él recae toda la responsabilidad de conducir las experiencias: el apoyo del personal de educación especial es indispensable, y más aún, si queremos ser

consistentes con el enfoque de la integración, es una responsabilidad de la comunidad educativa. En este contexto, vemos a la escuela como un espacio privilegiado en el que el maestro integrador recibe el beneficio de un apoyo por parte del personal de educación especial, de sus compañeros, de los padres de familia, del director y otras autoridades. Un espacio en el que comparten todos sus integrantes el mismo compromiso y responsabilidad en la tarea integradora.

Otro nivel de exigencias lo constituye la labor en las aulas, lugar en el que se lleva a cabo el plan de intervención para atender las necesidades educativas del alumnado, lo cual involucra el manejo del currículo, las estrategias de enseñanza, el uso de los espacios físicos, el desarrollo y aplicación de materiales didácticos y los procedimientos de evaluación, todo ello en concordancia con las necesidades educativas del niño integrado y de todo el alumnado.

Asimismo, este nivel tiene que ver con la socialización, particularmente en lo que toca a las relaciones interpersonales que se establecen entre los alumnos y los valores que se promueven para la conformación de actitudes en los alumnos. La cotidianidad en las aulas representa el plano de la realización, el que determina en todo caso la trascendencia de lo educativo, puesto que la resultante de toda la experiencia influirá decisivamente en la vida futura del sujeto.

De aquí la importancia de una organización escolar que articule la vida en la institución y en las aulas, con un sentido bien definido que oriente las prácticas escolares, las relaciones sociales y, más específicamente, las relaciones profesionales entre los que directamente están responsabilizados de conducir la tarea de integración.

En el contexto de la integración, una de las preocupaciones más extendidas tiene que ver con la configuración de un tipo de organización en la escuela que asegure una relación fructífera entre la educación especial y la educación regular. Del tipo de vínculo que se establezca entre los maestros y el personal de educación especial, dependerá la pertinencia de las acciones de intervención en las aulas, lo cual conjuga los planos de la organización institucional y la atención a los alumnos.

Desde nuestra perspectiva, los servicios de educación especial deben estar abocados a apoyar el trabajo de integración en la escuela regular (como es el caso de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular o los Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar), y aquí cabe la idea de que este vínculo debe apoyarse en un modelo organizacional sistémico, que garantice la regularidad de las tareas entre ambos profesionales mediante la planificación y desarrollo de la intervención, el seguimiento de las experiencias y la continuidad del trabajo. Se puede plantear entonces un sistema de apoyo que funcione bajo el principio de la interdisciplinariedad.

Finalmente, la comunicación y la participación activa de sus integrantes (maestro de apoyo, especialistas en las diferentes áreas de educación especial, psicólogo, trabajador social, maestros de grupo), en la línea de un trabajo colegiado, serían características distintivas de este sistema, con el fin de contar con una mejor organización de las tareas, la planificación de la intervención y, en general, la toma de decisiones sobre las estrategias a seguir para la escuela y para el ámbito familiar.

Sin embargo, en la práctica cotidiana parece ser que esta relación aun no se ha consolidado del todo, pues en algunos casos, la presencia del personal de educación especial en la escuela regular sigue causando incertidumbre y desconfianza en los maestros regulares, quizá porque aún no se ha dado la apertura y disposición en la escuela ni en las aulas para favorecer la relación; lo cuál genera sin duda alguna la falta de organización, planeación, evaluación, seguimiento y atención de las necesidades educativas de los alumnos. Obstaculizando así de manera parcial o total la integración exitosa de los alumnos.

La inserción de los niños en la escuela no es una solución mágica para todos los problemas de los alumnos. La inserción de un niño a la escuela regular debe conducir, como resultado de la reflexión, de la programación y de la intervención pedagógica sistematizada, a su integración (Cuomo, 1992 citado por García et al, 2000).

Por su parte, Blanco (1997) destaca la importancia que tiene el trabajo colaborativo, ya que desde su perspectiva éste permitirá realizar una serie de aportaciones desde

diferentes contextos, proporcionando así acciones complementarias que favorecerán el éxito del proceso de integración.

1.3.5. Principales Problemas o Necesidades de las USAER

En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), se hace mención de que en la actualidad se puede observar una gran diversidad de prácticas, que van desde atención individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales (con y sin discapacidad) en el aula de apoyo sin mantener ningún contacto con el personal de la escuela y los padres de familia, hasta la señoría general al personal docente y directivo de la escuela para elaborar proyectos escolares o institucionales. Pese a que las acciones de actualización realizadas se han dirigido principalmente a esta modalidad se observan los siguientes problemas:

- ☞ Existen diversos criterios para definir el número de alumnos que debe atender una USAER; en muchos casos se mantiene como criterio el promedio que atendían los llamados grupos integrados (20 alumnos). Esta situación ha llevado al personal de educación especial a registrar alumnas y alumnos que no necesariamente requieren el apoyo especializado o, en otros casos, se ha dejado de presentar el servicio a los alumnos que lo solicitan porque la cantidad supera a los 20.
- ☞ En muchos casos, como lo muestran los datos estadísticos, prevalece la idea de que el personal de apoyo debe atender a los alumnos y alumnas que presentan rezago escolar. Así, aunque formalmente se atiende a un gran número de alumnos, no todos requieren el apoyo de un especialista; en algunas escuelas existe más de un maestro de apoyo, aunque a veces no haya un solo niño o niña con necesidades educativas especiales con discapacidad.

- ↪ Los niños, niñas y los jóvenes con aptitudes sobresalientes han dejado de recibir apoyos específicos, pues las USAER se han concentrado en la atención de los alumnos que presentan rezago escolar o dificultades en el aprendizaje.

- ↪ En algunas escuelas se asignan al personal de educación especial algunas funciones propias del maestro adjunto o auxiliar, es decir, la atención de cualquier grupo para suplir al maestro titular, o tareas administrativas o de organización escolar, incluidas las festividades.

- ↪ El ejercicio de la asesoría no siempre se concentra en la promoción de estrategias para la atención de niñas o niños con necesidades educativas especiales. Por ello, es frecuente que se entienda como asesoría pedagógica general, función que correspondería a los asesores técnicos de zona.

Hasta aquí hemos revisado las diferentes bases teóricas, así como las posturas que expone cada uno de los autores respecto a la integración educativa; partiendo desde un panorama muy general, hasta llegar a conocer como se ha ido fortaleciendo la integración en nuestro país, y ello que nos ha permitido tener una visión de que la integración educativa no carece de referentes conceptuales y prácticos para orientar la labor de los profesionales, pues existen programas, y propuestas de trabajo que no dejan en la incertidumbre a los responsables de conducir las acciones. Sin embargo, las condiciones para emprender las tareas que demanda la integración son diferentes en cada lugar, en cada escuela, en cada cual, por lo que cada experiencia implica un reto particular. Los factores que influyen en el curso de las experiencias de integración son múltiples y variados, por eso es indispensable identificarlos y determinar el peso que tienen para favorecer o entorpecer los empeños que todos los involucrados ponen en juego.

Estas razones motivaron el presente trabajo, con el fin de tener un acercamiento para conocer y tratar de comprender cómo afrontan las escuelas las exigencias de la

integración y que tipo de necesidades tienen que resolver. Con base en sus resultados, y considerando los objetivos y los ejes de análisis propuestos.

CAPITULO II MÉTODOS

CAPITULO II

MÉTODO

2.1. Tipo de estudio:

Con base en la problemática y los objetivos planteados en esta investigación, se requirió de una metodología que posibilitara un acercamiento a la dinámica escolar cotidiana que viven los profesores y maestros especialistas, por lo que se necesitó un tipo de estudio que diera cuenta, específicamente, de las condiciones en las que se han llevado a cabo las acciones de integración educativa en las escuelas primarias que atienden a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales; asimismo, que presentara de manera sistemática y objetiva las formas de participación, relaciones y organización del trabajo de intervención psicopedagógica y comunicara, a su vez, cómo son las relaciones con los padres de familia.

El tipo de investigación que se realizó fue un **estudio exploratorio** que sirvió para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables (Dankhe, 1986).

Dicho estudio se realizó con base en un enfoque que permitió analizar cualitativamente los datos obtenidos mediante los cuestionarios, para arribar a una interpretación comprensiva de las experiencias de integración educativa en el espacio de la escuela primaria, en la medida en que se consideraron de manera general los elementos contextuales característicos de las instituciones del nivel básico de educación en nuestro medio, entre los cuales podemos destacar las formas de organización académica establecidas, los rituales escolares, las formas habituales de convivencia, los horarios, los espacios de socialización de los actores sociales, y considerando también las características de los edificios escolares, entre los más importantes.

2.2. Sujetos:

Algunos criterios de selección de los sujetos fueron:

- ☞ Que las escuelas tuvieran niños con necesidades educativas especiales integrados a sus aulas, con un mínimo de dos años de experiencia.
- ☞ Que los maestros de apoyo brindaran atención permanente en la escuela regular a niños integrados.
- ☞ Que los maestros de grupo atendieran a niños integrados.
- ☞ Que el director, los profesores de la escuela y el personal de educación especial hubieran participado en procesos de actualización en el campo de la integración educativa, ya que consideramos que al haber participado en este proceso nos brindarían información más clara y específica sobre nuestro objeto de estudio.

En dicha investigación los sujetos de estudio fueron:

- ☞ 12 Directores de escuela regular.
- ☞ 26 Maestros de Grupo.
- ☞ 53 Maestros de Apoyo.
- ☞ 10 Padres de Familia de los niños integrados.

2.3. Escenario:

El escenario donde se llevó a cabo la investigación fue en 15 escuelas primarias ubicadas en distintas delegaciones del Distrito Federal, que cuentan con experiencia en el proceso de integración educativa, por lo menos desde hace dos años o más, que contara con el apoyo de USAER, específicamente con un maestro de apoyo permanente en la escuela. Todo ello con la finalidad de conocer como se ha dado dicho proceso en cada una de las delegaciones seleccionadas; cabe señalar que es de gran importancia partir del referente que cada contexto es diferente y que de ninguna manera podemos generalizar que el proceso de integración educativa es uniforme en todas las escuelas. Es por lo anterior y por cuestiones de confidencialidad que no se incluyen las escuelas seleccionadas.

2.4. Instrumentos

Con el objetivo de obtener información válida y confiable para la investigación, los instrumentos que se utilizaron fueron cuestionarios diseñados con base en preguntas que requirieron respuestas cerradas, por lo cual se incluyeron preguntas:

- ☞ Dicotómicas con varias alternativas de respuesta
- ☞ Cerradas donde el respondiente puede seleccionar mas de una opción (opción múltiple).
- ☞ De escalas valorativas.
- ☞ También, incluyo preguntas abiertas en el caso que se requiriera de información más amplia del respondiente, todo ello con la finalidad de que el llenado de éstos fuera de manera viable para nuestros informantes.

Los cuestionarios fueron aplicados a directores de la escuela regular, maestros de grupo, maestros de apoyo y, a padres de familia de niños integrados. En lo que respecta a la validación de los instrumentos es importante señalar que dichos instrumentos fueron retomados del *“Estudio Exploratorio de las Condiciones de la*

Práctica Educativa en el Contexto de la Integración Educativa” realizado por la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con la Fundación SNTE. Coordinado por los Mtros. Iván Escalante Herrera y Julio Rafael Ocho Franco en el 2004. Dichos instrumentos fueron aplicados en diferentes Estados de la República arrojando así datos importantes y trascendentes, que consideramos valiosos para está investigación. Con base en lo anterior los instrumentos se adecuaron a las condiciones del presente trabajo de investigación.

Nota: Los cuestionarios se omiten en la presente investigación, por ser datos de confidencialidad entre ambas instituciones UPN – Fundación SNTE.

2.5. Procedimiento de trabajo seguido en el estudio

El proyecto se dividió en tres etapas de trabajo para su desarrollo:

↪ Primera Etapa

En primer término, se recopiló información documental sobre Integración Educativa, como un elemento fundamental para ubicar la problemática del estudio exploratorio, así como identificar conceptos básicos y definir los elementos metodológicos del estudio. Se revisaron diversos documentos sobre experiencias de integración en México y otros países, así como estudios realizados sobre el desarrollo de la integración en el país como son: *“Integración Educativa, perspectiva nacional e internacional”* (1995), *“Integración educativa: actualización, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y desarrollo de un sistema de seguimiento de los niños integrados”* (1997), *“Proyecto de intervención Integración Educativa”* (1999), las tres de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Igualmente, se revisaron los informes de investigación: *“Evaluación externa de los resultados del Programa de Integración Educativa”* (2003) y *“Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”* (2004), ambos realizados por la UPN para la Secretaría de Educación Pública, y el más reciente *“Estudio Exploratorio de las Condiciones de la Práctica Educativa en el Contexto de la Integración Educativa”* (2004), realizado por la Universidad Pedagógica Nacional para la Fundación SNTE. Así como la bibliografía necesaria para el estudio.

Todo ello con la finalidad de dar un sustento teórico - metodológico a la tesis, así como al diseño de los cuestionarios a aplicar en cada una de las escuelas seleccionadas. Posteriormente se seleccionaron las escuelas primarias ubicadas en distintas delegaciones del Distrito Federal que contaran con la experiencia referida en el proceso de integración educativa. Todo esto con la finalidad de que la información que nos proporcionaran fuera válida, confiable y objetiva para el desarrollo de la tesis.

☞ Segunda Etapa

En esta etapa se realizó la programación del proceso de aplicación de los instrumentos. Los procedimientos quedaron establecidos con los siguientes puntos para la aplicación en cada escuela primaria:

- Se efectuó una reunión inicial con los directores de las escuelas, para dar a conocer los objetivos del proyecto y el procedimiento a seguir para la obtención de la información.
- Posteriormente se aplicaron los cuestionarios al director de escuela regular, maestro regular, maestro de apoyo y a padres de familia de niños integrados.

La etapa concluyó con la aplicación de los instrumentos y la integración de la información para su posterior tratamiento y análisis.

Con base en lo anterior, los ejes de análisis propuestos para llevar a cabo el análisis e interpretación de los datos que arrojaron los instrumentos fueron los siguientes:

Eje I. Apoyo del personal de educación especial dentro de la escuela regular.

Eje II. La organización del trabajo de intervención psicopedagógica.

A su vez, cada eje se dividió en sub – ejes para la organización de la información, tomando en cuenta los principales elementos que definieron las particularidades más significativas de las experiencias de integración. Es decir, los más determinantes que están presentes en el contexto de las escuelas integradoras para lograr de la manera más eficiente el proceso de inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, como se puede observar en el siguiente cuadro:

TABLA 2.1.
EJES DE ANÁLISIS DEL ESTUDIO

EJES DE ANÁLISIS	
EJE I	EJE II
Apoyo del personal de educación especial dentro de la escuela regular.	La organización del trabajo de intervención psicopedagógica.
SUB-EJES	
1.1. Formas de participación de educación especial dentro del aula regular. 1.2. Relación entre los maestros de apoyo y los maestros de grupo.	2.1. Proceso de integración del niño. 2.2. Condiciones para el aprendizaje. 2.3. Intervención psicopedagógica. 2.4. Requerimientos de actualización.

☞ Tercera Etapa

Una vez concluido el proceso de aplicación de los instrumentos, se integró la información de cada escuela. Para tal fin, se diseñó un instrumento para el vaciado y la concentración de la información contenida en cada cuestionario, tanto la que corresponde a cada sujeto como la de cada escuela. Esta información, se capturó en una base de datos para su tratamiento, descripción, análisis e interpretación.

Finalmente, en esta etapa se trabajó en las conclusiones como consecuencia de la información recibida durante el estudio.

Material:

El material que se utilizó para llevar a cabo la investigación fue:

- ☞ Cuestionarios cerrados dirigidos a los directores de la escuela regular, maestros regulares, maestros de apoyo y a padres de familia de niños integrados.
- ☞ Plumas.
- ☞ Lápices.
- ☞ Hojas blancas.



CAPITULO III
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La organización de la presentación de los resultados del estudio exploratorio se apoya en la lógica de los ejes y sub-ejes de análisis propuestos en la tesis, con el fin de dar cuenta de cada uno de los aspectos considerados para la obtención de la información sobre las condiciones de la práctica educativa en las instituciones que integran a niños con necesidades educativas especiales. Tales ejes y sub-ejes son:

Eje 1. Apoyo del personal de educación especial dentro de la escuela regular.

Sub-eje 1.1 Formas de participación dentro de la E-R

Sub-eje 1.2 Relación entre los maestros de apoyo y los maestros de grupo.

Eje 2. La organización del trabajo de intervención psicopedagógica.

Sub-eje 2.1 Proceso de integración del niño.

Sub-eje 2.2 Condiciones para el aprendizaje.

Sub-eje 2.3 Intervención Psicopedagógica.

Sub-eje 2.4 Requerimientos de actualización.

Con base en la problemática planteada y en los objetivos del estudio, las respuestas obtenidas mediante los cuestionarios aplicados a directores de escuela primaria, maestros de grupo, maestros de apoyo y padres de familia, se irán describiendo, analizando e interpretando en los siguientes apartados, para así conformar una perspectiva sobre los principales factores que influyen en la dinámica del trabajo escolar y que confieren una determinada orientación a las experiencias de integración en las escuelas.

Por otra parte, muchas de las preguntas del cuestionario ofrecían la posibilidad de que los sujetos encuestados pudieran dar más de una respuesta, según las opciones presentadas, razón por la cual se puede observar en las tablas que el número total de respuestas puede superar al número de sujetos. Asimismo, los resultados que se presentan engloban a todas las delegaciones, es decir, no se presenta un análisis comparativo entre las mismas, dado que la muestra no es representativa.

Eje 1. Apoyo del personal de educación especial dentro de la escuela regular.

Uno de los cambios más significativos que trajo la integración educativa, fue la vinculación del personal de educación especial a la escuela regular. Al reorientarse los servicios en este sistema, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) fue la instancia que se creó para apoyar los esfuerzos integradores en la escuela primaria, específicamente con la presencia más permanente en la escuela del maestro de apoyo y con la asistencia de los especialistas que forman parte de este servicio. Desde el inicio de las experiencias integradoras, se considero que esta presencia no sólo contribuiría para propiciar una mejor atención a los niños integrados, sino que sería un factor de enriquecimiento de la práctica docente y del desarrollo institucional. Sin embargo, no ha estado libre de problemas esta nueva relación, pues implica un aprendizaje por parte de los integrantes de la comunidad educativa, una actitud de aceptación y respeto profesional y una organización y funcionamiento institucional que aproveche al máximo las ventajas que ofrece un apoyo de esta naturaleza, todo lo cual no resulta sencillo, sino que exige una paulatina construcción colectiva.

Entre los apoyos que distintas autoridades prestan a la escuela integradora, destaca el de la USAER que es la instancia que más vinculación tiene con la escuela primaria, no solo mediante el trabajo de los especialistas (psicólogos, terapeutas del lenguaje, médicos o trabajadoras sociales), sino también porque el maestro de apoyo forma parte de esta instancia.

1.1. Formas de participación dentro de la escuela regular.

En este sub-eje se abordan las cuestiones relacionadas con las formas de participación que llevan a cabo los maestros de grupo y los maestros de apoyo para la atención de las necesidades educativas de los niños integrados, específicamente en el aula regular. También se incluye la percepción que cada profesional tiene de su colega, es decir, cómo visualizan la relación profesional y el trabajo que el otro está realizando con el alumno con necesidades educativas especiales. Asimismo, se mencionan cuestiones relacionadas con los principales espacios, asuntos, problemas y apoyos que prestan los padres de familia de los niños integrados a la escuela, particularmente en lo que respecta a su aprendizaje.

Los informantes clave (directores, maestros de grupo, maestros de apoyo y padres de familia), opinan que este vínculo se ha proyectado de distintas maneras hacia la escuela. Por ejemplo, se ha ampliado la visión de lo que son las necesidades educativas especiales, lo cual ha tenido una consecuencia en la forma de conceptualizar el fracaso escolar, pues ahora se comprende mejor el papel que desempeña la escuela y los maestros para propiciarlo y también para evitarlo. Asimismo, la presencia de los niños integrados ha permitido comprender lo que significa la diversidad y cómo se manifiesta en relación con los intereses de los alumnos, sus ritmos y estilos de aprendizaje, sus necesidades, sus expectativas hacia el trabajo escolar. Sobre todo, ha propiciado que los maestros de grupo se vayan involucrando de distinta manera frente a este reto, pues tiene que cuestionarse muchas de sus aparentes certezas, involucrándolos en el estudio y en un diálogo distinto con sus compañeros. Para estos informantes, es indispensable que las acciones de la intervención sean sistemáticas a fin de que realmente puedan trascender hacia el trabajo escolar cotidiano, por lo que se tiene que favorecer y fortalecer el vínculo entre educación especial y educación regular, creando un sistema organizacional en la institución que aproveche al máximo las ventajas que puede proporcionar esta presencia.

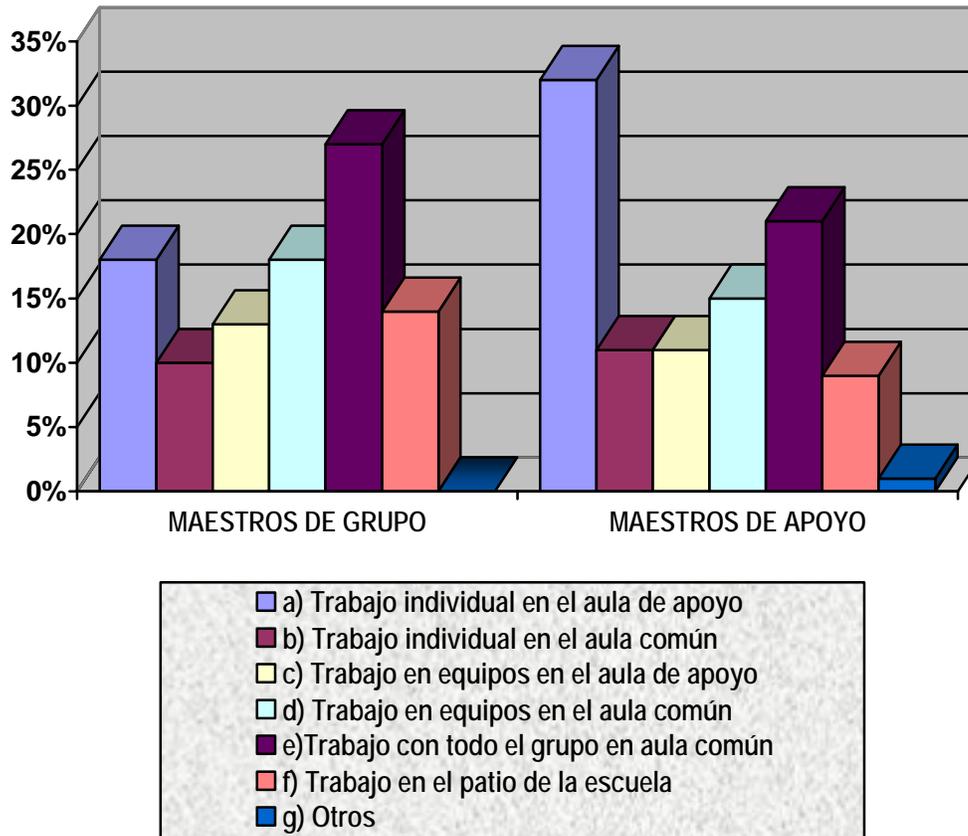
Los datos que a continuación se presentan, definen el trabajo conjunto entre el maestro de apoyo y el maestro de grupo, así como la participación de ambos en el proceso de intervención, pues son valorados por ellos mismos, arrojando una información reveladora.

Las formas de participación de los Maestros de Apoyo (MA) y los Maestros de Grupo (MG) dentro de las aulas, es un factor determinante para que las acciones de integración educativa se realicen con éxito, es por ello que fue de nuestro interés indagar sobre las formas en que ambos profesionales realizan sus actividades dentro del aula.

Con base a lo anterior se les pidió a ambos profesionales que valoraran la manera en la que realizan dicho trabajo. Los maestros de grupo mencionan que habitualmente realizan sus actividades con todo el grupo en el aula común, y en diversas ocasiones llegan a trabajar con los alumnos de manera individual en el aula de apoyo, rara vez las realiza de manera individual en el aula común.

A este mismo respecto, los maestros de apoyo señalan que las realizan principalmente en el aula de apoyo, así como con todo el grupo en el aula común. Pocas veces trabajan con los alumnos organizándolos en equipos, y muy rara vez trabajan en el patio de la escuela. Ambos profesionales no se limitan a una sola opción, sino que diversifican su intervención como se puede apreciar en la Figura 1.

Figura 1.
Formas en las que los maestros realizan sus actividades dentro del aula



Se puede observar que la intervención que ambos profesionales llevan a cabo en el aula es acorde a su función. Este hecho abre la posibilidad de que día a día se constituyan formas de trabajo con influencia positiva para los niños, los maestros, los padres de familia y la escuela en su conjunto.

Por otro lado, en cuestiones relacionadas con las acciones que realizan habitualmente los maestros con los niños integrados, ambos maestros concuerdan en que son la detección y evaluación de sus necesidades educativas especiales, así como la aplicación de estrategias de enseñanza, ya que los datos indican que para ambos esta actividad alcanza el mayor número de menciones en la opción **Siempre**. A este mismo

respecto, en otras acciones tales como el diseño y aplicación de adecuaciones curriculares, específicamente a los procedimientos de evaluación de acuerdo con las necesidades de los niños integrados, y también al diseño y en la aplicación de materiales didácticos específicos, se observa una apreciación distinta de ambos profesionales. Los maestros de apoyo mencionan que las llevan a cabo sólo **Algunas Veces**, mientras que los maestros de grupo las realizan **Siempre**. Otra ligera discrepancia se da respecto a la determinación conjunta del plan de acción anual, ya que difieren los puntos de vista como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Acciones que se realizan con los niños integrados.

Acciones		Maestros de Apoyo				Maestros de Grupo			
		S	AV	RV	N	S	AV	RV	N
a)	Detección y evaluación de las n.e.e. al inicio del curso	88%	12%	0%	0%	81%	11%	04%	04%
b)	Determinación conjunta con el maestro de grupo del plan de acción anual	03%	62%	21%	14%	40%	37%	06%	17%
c)	Diseño y aplicación de adecuaciones curriculares para la atención de las n.e.e. de los niños integrados	43%	50%	00%	07%	41%	37%	09%	13%
d)	Aplicación de estrategias de enseñanza diversificadas para los niños integrados.	50%	33%	17%	00%	49%	38%	09%	04%
e)	Adecuaciones a los procedimientos de evaluación de acuerdo con las necesidades de los niños integrados	31%	42%	19%	08%	52%	28%	15%	05%
f)	Diseño y aplicación de materiales específicos para los niños integrados.	33%	45%	07%	15%	41%	25%	18%	16%

S: Siempre, AV: A veces, Rv: Rara vez, N: Nunca

Lo deseable de estas actividades es que se realizaran siempre, sin embargo, es necesario reconocer que si bien en muchas escuelas no sucede así, en la mayoría sí se lleva a cabo. Principalmente porque existen actividades que son determinantes para el progreso de los alumnos integrados y que requieren que entre ambos profesionales de la educación exista una colaboración más estrecha, como son: la determinación conjunta del plan anual, las que se refiere a las adecuaciones del currículo y al desarrollo de estrategias, sin que ello signifique que las restantes no tengan importancia.

Por otra parte, se consideró importante conocer cuál era la percepción de los maestros de apoyo y de los maestros de grupo con respecto a las cuestiones relacionadas con los principales avances de los niños integrados. Como se puede observar en la siguiente tabla, ambos maestros coinciden y hacen referencia a que la participación, confianza y seguridad demostradas por los niños integrados, el desarrollo de habilidades cognitivas, la adquisición de conocimientos, la participación en las actividades recreativas y deportivas, las actitudes positivas y, el interés en las actividades escolares mostradas por ellos, son cuestiones que son valoradas en la opción **Muy significativos**. Asimismo, se observa una apreciación distinta en cuestiones relacionadas a la atención y concentración de los niños, a sus relaciones interpersonales, en su comunicación y comportamiento, pues para los maestros de apoyo estos aspectos sólo son considerados **Medianamente significativos**, mientras que para el maestro de grupo son **Muy significativos**. (Ver tabla 2)

Tabla 2.

Cuestiones relacionadas con los principales avances de los niños integrados.

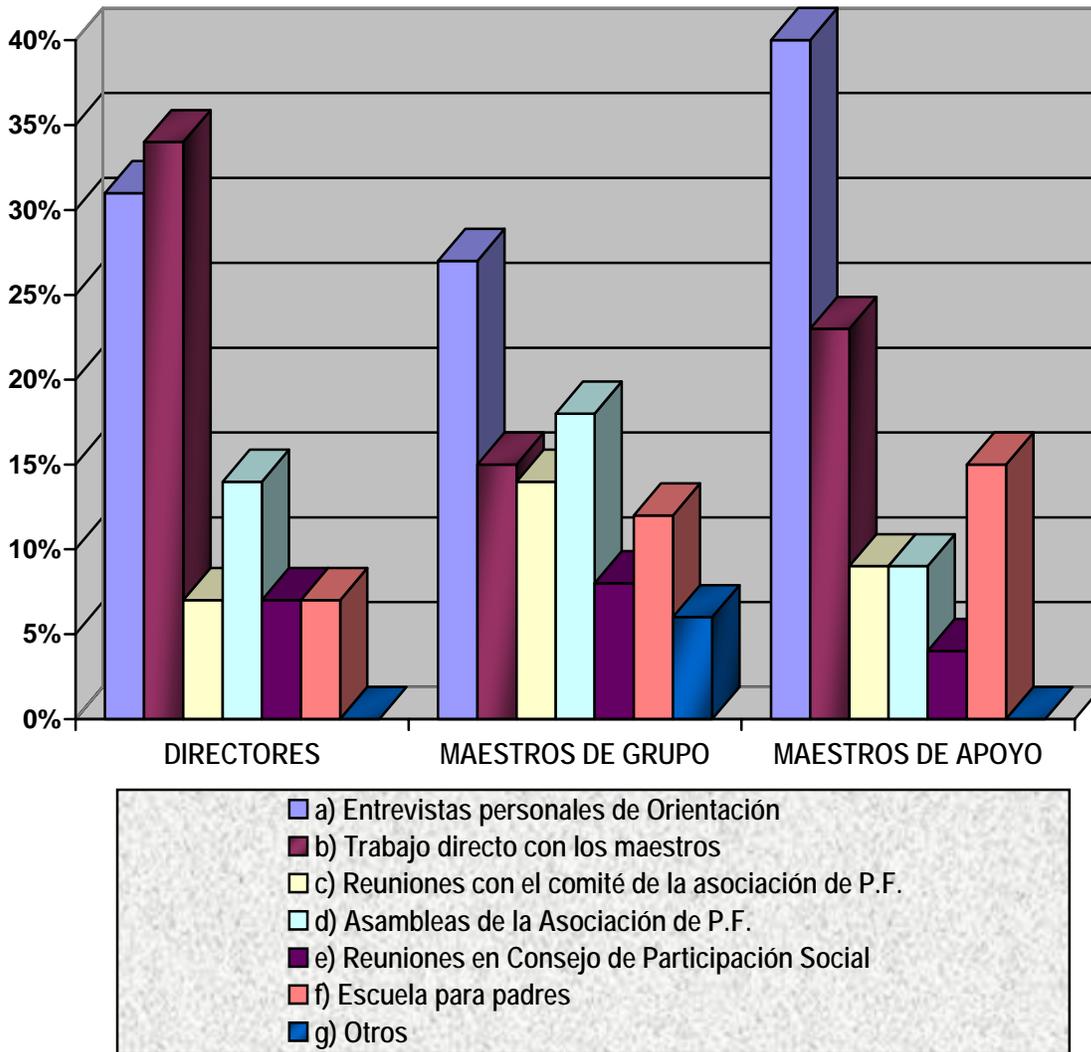
Elementos	Maestros de Apoyo				Maestros de Grupo			
	MS	MDS	PS	NS	MS	MDS	PS	NS
a) Atención y concentración	29%	52%	19%	00%	45%	39%	14%	02%
b) Relaciones interpersonales	38%	45%	17%	00%	55%	35%	08%	02%
c) Comunicación	31%	55%	14%	00%	70%	18%	10%	02%
d) Comportamiento	38%	43%	19%	00%	52%	30%	16%	02%
e) Participación	44%	44%	12%	00%	56%	32%	10%	02%
f) Confianza y seguridad	59%	30%	11%	00%	66%	20%	12%	02%
g) Habilidades cognitivas	30%	62%	08%	00%	38%	47%	13%	02%
h) Adquisición de conocimientos	28%	44%	28%	00%	31%	45%	22%	02%
i) Actitudes positivas	52%	41%	07%	00%	52%	33%	13%	02%
j) Interés en actividades escolares	52%	41%	2.5%	2.5%	62%	21%	15%	02%
k) Participación en actividades recreativas y Deportivas	45%	45%	10%	00%	61%	20%	19%	00%

MS: Muy significativos, MDS: medianamente significativos, PS: Poco significativos, NS: Nada significativos.

Lo significativo de los datos es observar que los avances con más altas valoraciones son las que se refieren a la socialización y a las actitudes de los niños, más que al aprendizaje logrado, propiamente. Es explicable el hecho de que dichas valoraciones sean las más altas, puesto que se dan en un terreno de aceptación, respeto a las diferencias y disposición, tanto de maestros como de alumnos, para que la integración de los niños se de en buenos términos.

Por otra parte, se consideró importante conocer los espacios en donde más frecuentemente participan los padres de familia dentro de la escuela para apoyar la integración de sus hijos. A este respecto, los maestros de apoyo y de grupo coinciden en que principalmente participan en las entrevistas personales de orientación, a diferencia de los directores quienes opinan que principalmente participan en el trabajo directo con ambos maestros, pasando a segundo término las entrevistas personales de orientación. Ambos maestros vuelven a coincidir que los padres de familia también participan frecuentemente en las asambleas de la asociación de los padres de familia, pues los porcentajes más altos se refieren a estas cuestiones. Por otro lado, existe una apreciación distinta de nuestros informantes con respecto a la participación de los padres de familia en los demás espacios de participación existentes en la escuela, como se observa en la siguiente Figura.

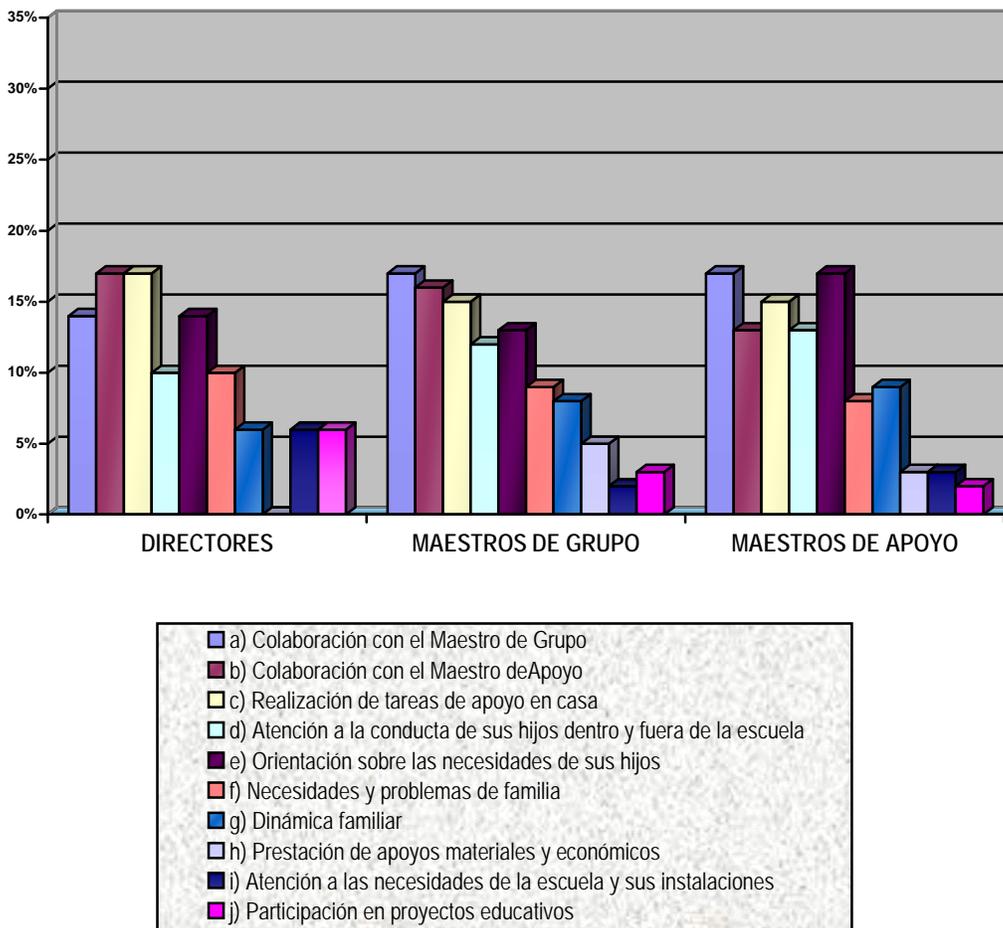
Figura 2.
Espacios donde más participan los Padres de Familia



Asimismo, se consideró importante indagar sobre cuáles son los aspectos que los directores de la escuela regular, los maestros de apoyo y los maestros de grupo tratan con los padres de familia dentro de la escuela. Nuestros informantes coinciden en que principalmente se tratan asuntos relacionados con la colaboración que tienen entre ambos maestros y las indicaciones de la realización de tareas de los niños en casa, así como orientación sobre las necesidades de sus hijos. (ver Figura 3)

Sin duda, el interés de los padres de familia se centra primordialmente en la atención a las necesidades de sus hijos, y en mucho menor escala las cuestiones relacionadas con el vínculo familia-institución, como son: la prestación de apoyos materiales y económicos, participación en proyectos educativos, atención a las necesidades de la escuela, entre otros, como se observa en la misma Figura 3.

Figura 3.
Aspectos que se tratan con los Padres de Familia



En cuanto a los principales problemas que se presentan con los padres de familia de los niños integrados, los maestros de apoyo y de grupo coinciden en que el mayor problema que ellos perciben es la falta de apoyo en casa en las actividades que se les proponen para sus hijos, así como la poca asistencia a la escuela y el desinterés e indiferencia a las necesidades de sus hijos. Ellos consideran que los padres no siguen

las recomendaciones que les hacen y que ello, más que ayudar, dificulta el proceso de integración de los niños .Por su parte, los directores de la escuela regular consideran que los mayores problemas que enfrentan con los padres de familia son la poca respuesta a las convocatorias que se les hace por parte de la escuela y que tal vez, ello se deba, a que no disponen del tiempo necesario para atender los llamados que se les hacen. También opinan que es la falta de apoyo e interés. (ver tabla 3)

Tabla 3.
Principales problemas en relación con los Padres de familia

Principales problemas		Maestros de Apoyo		Maestros de Grupo		Directores	
		Totales	%	Totales	%	Totales	%
a)	Asisten muy poco o nada a la escuela.	19	13%	29	10%	05	08%
b)	Poca respuesta a las convocatorias que se les hacen.	18	12%	33	12%	08	12%
c)	Aportación escasa de apoyos materiales.	06	04%	21	05%	06	09%
d)	Escaso apoyo a los niños en actividades extraescolares.	14	10%	29	10%	05	08%
e)	No siguen las indicaciones que se les hacen.	16	11%	33	12%	05	08%
f)	No disponen de tiempo para la escuela y para sus hijos.	14	10%	27	07%	07	10%
g)	Bajo nivel cultural y de escolaridad.	12	08%	24	06%	07	10%
h)	Dificultades económicas.	09	06%	32	11%	08	12%
i)	Falta de apoyo en casa en las actividades para sus hijos.	20	15%	37	14%	07	10%
j)	Desinterés e indiferencia a las necesidades de sus hijos.	16	11%	34	13%	07	10%
k)	Otros	00	0%	0	0%	02	03%

Nota: Para facilitar la lectura de las tablas y la comparación de los datos de las columnas, se integran a las mismas tanto el número de menciones o respuestas, de los sujetos como el porcentaje relativa a cada categoría de sujeto (frecuencias absolutas y frecuencias relativas).

Sin embargo, cuando se les cuestionó a los padres de familia sobre la manera en que apoyan el desarrollo de los aprendizajes de sus hijos, opinaron que fundamentalmente lo hacen buscando orientación e información de los especialistas, y también cumpliendo con las indicaciones del maestro, así como consiguiendo más servicios para la escuela. Lo que menos realizan es formar cooperativas para recabar fondos para las necesidades de la escuela, según sus respuestas. (ver tabla 4)

Tabla 4.

Aspectos sobre la manera en que apoyan el desarrollo de aprendizaje de sus hijos.

Aspectos		Totales	Porcentaje
a)	Cumpliendo con las indicaciones del maestro	02	20%
b)	Consiguiendo más servicios para la escuela	02	20%
c)	Fomentando la participación de todos los padres de familia	00	00%
d)	Buscando orientación e información de los especialistas	05	50%
e)	Formando cooperativas para recabar fondos para las necesidades de la escuela.	01	10%

Como se puede apreciar, existe una valoración distinta por parte de los maestros y de los directores, así como de los propios padres de familia en particular en esta pregunta, pues tienen puntos de vista distintos en lo que se refiere al apoyo que los padres prestan a sus hijos. Es un hecho que los padres tienen poca presencia en las actividades de la escuela, independientemente de que sean convocados o no. Esta situación genera diferentes expectativas que han sido mencionadas con anterioridad y que pone en duda el supuesto apoyo que los padres brindan a las necesidades de sus hijos.

Esta situación evidencia un problema de mayor fondo, pues las expectativas de unos y otros son distintas. Las valoraciones de los profesores se centran en lo que ellos estiman como importante y necesario, sin tomar mucho en cuenta lo que cada padre y madre viven en la relación con su hijo, sus necesidades educativas, y también en su relación con los propios maestros y la escuela.

1.2. Relaciones entre los maestros de apoyo y los maestros de grupo.

Este sub-eje se centró principalmente en el análisis de un conjunto de elementos que definen más claramente la relación de trabajo colaborativo entre los maestros de grupo y los maestros de apoyo, la cual se ha de reflejar en la calidad de la atención que se brinda a los niños integrados. Estos elementos tienen relación con el clima de trabajo entre ambos, la coordinación que establecen, el apoyo que se brindan y la disposición e interés que muestran al responder a las necesidades educativas de los alumnos.

El trabajo colaborativo tiene gran impacto hacia las acciones específicas que maestros de apoyo y maestros de grupo, conjuntamente con los especialistas de USAER, realizan para la atención de las necesidades educativas de los alumnos integrados. Es por ello que se les cuestionó a los directores, maestros de apoyo y maestros de grupo sobre cuáles son los principales aspectos que reflejan de mejor manera los resultados del trabajo colaborativo en la escuela integradora, lo que supone una estrecha colaboración entre ambos maestros respecto a la atención que se les brinda a los niños.

En la tabla 5 se puede distinguir que existe una coincidencia en las apreciaciones de los sujetos consultados sobre los aspectos planteados en esta parte del cuestionario, pues, no se observan diferencias importantes en las respuestas.

Tabla 5.
Resultados del trabajo colaborativo respecto a la atención que se les brinda a los niños integrados.

Aspectos		Maestros de Apoyo		Maestros de Grupo		Directores	
		Totales	Porcentajes	Totales	Porcentajes	Totales	Porcentajes
a)	Planificación y desarrollo de actividades para niños integrados	17	15%	26	13%	08	15%
b)	Intercambio de información sobre niños integrados	18	16%	26	13%	07	13%
c)	Atención a las necesidades de niños integrados	16	14%	30	16%	07	13%
d)	Manejo de los planes y programas de estudio	09	08%	15	08%	06	11%
e)	Desarrollo de estrategias de enseñanza	15	13%	33	17%	08	15%
f)	Procedimientos de evaluación.	11	10%	19	10%	06	11%
g)	Elaboración y aplicación de materiales didácticos.	13	11%	20	11%	05	09%
h)	Trabajo con padres de familia	15	13%	24	12%	07	13%

Entre los aspectos que cabe destacar se encuentran: el intercambio de información que existe entre ambos profesionales de los niños integrados, así como en la planificación y el desarrollo de actividades. También coinciden en aspectos relacionados con la atención a las necesidades de los niños integrados, el desarrollo de estrategias de enseñanza, y el trabajo con padres de familia.

No obstante, en las cuestiones en las que no se ponen de acuerdo tiene que ver con el manejo de planes y programas de estudio, los procedimientos de evaluación del aprendizaje y la elaboración y aplicación de materiales didácticos.

Los datos anteriores dan cuenta que el trabajo colaborativo entre ambos maestros se va consolidando y fortaleciendo a través de la planificación, desarrollo y atención conjunta de las actividades en el proceso de intervención para la integración de los niños con necesidades educativas especiales. Aunque no se ha logrado del todo, existen avances

significativos en dicha relación. Lo ideal sería que ambos participaran conjuntamente en el manejo de planes y programas, en el diseño de materiales didácticos, así como en los procedimientos de evaluación, para así lograr los objetivos y finalidades que trae consigo la integración educativa, que son los elementos de mayor conflictividad en el contexto del trabajo de intervención en el aula integradora.

En relación con las condiciones del trabajo colaborativo que se establecen entre los profesores de la escuela y el maestro de apoyo, se les solicitó que valoraran estos elementos, exteriorizando si están presentes como parte del trabajo colaborativo, considerando las opciones **siempre, a veces, rara vez o nunca**. Ver tabla 6.

En la mayoría de los casos, los sujetos cuestionados coinciden en que tienen muy claro la determinación de las funciones que se realizan, así como la disposición para resolver las necesidades de los niños integrados por parte del maestro de apoyo, ya que los mayores porcentajes se ubican en la opción **Siempre**.

En sentido opuesto, cuando se les plantea si existe entre ellos comunicación, si se apoyan en las actividades que realizan ambos, así como si cumplen sus metas, su valoración mayoritariamente se ubica en la opción **Algunas Veces**.

En cuanto a cuestiones que tienen una relación con la existencia de un ambiente de confianza entre ellos, si tienen una participación responsable, si toman acuerdos y existe disposición para resolver las necesidades de los niños integrados por parte de los maestros de grupo, los porcentajes discrepan, dado que los maestros de apoyo consideran que sólo **A veces** se da, mientras que los maestros de grupo consideran que **Siempre**. (ver tabla 6).

Tabla 6.
Condiciones del trabajo colaborativo que se establecen entre los maestros de apoyo y maestro de grupo.

Elementos		Maestros de Apoyo				Maestros de Grupo			
		S	AV	RV	N	S	AV	RV	N
a)	Ambiente de confianza.	44%	48%	08%	00%	52%	32%	12%	04%
b)	Participación responsable.	23%	65%	12%	00%	40%	40%	17%	00%
c)	Comunicación.	38%	58%	12%	00%	38%	47%	13%	02%
d)	Determinación de funciones que se realizan.	45%	33%	22%	00%	41%	38%	17%	04%
e)	Coordinación del trabajo	23%	62%	15%	00%	38%	37%	17%	08%
f)	Apoyo a las actividades del maestro de grupo por el maestro de apoyo.	37%	55%	08%	00%	31%	48%	13%	08%
g)	Apoyo a las actividades del maestro de apoyo por los maestros de grupo.	24%	52%	20%	04%	52%	34%	12%	02%
h)	Cumplimiento de metas.	12%	80%	04%	04%	31%	51%	10%	08%
i)	Toma de acuerdos.	32%	52%	16%	00%	49%	35%	08%	08%
j)	Disposición para resolver las necesidades de los niños integrados por parte de los maestros de grupo.	23%	50%	23%	04%	68%	32%	00%	00%
k)	Disposición para resolver las necesidades de los niños integrados por parte del maestro de apoyo.	83%	17%	00%	00%	68%	24%	08%	00%

S: Siempre, AV: A veces, Rv: Rara vez, N: Nunca

Lo que se observa en los datos obtenidos es que en general las condiciones de trabajo en las que ambos maestros realizan sus actividades son adecuadas, si bien no se ha logrado que sean las ideales. Vemos un avance en este rubro, pues se está generando un ambiente de confianza, participación responsable por parte de ambos maestros, abriendo así nuevas posibilidades de incrementar la intensidad y la calidad del trabajo conjunto.

Por su parte, los directores también emitieron su punto de vista sobre estos elementos. Sus valoraciones se ubican en todos los casos en la opción **Siempre**, con los porcentajes más altos. Todos los directores, coinciden en que las condiciones del trabajo colaborativo que se establece entre los maestros es la adecuada para la atención de los niños integrados. (ver tabla 7)

Tabla 7.
Condiciones del trabajo colaborativo que se establecen
entre los maestros de apoyo y maestro de grupo.

	Elementos	Opciones			
		S	AV	RV	N
a)	Ambiente de confianza.	82%	28%	00%	00%
b)	Participación responsable.	58%	42%	00%	00%
c)	Comunicación.	73%	27%	00%	00%
d)	Determinación de funciones que se realizan.	73%	27%	00%	00%
e)	Coordinación del trabajo.	58%	42%	00%	00%
f)	Apoyo a las actividades del maestro de grupo por el maestro de apoyo.	75%	25%	00%	00%
g)	Apoyo a las actividades del maestro de apoyo por los maestros de grupo.	58%	34%	08%	00%
h)	Cumplimiento de metas.	55%	45%	00%	00%
i)	Toma de acuerdos.	75%	17%	08%	00%
j)	Disposición para resolver las necesidades de los niños integrados por parte de los maestros de grupo.	58%	34%	08%	00%
k)	Disposición para resolver las necesidades de los niños integrados por parte del maestro de apoyo.	92%	08%	00%	00%

S: Siempre, AV: A veces, Rv: Rara vez, N: Nunca

Asimismo, consideran que ambos maestros trabajan en coordinación mutua, logrando así beneficiar tanto a los niños integrados como a la institución misma, lo cual abre la posibilidad de brindar buena atención a los niños, mediante acciones claras, precisas y objetivas para cumplir con ese gran reto que es la integración de los niños a la escuela regular.

Por otro lado, se les pidió a los maestros de apoyo y maestros de grupo que apreciaran el trabajo conjunto que han realizado en el proceso de intervención para la atención de los niños integrados, es decir que cada uno valorara la participación del otro.

A este respecto, la percepción que tiene el maestro de apoyo sobre la relación de trabajo existente con el maestro de grupo es valorada con el más alto porcentaje en la opción **Siempre** en relación con el tópico que se refiere a la disposición, interés y

compromiso para atender las necesidades educativas de los niños integrados. Así como una adecuada comunicación con los niños del grupo.

También considera que la planificación de las actividades, la realización de éstas en el aula, el trabajo sistemático y regular, así como la adecuada comunicación con el niño integrado, con el maestro de apoyo y con los padres de familia, se da sólo **A veces**, de igual manera, cree que el maestro de grupo cuenta con la experiencia y la preparación profesional necesarias para apoyar el proceso de integración. Al mismo tiempo, considera que dispone de los apoyos adecuados y, que participa en el proceso de evaluación de los alumnos. Estas valoraciones se encuentran con los más altos porcentajes en la opción **A veces**. (ver tabla 8)

Tabla 8.
Cuestiones que se plantean en relación con los maestros de apoyo y de grupo.

Elementos		Percepción sobre los Maestros de grupo				Percepción sobre los Maestros de apoyo			
		S	AV	RV	N	S	AV	RV	N
a)	Planifican conmigo las actividades que se realizarán con el niño integrado.	27%	61%	32%	00%	15%	34%	22%	29%
b)	Me apoyan en la planificación de las actividades para todo el grupo.	12%	32%	29%	27%	16%	30%	16%	38%
c)	Me apoyan en la realización de actividades en el aula.	26%	55%	16%	03%	19%	31%	20%	30%
d)	Manifiestan disposición, interés y compromiso para atender las necesidades educativas de los niños integrados.	47%	37%	10%	06%	59%	17%	10%	14%
e)	Trabajan de manera sistemática y regular con el niño integrado.	30%	54%	13%	03%	36%	45%	14%	05%
f)	Mantienen una adecuada comunicación con el niño integrado.	33%	54%	10%	03%	52%	34%	10%	04%
g)	Mantienen una adecuada comunicación con los niños del grupo.	43.5%	43.5%	10%	03%	35%	43%	16%	06%
h)	Mantienen una adecuada comunicación conmigo.	40%	50%	10%	00%	50%	26%	14%	10%
i)	Mantienen una adecuada comunicación con los padres de familia.	21%	58%	21%	00%	48%	34%	14%	04%
j)	Cuentan con la experiencia y la preparación profesional necesarias para apoyar el proceso de integración.	16%	54%	17%	13%	23%	32%	17%	28%
l)	Cuenta con los apoyos adecuados para favorecer la Integración.	27%	61%	32%	00%	43%	39%	07%	11%

S: Siempre, AV: A veces, Rv: Rara vez, N: Nunca

Por su parte, los maestros de grupo tienen una apreciación un poco distinta de los maestros de apoyo en relación al trabajo conjunto. Pues los más altos porcentajes en la opción **Siempre** son los relacionados a la disposición, interés y compromiso para atender las necesidades educativas de los niños integrados, así como la comunicación establecida con los niños integrados, con el maestro de grupo y con los padres de familia. Finalmente en esta misma opción mencionan que siempre cuentan con los apoyos adecuados para favorecer la integración de los niños.

Eje 2. La organización del trabajo de intervención psicopedagógica.

El proceso de integración educativa involucra la participación responsable y comprometida de quienes participan en el mismo, tal es el caso de los directores, de los maestros de grupo, de los maestros de apoyo, de los padres de familia, del niño con necesidades educativas especiales y de sus compañeros.

No todos los involucrados participan y, muchas veces, la integración de los niños a la escuela regular se da por la iniciativa, el interés y la buena voluntad de algunos de los integrantes y no como el resultado de un trabajo colaborativo entre todos, con funciones y responsabilidades claras. Es por ello que es fundamental y de gran importancia que la organización del trabajo de intervención psicopedagógica se organice de manera funcional de tal forma que resulte efectiva, para así lograr con éxito la integración de los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.

Sub-eje 2.1

Proceso de integración del niño con necesidades educativas especiales

Fortalecer una relación adecuada entre los maestros de apoyo y los maestros de grupo es fundamental para lograr el propósito de brindar a los niños con necesidades educativas especiales todos los apoyos indispensables para que su proceso de integración a la escuela regular sea exitoso. Los esfuerzos que realizan no sólo los maestros, sino también los directores, personal de educación especial, padres de familia y los propios alumnos en las escuelas integradoras, son determinantes para este proceso. Es por ello que fue de interés indagar sobre como ésta relación favorece o dificulta dicho proceso.

En este sentido, intervienen distintos factores que tienen que ver con las condiciones operativas institucionales, las estrategias de intervención que se ponen en juego, las

relaciones que se generan entre los alumnos y los maestros, las expectativas y actitudes de los integrantes de la comunidad educativa hacia estos niños, entre los más significativos. Del mismo modo, los avances en el aprendizaje y socialización que manifiestan los propios alumnos con necesidades educativas especiales permiten valorar la trascendencia de estas acciones, pero sobre todo, de un programa como es el de la de integración educativa que constituye una alternativa de atención para ellos. La información que se presenta en este sub-eje, trata de dar cuenta de estos aspectos.

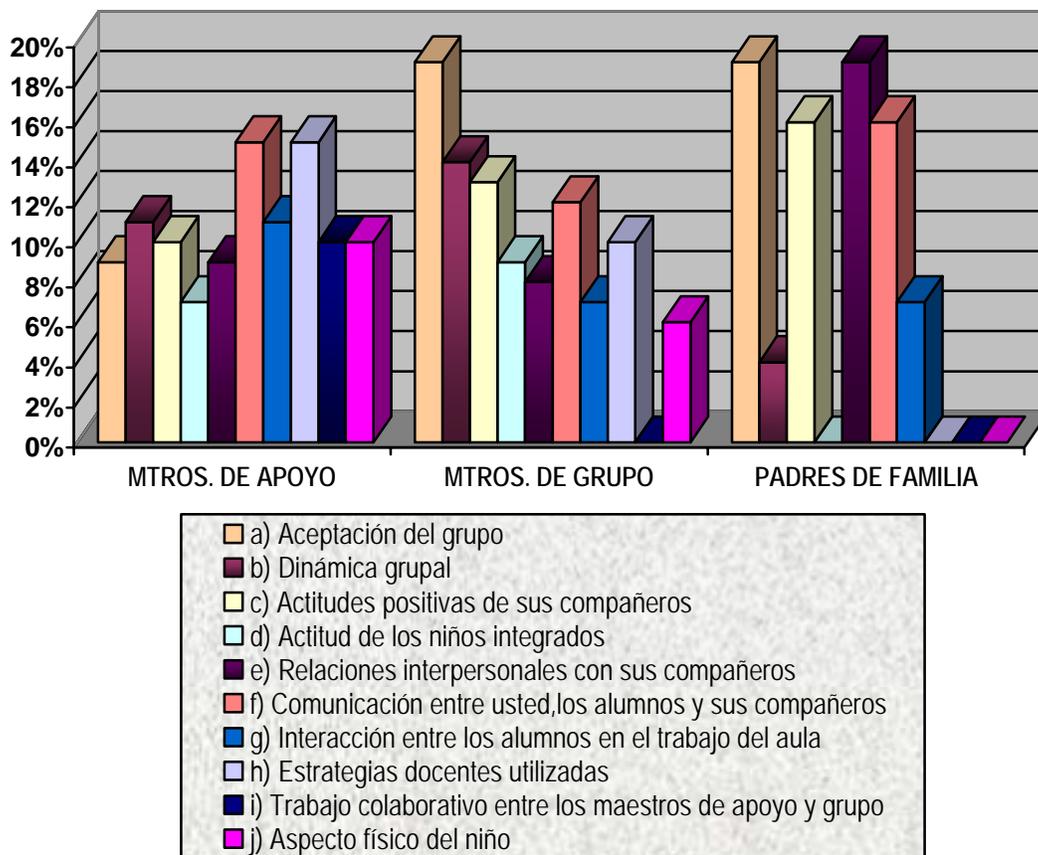
En una primera parte, se cuestionó a los maestros de apoyo, maestros de grupo y a los padres de familia de los niños integrados sobre cuáles factores eran considerados por ellos como aquellos que han contribuido a favorecer el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales. A este respecto, existe una apreciación diferente entre nuestros informantes.

Los maestros de apoyo opinan que los factores que más han contribuido a favorecer el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales son: los beneficios que son resultado de la comunicación existente entre él, los alumnos y sus compañeros, así como las estrategias docentes de trabajo utilizadas.

Para los maestros de grupo los dos aspectos fundamentales son los relacionados a los beneficios que ha tenido el propio niño integrado como resultado de la aceptación por parte de sus compañeros, es decir, por la convivencia, intercambio y reconocimiento que él tiene frente al grupo. Así como la dinámica grupal que se ha generado de manera favorable entre los niños integrados, el resto de sus compañeros, así como entre los profesionales responsables.

La opinión de los padres de familia a este respecto, es que ellos consideran como los dos más importantes los que se refieren a la aceptación que han tenido sus hijos dentro del grupo, así como las relaciones interpersonales que se han generado dentro del aula con sus compañeros. (ver Figura 4).

Figura 4.
Principales factores que han favorecido la integración del niño.



Los porcentajes valorados más bajos por parte de los maestros de apoyo son aquellos que hacen alusión a la actitud de los niños integrados, así como a la aceptación del grupo. Ellos consideran que estos factores son los que menos han favorecido el proceso de integración de los niños al aula regular, dado que es un proceso muy complejo que implica una serie de valores por parte de los demás integrantes del grupo, como son el respeto a las diferencias, la tolerancia, igualdad de oportunidades, etc.

Por su parte, los maestros de grupo creen que lo que menos ha favorecido es el trabajo colaborativo entre él y el maestro de apoyo, así como el aspecto físico del alumno, que se ubican con los porcentajes más bajos. Tal vez esto se deba a que aún la relación existente entre ambos profesionales no se ha afianzado del todo y ello en menor o

mayor medida obstaculice el proceso de integración del niño al no planear conjuntamente las estrategias para brindar una atención viable y oportuna a los niños con necesidades educativas especiales.

Finalmente, los padres de familia dan su punto de vista a este respecto y consideran que las propias actitudes de los niños integrados, las estrategias docentes utilizadas, el trabajo colaborativo entre los maestros de apoyo y de grupo, así como el aspecto físico de algunos niños con necesidades educativas especiales, son los factores que menos han favorecido el proceso de integración de sus hijos, pues como se mencionó con anterioridad, le dan prioridad a la interacción que tienen sus hijos con sus compañeros.

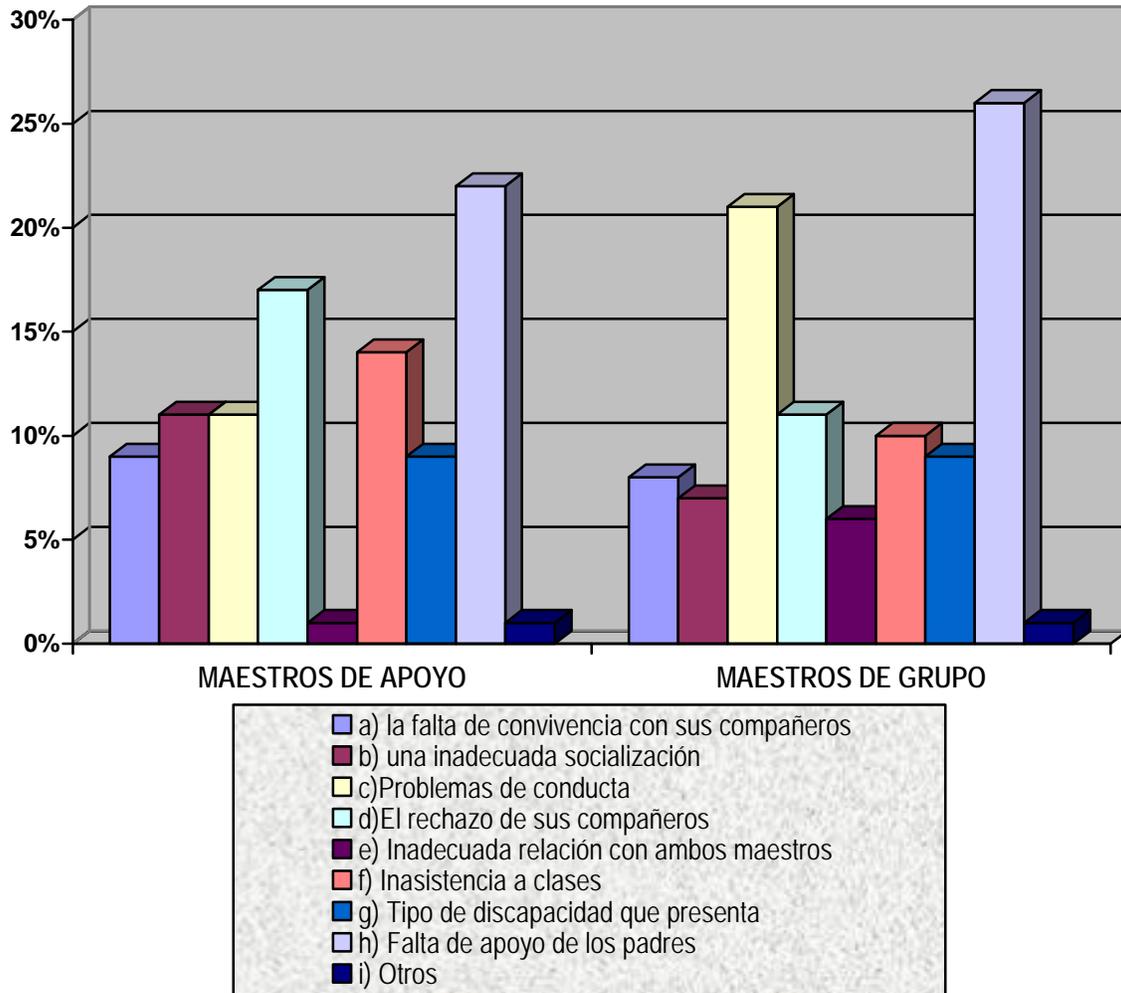
Como podemos observar, nuestros informantes valoran de manera diferente cada uno de los factores que ellos consideran han favorecido el proceso de integración. Los principales aspectos que consideran son los relacionados a: la comunicación establecida entre el maestro de apoyo y el maestro de grupo, así como con el niño integrado. A las estrategias docentes y a la dinámica grupal utilizada. Ellos consideran que la aceptación del grupo y las actitudes positivas tanto de sus compañeros como la actitud del propio niño han sido un factor determinante para la integración de los niños.

Estos datos son muy significativos, pues una de las mayores preocupaciones manifestadas por los padres de familia, de los maestros y de los especialistas ante este reto de la integración tenía que ver precisamente con la posibilidad del rechazo a los niños con necesidades educativas por parte de los alumnos regulares. Sin embargo, esto no ha sido así, pues los datos muestran que la aceptación de los niños de la escuela regular ha favorecido la integración de los niños.

Por otra parte, en cuanto a los factores que han dificultado el proceso de integración de los niños, existe una coincidencia entre las respuestas del maestro de apoyo y del maestro de grupo. Para ambos, los cuatro factores de mayor peso son: la falta de apoyo

de los padres, los problemas de conducta del niño, el rechazo de sus compañeros, así como la inasistencia constante a clases. (Ver Figura 5).

Figura 5.
Principales factores que dificultan el proceso de integración del niño.



En un segundo orden de importancia para los maestros de apoyo son: una inadecuada socialización y problemas de conducta; para el maestro de grupo se encuentran: el rechazo de sus compañeros y el tipo de discapacidad que presenta, es decir, una situación de discapacidad compleja o grave, influye negativamente.

En la opción **Otros**, que tiene una puntuación muy baja, se señalan cuestiones como: la falta de interés, de compromiso y preparación del maestro de grupo, las condiciones culturales de las familias de los niños integrados y la falta de aceptación de los padres del resto de los alumnos hacia el proceso de integración.

Lo que llama la atención, es que según los datos la falta de apoyo de los padres es la mayor causa por la cuál no se logra el proceso de integración de los niños, seguida de problemas de conducta, el rechazo de sus compañeros y, la inasistencia constante a clases. Esta apreciación tan opuesta a la anterior con respecto a los factores que han favorecido el proceso de integración nos deja pensando que está contradicción quizá se deba a que ambos maestros son los que trabajan directamente con los niños integrados, y que ello les permite tener una visión más cercana a la realidad que vive cada uno de ellos. Del mismo modo, se puede considerar la posibilidad que los problemas de conducta que presentan los niños con necesidades educativas especiales así como el rechazo de sus compañeros, tenga que ver con el tipo de discapacidad que presenta cada uno de ellos, y ello represente dificultades o limitaciones en el proceso de intervención por parte de ambos maestros.

Otro aspecto fundamental para que el proceso de integración sea exitoso, se relaciona con los avances que se van logrando con los niños integrados. En este sentido, es significativo lo que aportan los datos; pues en un primer término se ubican con los porcentajes más altos en las apreciaciones de maestros de apoyo los elementos relacionados a las habilidades cognitivas en la opción **Medianamente significativas**, seguida de la confianza y seguridad en la opción **Muy significativas**. Por su parte los maestros de grupo consideran la comunicación, así como la confianza y seguridad con los más altos porcentajes en la opción **Muy significativas**.

En segundo término se puede observar que los maestros de apoyo valoran más alto los avances en cuanto a las actitudes positivas, el interés en las actividades escolares de los niños, en las opciones **Muy significativas**. Posteriormente valoran el

comportamiento así como el interés y concentración en la opción **Medianamente significativas**.

Por su parte, los maestros de grupo valoran con las más altas puntuaciones en la opción **Muy significativas** aspectos tales como las relaciones interpersonales, el comportamiento, actitudes positivas, interés en actividades escolares, así como la participación en actividades recreativas y deportivas. (ver tabla 9)

Tabla 9.
Principales avances de los niños con necesidades educativas especiales.

Elementos		Maestros de Apoyo				Maestros de Grupo			
		MS	MDS	P	N	MS	MDS	P	N
a)	Atención y concentración	29%	52%	19%	00%	45%	39%	14%	02%
b)	Relaciones interpersonales	38%	45%	17%	00%	55%	35%	08%	02%
c)	Comunicación	31%	55%	14%	00%	70%	18%	10%	02%
d)	Comportamiento	38%	43%	19%	00%	52%	30%	16%	02%
e)	Participación	44%	44%	12%	00%	56%	32%	10%	02%
f)	Confianza y seguridad	59%	30%	11%	00%	66%	20%	12%	02%
g)	Habilidades cognitivas	30%	62%	08%	00%	38%	47%	13%	02%
h)	Adquisición de conocimientos	28%	44%	28%	00%	31%	45%	22%	02%
i)	Actitudes positivas	52%	41%	07%	00%	52%	33%	13%	02%
j)	Interés en actividades escolares	52%	41%	2.5%	2.5%	62%	21%	15%	02%
k)	Participación en actividades recreativas y Deportivas	45%	45%	10%	00%	61%	20%	19%	00%

MS: Muy significativas, MDS: medianamente significativas, P: Poco o N: Nada significativas

Finalmente, en tercer término los maestros de apoyo ubican las habilidades cognitivas, la atención y concentración y la adquisición de conocimientos en la opción **Muy significativas**. Los maestros de grupo consideran en último lugar la comunicación, confianza y seguridad, así como la participación en actividades recreativas y deportivas en la opción **Medianamente significativa**.

Sin pretender generalizar, es significativo y sorprendente que los elementos vinculados a los avances en el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales, merezcan una valoración más alta, pues habla bien del trabajo de intervención realizado

entre ambos profesionales para lograr las metas que se han propuesto y que se han alcanzado satisfactoriamente.

Sin embargo, por lo que se refiere a los elementos de socialización de los niños, ubicados en segundo lugar, encontramos valoraciones más bajas, quizá ello tenga que ver con la falta de disposición de los propios niños y/o de sus compañeros a involucrarse con ellos, o las limitaciones que impone una determinada discapacidad.

Lo que se puede apreciar en el análisis de éstos datos, es que ambos profesionales están conscientes de la importancia y trascendencia del trabajo conjunto para alcanzar sus metas y objetivos propuestos, sólo tendrán que trabajar más sobre la relevancia que tienen las relaciones interpersonales entre alumnos y la conformación de actitudes para su vida futura.

También, se cuestionó a los maestros de apoyo y a los maestros de grupo sobre el cumplimiento de expectativas que generó la presencia de los maestros de apoyo en la escuela regular, específicamente en cuanto al proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales. Se les presentaron algunos planteamientos en relación a dichas expectativas.

Como podemos observar en la tabla número 12 existen discrepancias por parte de ambos profesionales. En primer término las expectativas de los maestros de apoyo ubican aspectos relacionados a que el niño integrado mejore su comportamiento y actitud, así como que se favorezca su desarrollo integral, que supere sus limitaciones y, que adquiera los contenidos del currículum escolar oficial, dichos aspectos obtienen los más altos porcentajes en la opción **Medianamente**.

Mientras que para los maestros de grupo los aspectos tales como: que sea una persona feliz, que aprenda a valerse por sí mismo, que sea aceptado y respetado por los demás,

que se favorezca su desarrollo integral y que incremente su autoestima, obtienen los porcentajes más altos en la opción **Totalmente**. (Ver tabla 10)

En segundo término, los maestros de apoyo consideran el más alto porcentaje en la opción **Totalmente** los aspectos que tienen que ver con que adquiera las destrezas y habilidades que le permitan desempeñarse en un oficio, que sea aceptado y respetado por los demás y, que aprenda a valerse por sí mismo. Para los maestros de grupo, los aspectos que tienen mayor relevancia son aquellos que hace mención a que adquiera los contenidos del currículum escolar oficial, proyectar una continuidad escolar hacia el logro de una carrera profesional y que adquiera los conocimientos y habilidades suficientes para su supervivencia, tienen los porcentajes más altos en la opción **Medianamente**.

Tabla 10.
Planteamientos en relación con el cumplimiento de expectativas que generaron los maestros de apoyo sobre el proceso de integración de los niños con n.e.e.

Expectativas	Maestros de Apoyo				Maestros de Grupo			
	T	M	CN	N	T	M	CN	N
a) Favorecer su desarrollo integral.	35%	65%	00%	00%	60%	29%	11%	00%
b) Superar sus limitaciones o discapacidad.	35%	65%	00%	00%	43%	43%	09%	05%
c) Proyectar una continuidad escolar hacia el logro de una carrera profesional.	22%	56%	17%	05%	28%	58%	07%	07%
d) Que sea como los demás.	16%	53%	31%	00%	47%	38%	13%	02%
e) Que adquiera los conocimientos y habilidades suficientes para su supervivencia.	30%	35%	35%	00%	38%	48%	14%	00%
f) Que sea una persona feliz.	30%	52%	13%	05%	68%	25%	07%	00%
g) Que aprenda a valerse por sí mismo.	52%	43%	05%	00%	67%	26%	07%	00%
h) Que sea aceptado y respetado por los demás.	59%	36%	05%	00%	66%	27%	02%	05%
i) Que adquiera las destrezas y habilidades que le permitan desempeñarse en un oficio	65%	35%	00%	00%	48%	38%	14%	00%
j) Que adquiera los contenidos del currículum escolar oficial.	32%	59%	09%	00%	28%	52%	20%	00%
k) Que mejore su comportamiento y actitud.	20%	70%	05%	05%	49%	40%	11%	00%
l) Que incremente su autoestima.	43%	57%	00%	00%	60%	33%	07%	00%

T: totalmente, M: medianamente, C: casi nunca, N: nunca

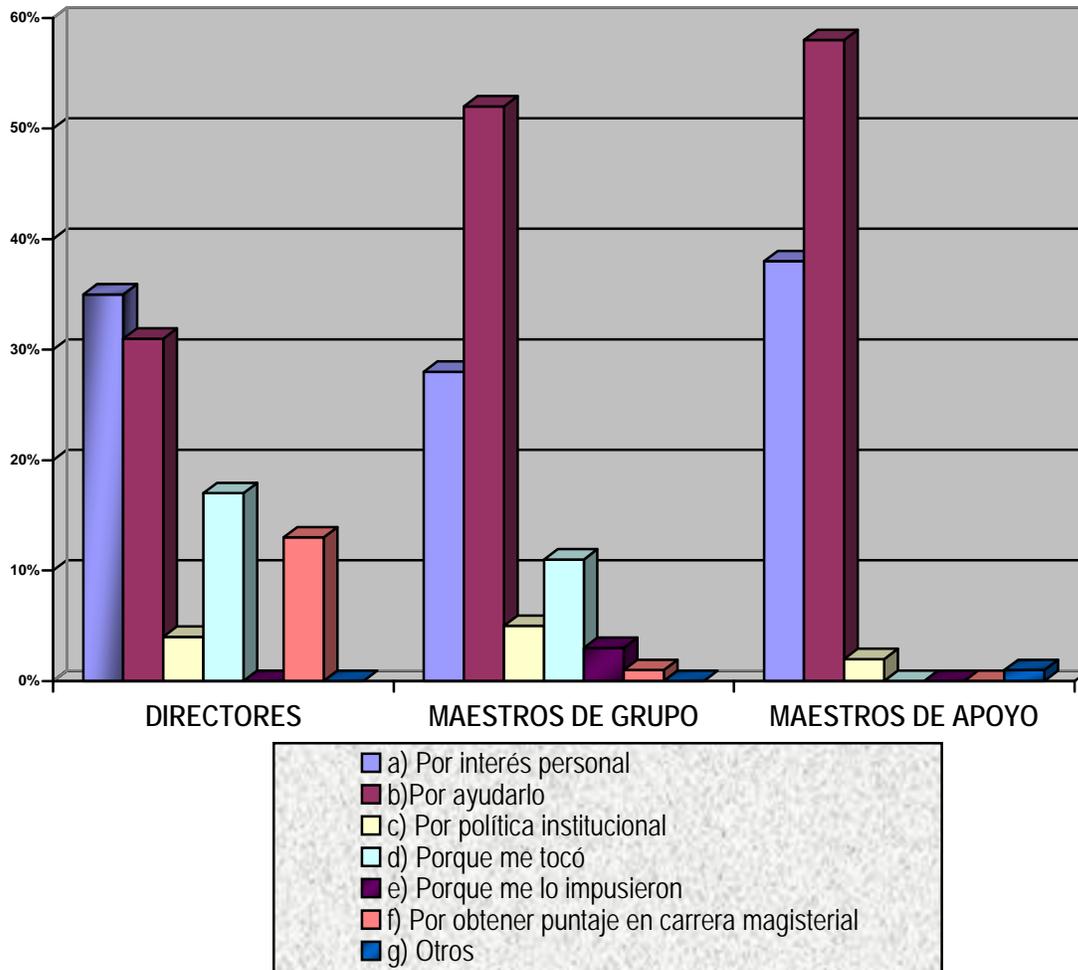
Los datos mencionados hacen referencia de la postura que cada maestro tiene sobre sus metas y finalidades con respecto al proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales.

Es evidente la diferencia que existe en la forma de valorar cada uno de los ítems por parte de ambos maestros. Pero finalmente ambos coinciden en que lo primordial es lograr el fortalecimiento de la autoestima de los niños, que sean aceptados por todos, que tengan seguridad en sí mismos y que sean felices.

Asimismo, coinciden en que los niños integrados tienen la posibilidad de adquirir los contenidos del currículum escolar oficial, así como adquirir destrezas y habilidades que les permitan desempeñarse en un oficio y continuar una carrera profesional. En relación con estos aspectos las expectativas son altas y se pueden cumplir.

Otros datos que resultan significativos, tienen relación con las motivaciones de los directores, maestros de apoyo y de los maestros de grupo para atender a los niños integrados. Los tres profesionales consultados coinciden en señalar, en primer término, que principalmente lo hacen por un interés personal y por ayudarlos, ítems que alcanzan los porcentajes más altos. Cabe hacer notar que los porcentajes más bajos en las apreciaciones de los maestros de grupo y de los directores, tienen que ver con respuestas que indican que la integración es el resultado de una imposición, del azar (porque les tocó), por el interés de obtener un puntaje para carrera magisterial o por cuestiones de política institucional. (Ver Figura 6).

Figura 6.
Mayor motivación para atender a los niños con nee



Con base a lo anterior, se puede apreciar que algunos maestros de apoyo o especialistas del área de educación especial, se sienten incompetentes para atender las necesidades educativas de los niños integrados, quizá porque les plantean retos que no corresponden a su especialidad y que, por ende, manifiesten un desinterés por enfrentar el reto. Es por ello que hacen énfasis en que la integración resulta en una imposición o sólo lo ven como un buen pretexto para obtener un beneficio personal que les permita alcanzar ciertos puntajes para carrera magisterial. De ninguna manera se puede generalizar dicha afirmación, pues es sabido que se han dado casos de integración de niños con necesidades educativas especiales de manera exitosa, gracias al trabajo comprometido de ambos profesionales.

También se presentaron a los directores, a los maestros de grupo y a los maestros de apoyo una serie de afirmaciones respecto a la integración de los niños con necesidades educativas especiales, con el objeto de identificar su postura personal hacia esa experiencia. Los resultados confirman sin duda alguna que los puntos de vista que tienen los directores, maestros de apoyo y maestros de grupo son inciertos y hasta cierto punto, discordantes. Como se puede observar en la tabla 11, se les pidió que emitieran su opinión sobre afirmaciones que son favorables hacia el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales. En este sentido, los datos arrojados muestran que los aspectos que valoran más alto, son los referidos a los beneficios que esta experiencia aporta para el propio niño integrado, así como, para los maestros de apoyo y de grupo. Consecutivamente, se encuentran las ventajas que representa la presencia de estos niños en el aula regular para el maestro y para sus demás compañeros. Lo que confirma que la aceptación hacia la integración educativa es generalizada en la gran mayoría. (Ver Tabla 11).

Tabla 11.
Afirmaciones hechas en relación con los niños con n.e.e.

Expectativas		Maestros de Apoyo				Maestros de Grupo				Directores			
		TA	PA	CD	TD	TA	PA	CD	TD	TA	PA	CD	TD
a)	Aprenden más y mejor en el aula común	31%	52%	17%	00%	60%	29%	11%	00%	30%	60%	10%	00%
b)	No hay mejor lugar para ellos que la escuela regular	61%	35%	00%	04%	43%	43%	09%	05%	33%	45%	11%	11%
c)	Adquieren más confianza en sí mismos con su integración a la escuela regular	67%	33%	00%	00%	28%	58%	07%	07%	90%	10%	00%	00%
d)	Se benefician realmente de la relación con sus compañeros de grupo	78%	22%	00%	00%	47%	38%	13%	02%	90%	10%	00%	00%
e)	Su presencia en el aula ha beneficiado a todos los alumnos	43%	48%	09%	00%	38%	48%	14%	00%	18%	64%	18%	00%
f)	Han enriquecido mi trabajo como personal de educación especial	91%	09%	00%	00%	68%	25%	07%	00%	60%	30%	10%	00%
g)	Sería más conveniente que estuvieran en escuelas especiales, es su lugar	00%	22%	22%	56%	67%	26%	07%	00%	00%	45%	22%	33%
h)	No tengo disposición ni interés para atenderlos como se debe	05%	05%	00%	90%	66%	27%	02%	05%	00%	67%	22%	11%
i)	No cuento con los conocimientos, habilidades y recursos para atenderlos	05%	10%	15%	70%	48%	38%	14%	00%	50%	40%	00%	10%
j)	Podría atenderlos mejor en una escuela o servicio especial	14%	14%	18%	54%	28%	52%	20%	00%	00%	45%	00%	55%
k)	Aún con mi ayuda, casi no aprenden	00%	53%	09%	38%	49%	40%	11%	00%	00%	45%	33%	22%
l)	La escuela y los maestros no están preparados para recibirlos	14%	57%	05%	24%	60%	33%	07%	00%	33%	56%	11%	00%
m)	No tiene caso que se integren, pues sus necesidades siempre los limitarán	00%	14%	05%	81%	60%	29%	11%	00%	00%	11%	00%	89%

TA: totalmente de acuerdo, PA: Parcialmente de acuerdo, CD: casi en desacuerdo, TD: totalmente en desacuerdo.

En la misma tabla, se les pidió que valoraran de la misma manera aquellos aspectos que ellos consideran que no son benéficos ni viables para que los niños con necesidades educativas especiales se integren al aula regular. Los puntos de vista de nuestros informantes son valorados de diferente manera.

Los directores de la escuela regular creen que sería más conveniente que los niños con necesidades educativas especiales estuvieran en escuelas especiales, pues consideran que los maestros no tienen la disposición, ni el interés necesarios para atenderlos como se requiere. Opinan además, que no cuentan con la preparación, conocimientos, habilidades ni recursos para brindarles el apoyo necesario. Sin embargo, cuando se les pregunta si ellos consideran que no tiene caso que se integren, pues sus necesidades siempre los limitarán, responden que no están de acuerdo. Con los puntajes más altos la opción **Parcialmente de acuerdo**.

Por su parte, los maestros de grupo ubican los más altos porcentajes en la opción **Totalmente de acuerdo**. Es decir para ellos, los alumnos con necesidades educativas especiales no deberían estar en la escuela regular, sino en escuelas especiales.

A este mismo respecto, los maestros de apoyo discrepan de la valoración hecha por los directores y por los maestros de grupo, pues valoran más alto la opción **Totalmente en desacuerdo**. Ya que consideran que el mejor lugar para que los niños con necesidades educativas especiales sean atendidos y obtengan beneficios propios es indudablemente en la escuela regular. Asimismo, opinan que ellos sí cuentan con disposición e interés para atenderlos, pues están preparados para su atención.

Como vemos, entre nuestros informantes clave, existe una gran discrepancia en sus puntos de vista con respecto a las afirmaciones con carácter desfavorable hacia la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales. Por una parte, están convencidos de que en el aula regular, los niños integrados aprenden mucho más, y, sobre todo, que es un aprendizaje que les será más útil para enfrentar los retos de la vida cotidiana, presente y futura. Pero por otra parte, no están de acuerdo con el proceso, pues consideran que es un reto muy difícil de lograr. Quizá esto se deba principalmente a que ello exige un trabajo conjunto, planeado, sistémico y viable que les permita brindar una atención de calidad y, sobre todo, porque requiere a su vez de una formación académica sólida y constante para lograr con éxito este gran reto. Por lo que se deduce que en la gran mayoría de las afirmaciones hechas por los

directores y los maestros de grupo exista la idea y el hecho de que al integrarse a la escuela regular niños con necesidades educativas especiales, representa mayor trabajo para ellos y esto implique más responsabilidades, así como mayor preparación académica.

Por otra parte, se cuestionó a los padres de familia sobre las necesidades educativas de sus hijos, con la finalidad de conocer cómo ha contribuido el personal de la escuela regular a la integración de sus hijos, así como con la intención de tener una información más específica sobre la estructura y la dinámica familiar. Cabe señalar que en el estudio sólo participaron padres de familia de diez niños integrados por la dificultad de establecer un contacto con la mayoría de los padres. Por lo tanto, dicha muestra no es considerada representativa, es decir, no podemos, ni pretendemos generalizar los datos respecto a los puntos de vista de los padres de familia.

La información que obtuvimos por medio de los maestros de grupo y del personal de educación especial, encontramos que la mayoría de las familias están integradas de 1 a 9 hermanos en promedio. Este dato llama la atención, en función del apoyo real que puedan recibir los niños por parte de sus padres para la realización de las actividades sugeridas por parte de los maestros y de los especialistas. Asimismo, la edad promedio de los hermanos oscila entre los 3 y los 9 años de edad, con un 27% cada uno que los ubican el primer lugar, después vemos que con un 23% se identifica el rango de entre 9 y 12 años, y de 18 a 21 años, sólo con un 10% está en el rango de 12 a 15 años de edad. Esto nos hace pensar, que la mayoría de sus hermanos estarían cursando la educación básica, así como el nivel medio superior, todo ello partiendo del supuesto que se encuentran estudiando. (ver tabla 13)

Tabla 13.
Número de hermanos del alumno y edades promedio:

Número de hermanos		Totales	%
a)	Hijo único	2	20%
b)	1 a 3	3	30%
c)	3 a 6	2	20%
d)	6 a 9	3	30%
e)	Más de 9	-	-

Edades		Totales	%
a)	1 a 3 años	0	0%
b)	3 a 6 años	3	27%
c)	6 a 9 años	3	27%
d)	9 a 12 años	2	18%
e)	12 a 15 años	1	10%
f)	15 a 18 años	0	0%
g)	18 a 21 años	2	18%
h)	Más de 21 años	0	0%

Por otro lado, se puede distinguir un aspecto importante el cual se refiere a las expectativas que tienen los padres de familia sobre el ambiente de trabajo del grupo donde se encuentran sus hijos. Los padres consideran en un 100% que el ambiente del grupo donde se encuentran sus hijos es bueno y benéfico para ellos. Asimismo, se les preguntó el porqué de sus afirmaciones y ellos manifiestan que principalmente se sienten a gusto por la actitud que tienen sus compañeros y el maestro hacia sus hijos, y en consecuencia esto permite a su vez que la actitud de sus hijos sea favorable al proceso de integración.

De igual manera consideran que la integración de sus hijos a la escuela regular ha contribuido a favorecer su desarrollo integral y a valerse por sí mismos. En segundo término creen que les ha ayudado a superar sus limitaciones, a ser personas felices y sobre todo a que sean aceptados y respetados por los demás, así como que adquieran los conocimientos y las habilidades suficientes para su supervivencia. Finalmente en último término se encuentran los aspectos relacionados con que adquieran destrezas y

habilidades que les permitan desempeñarse en un oficio, que puedan tener una continuidad escolar, así como que adquieran los contenidos del currículo escolar oficial.

Estos datos manifiestan que las prioridades de la mayoría de los padres de familia no están en función de que el niño con necesidades educativas especiales tenga acceso a una vida profesional futura, sino que ellos como padres sólo priorizan que el simple hecho de que sus hijos se valgan por sí mismos es un gran logro para ellos. Dejando de lado las cuestiones relacionadas con una formación profesional. Como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 14.
En qué considera que ha contribuido la integración del niño a la escuela regular

Aspectos		Totales	%
a)	Favorecer su desarrollo integral	5	16
b)	Superar sus limitaciones o discapacidad	4	13
c)	Proyectar una continuidad escolar hacia el logro de una carrera profesional	1	3
d)	Que adquiera los conocimientos y habilidades suficientes para su supervivencia Que sea como los demás	4	13
e)	Que sea una persona feliz	4	13
f)	Que aprenda a valerse por sí mismo	5	16
g)	Que sea aceptado y respetado por los demás	4	13
h)	Que adquiera las destrezas y habilidades que le permitan desempeñarse en un oficio.	3	10
i)	Que adquiera los contenidos del currículo escolar oficial.	1	3

Finalmente era de interés conocer la opinión de los padres sobre quiénes consideran ellos como los elementos que más han contribuido en el proceso de integración del niño a la escuela regular. Afirman que en primer lugar se distingue la atención que les han brindado los maestros de apoyo y los maestros de grupo. En segundo término, la aceptación y las actitudes de sus compañeros y el apoyo de la misma familia. En último

término hacen referencia a aspectos tales como la influencia de la comunidad, la actitud del propio niño y al trabajo de la escuela. (ver tabla 15)

Tabla 15.
Quiénes han contribuido en el proceso de integración del niño a la E-R.

Aspectos		Totales	%
a)	Compañeros	4	15
b)	El propio niño con NEE	2	8
c)	Familia	4	15
d)	Maestro de apoyo	6	23
e)	Maestro de grupo	6	23
f)	Comunidad	2	8
g)	La escuela	2	8
h)	Otros:	0	0

Según los datos obtenidos de los padres de familia de los niños integrados, se destaca que muestran una gran alegría, simpatía y tranquilidad con la oportunidad que se les ha dado a sus hijos dentro de la escuela regular, pues consideran que gracias a ello, sus hijos han sido aceptados y respetados, no sólo por sus compañeros y maestros, sino también por toda la comunidad en general. Estos hechos para ellos abren la posibilidad de una mejor calidad de vida para sus hijos, para los propios padres y para el resto de los integrantes de la familia.

Sub-eje 2.2 Recursos para el aprendizaje

Cualquier escuela requiere de contar con los recursos y materiales didácticos suficientes y apropiados para apoyar el trabajo de los docentes y el aprendizaje de los alumnos. No basta con tener los libros de texto y los cuadernos de trabajo como los únicos apoyos de que disponen los maestros para el desempeño de su labor, pues la apropiación de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades intelectuales en los escolares se fortalece en la medida en que disponen de los dispositivos pertinentes para abordar los contenidos y realizar las tareas propuestos en el currículo escolar. Estos recursos forman parte de las condiciones indispensables que la escuela debe ofrecer para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje del alumnado, ya que contribuyen a estructurar la información que reciben, los motivan a realizar experiencias de aprendizaje y los inducen a poner en práctica distintas habilidades cognitivas en función de un objeto de estudio determinado.

Sin embargo, en muchas escuelas son limitados o no son congruentes con el modelo de enseñanza que se trata de impulsar. Asimismo, en ocasiones no se aprovechan los existentes o no se elaboran de acuerdo a las intencionalidades que se persiguen al aplicar una estrategia o una actividad pedagógica. Por otra parte, existe la creencia de que dependiendo de la cantidad y la calidad de los recursos, la enseñanza será más eficiente, incluso, que la viabilidad del aprendizaje depende de estos atributos. Lo importante estriba en que el maestro emplee los medios didácticos que mejor sirvan a la forma en que ha organizado la clase, que se adapten mejor a los objetivos propuestos y que sean útiles para aprender por medio de ellos, no importa lo sencillos que sean.

Estos principios se aplican por igual en el caso de las escuelas integradoras, ya que el propósito fundamental es que las estrategias de enseñanza y los medios didácticos sean los más convenientes a las necesidades educativas de todos los alumnos. No obstante, los niños con necesidades educativas especiales que presentan alguna discapacidad, requieren de apoyos personales específicos, ya sean técnicos, materiales o de otro tipo para superar las limitaciones que les impone dicha discapacidad.

En este sub-eje se analizan los recursos para el aprendizaje que habitualmente utilizan los maestros de grupo para trabajar en las aulas y que los maestros de apoyo aplican para el desarrollo de su intervención. Asimismo, cuáles son los que usan de manera regular para la atención específica de los niños con necesidades educativas especiales y cuales son los que requieren para cumplir esta tarea.

Por lo que se refiere a los recursos habituales de los que disponen los maestros de grupo y de apoyo para realizar su trabajo, ambos profesionales consultados coinciden en sus apreciaciones. En primer lugar se encuentran los medios impresos, con las puntuaciones más altas en cuanto al número de menciones: libros de texto, los cuadernos de trabajo y material bibliográfico diverso. Con puntuaciones similares, se encuentran otro tipo de materiales que utiliza frecuentemente: los de uso común en la vida diaria y el pizarrón.

Con puntuaciones más bajas se pueden identificar el material específico para distintas áreas de conocimiento y el que se utiliza para los niños con necesidades educativas especiales. Los maestros opinan que casi no disponen de equipos de cómputo o equipos audiovisuales y mucho menos de materiales didácticos comerciales que les permitan trabajar de manera adecuada. (ver tabla 16).

Tabla 16.
Apoyos y material didáctico con los que cuentan los maestros para realizar sus actividades.

Factores		Maestros de Apoyo		Maestros de Grupo	
		Total	%	Total	%
a)	Libros de texto	23	16	49	18
b)	Cuadernos de trabajo	11	8	42	14
c)	Pizarrón	21	15	48	17
d)	Materiales comerciales	10	7	03	1
e)	Equipo de cómputo	05	3	09	3
f)	Equipo audiovisual	06	4	22	7
g)	Material bibliográfico diverso	16	12	31	10
h)	Materiales de uso común en la vida diaria	21	15	46	15
i)	Material didáctico específico para distintas áreas del conocimiento	13	9	28	9
j)	Material didáctico específico para los niños con necesidades educativas especiales	15	11	15	5

No es de extrañar que los medios impresos sean de los que se dispone mayormente en el aula regular, pero sí sorprende que sea de la misma manera para el trabajo que realizan los maestros de apoyo.

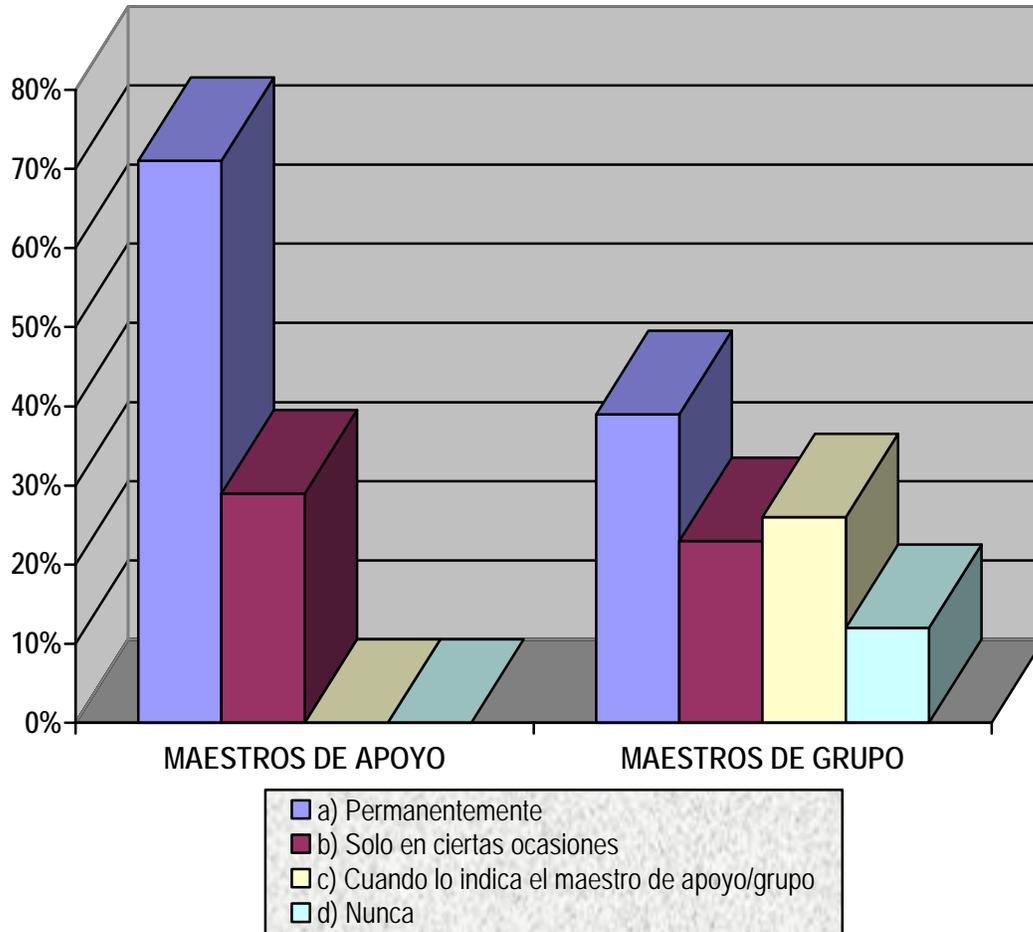
Al preguntarle a ambos profesionales sobre los materiales con los que cuentan para atender a los niños con necesidades educativas especiales, la mayor parte de las respuestas se refieren a los medios de uso común en la escuela: materiales impresos, materiales concretos, audiovisuales, pizarrón y gises, papelería diversa, lápices de colores, tijeras y ficheros, entre los más mencionados.

En menor medida hacen referencia, particularmente los maestros de apoyo, a recursos más específicos para la atención de necesidades educativas especiales como son: ábacos, bloques lógicos, tarjeteros, carretillas, loterías, tableros de comunicación, alfabeto móvil, memoramas, en general materiales concretos que el niño pueda manipular dependiendo del tipo de discapacidad.

Ambos maestros consideran que prácticamente no disponen de recursos y medios suficientes para apoyar a los niños integrados, así como que requieren de una mayor dotación de ellos, sobre todo cuando tienen que atender a niños que presentan discapacidades tales como son las visuales, motora o auditivas.

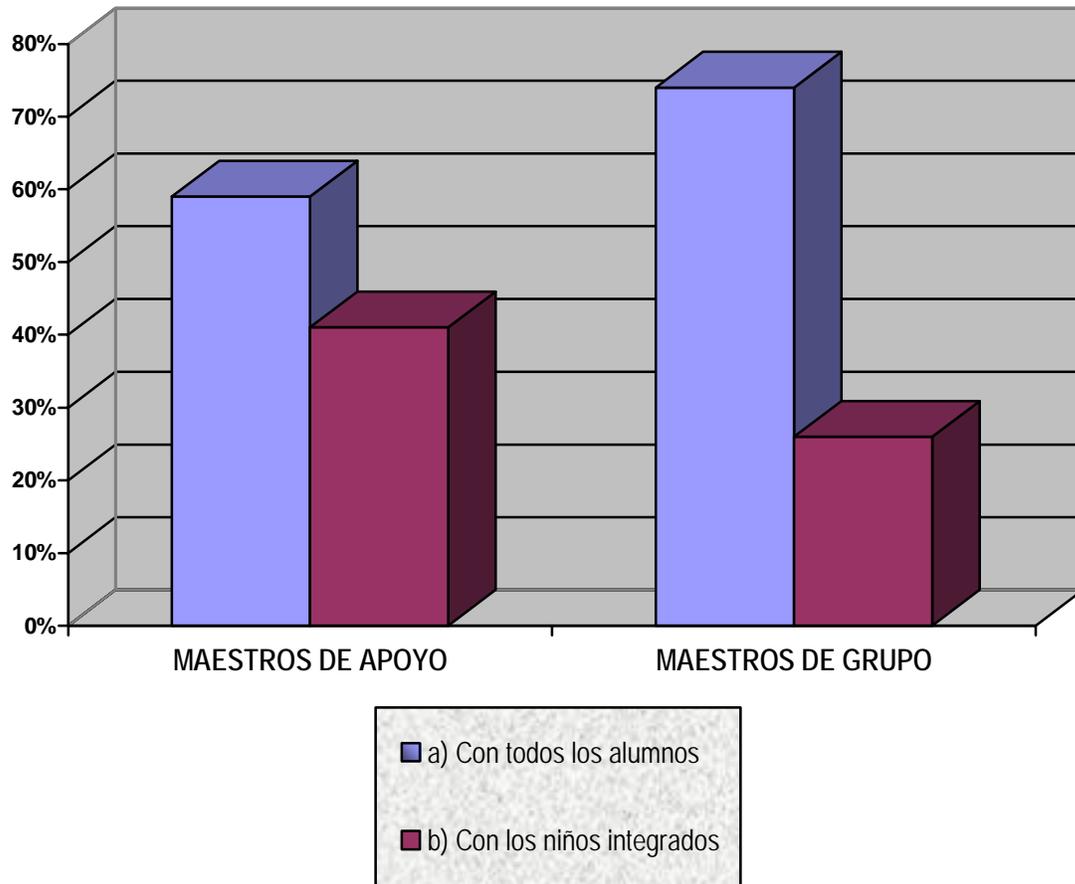
Estos materiales, según los maestros, los utilizan **Permanentemente** con los más altos porcentajes en ésta opción. En segundo término, se observa una ligera diferencia en ubicar las puntuaciones, pues el maestro de apoyo considera **Que sólo en ciertas ocasiones** los utiliza, mientras que para el maestro de grupo es solo cuando él lo indica. La más baja puntuación se encuentra en la opción **Nunca**. (ver Figura 7)

Figura 7.
Frecuencia con la que utilizan los apoyos y materiales didácticos para los niños con NEE



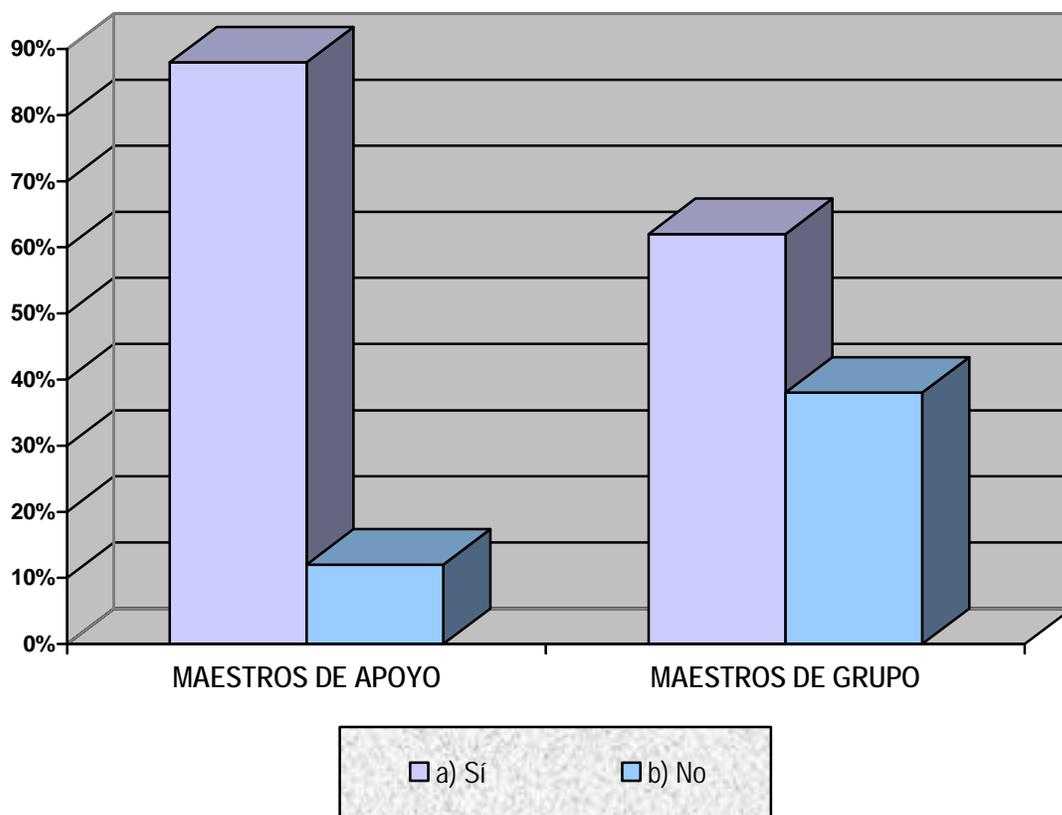
Cuando se les cuestionó con quién utilizan estos materiales ambos profesionales coinciden en afirmar que estos materiales los utilizan con todos los alumnos, no sólo con los alumnos con necesidades educativas especiales, como se puede apreciar en la Figura 8.

Figura 8.
Con quién utilizan estos apoyos y materiales didácticos.



Otra parte que se consideró importante plantear a los profesionistas fue que si ellos podrían trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales sin contar con los apoyos y materiales didácticos suficientes. Ambos coinciden en afirmar que sí pueden trabajar con ellos. (ver Figura 9).

Figura 9.
Podría trabajar con los alumnos con n.e.e. sin contar con los apoyos
materiales suficientes.



Asimismo, se les pidió que expresaran el porqué de sus afirmaciones. Los que contestaron afirmativamente hicieron referencia a que los materiales se adaptan a los requerimientos del aula y, que al mismo tiempo se crean estrategias para realizar el trabajo, pues lo que se busca es integrar a los niños con los recursos que se tengan a la mano. Dado que cuando se tiene el compromiso y el interés para ayudar a los niños, nada se visualiza como imposible.

Los que contestaron negativamente, consideran que los materiales permiten un mayor aprendizaje e integración del conocimiento, ya que son indispensables para que el niño adquiera el conocimiento de manera más significativa, y en consecuencia, la falta de información acerca de cómo atender cada tipo de discapacidad, los materiales facilitan

el trabajo. Asimismo, hacen mención de que al no contar con los materiales didácticos necesarios, las clases se harían desmotivantes para los niños.

Finalmente, se les pidió a los profesionales que realizaran un listado sobre cuáles apoyos y materiales didácticos consideran pertinentes para poder trabajar con los niños con necesidades educativas especiales.

El maestro de apoyo considera que es muy importante contar con:

- ☞ Materiales concretos y especializados para atender cada una de las discapacidades.
- ☞ Materiales bibliográficos
- ☞ Materiales gráficos
- ☞ Juegos de mesa
- ☞ Material senso-perceptivo
- ☞ Cuadernos en braille
- ☞ Juegos geométricos
- ☞ Tableros de comunicación
- ☞ Material manipulable para cada una de las discapacidades.

Por su parte el maestro de grupo opina que son:

- ☞ Los memoramas
- ☞ Rompecabezas
- ☞ Cuentos
- ☞ Libros de actividades específicas para cada discapacidad
- ☞ Cuerpos geométricos
- ☞ Fichas de colores
- ☞ Material audiovisual, así como en braille.

De acuerdo con los datos descritos, se puede decir que las escuelas integradoras que participaron en este estudio hacen uso de los recursos y materiales que tienen a su disposición, como son fundamentalmente los libros de texto y los cuadernos de trabajo, así como aquellos materiales didácticos que fundamentalmente los propios maestros elaboran. Esto no es una situación que deba extrañar ya que históricamente las escuelas mexicanas tienen una infraestructura académicamente muy pobre lo cual limita las posibilidades de llevar a cabo una experiencia educativa de mayor impacto y trascendencia para el alumnado.

Es importante no fomentar la idea o la creencia tan generalizada que tienen muchos maestros, de que si no cuentan con los recursos y materiales específicos para los niños integrados, no pueden hacer prácticamente nada. Igual de importante es el fomento y estímulo de la capacidad creativa de profesores, personal de educación especial y de los padres de familia para subsanar las carencias existentes, ya sea gestionando los recursos o elaborándolos.

Sub-eje 2.3 Intervención psicopedagógica

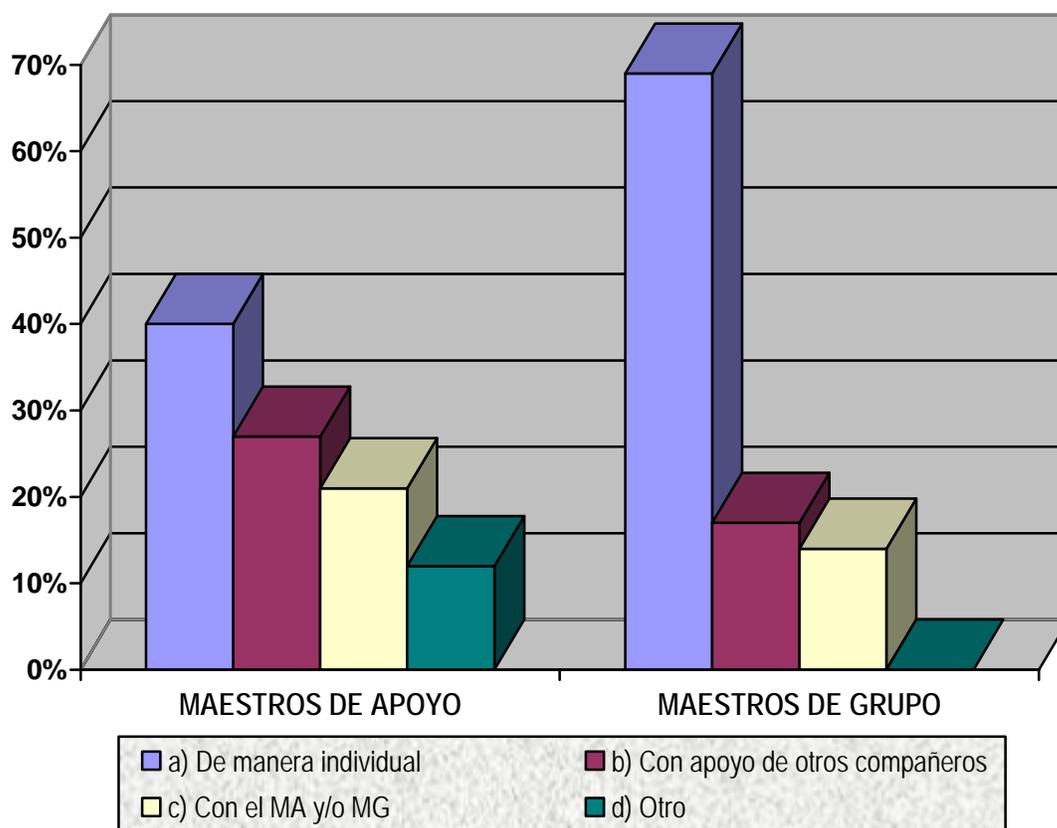
El desarrollo del trabajo de intervención psicopedagógica tiene que ver con los principales elementos relacionados con la participación de los maestros de grupo, los maestros de apoyo, y de los especialistas, para dar en la medida de lo posible una respuesta acertada y viable a las necesidades educativas de los niños. Dicha intervención implica realizar una serie de actividades dentro de las aulas, como son: la planificación, sistematización, el dominio en el manejo curricular, las estrategias de aprendizaje que aplican, el ambiente de trabajo que procuran, las relaciones que se establecen entre los alumnos, entre las más importantes.

Es importante tomar en cuenta las principales áreas de conocimiento en las que los profesionales intervienen, pues a partir de ahí y de su saber específico es como se atenderá de manera acertada o no las necesidades educativas de los alumnos.

Con la finalidad de conocer cómo se llevan a cabo estas actividades, en un primer momento se les preguntó a ambos profesionales la frecuencia con que llevan a cabo la planificación de actividades dentro del aula. Los maestros de grupo mencionan que las llevan a cabo **Cada semana**. Mientras que para los maestros de apoyo, esta planificación se da **Mensualmente**, según las necesidades y exigencias de cada escuela.

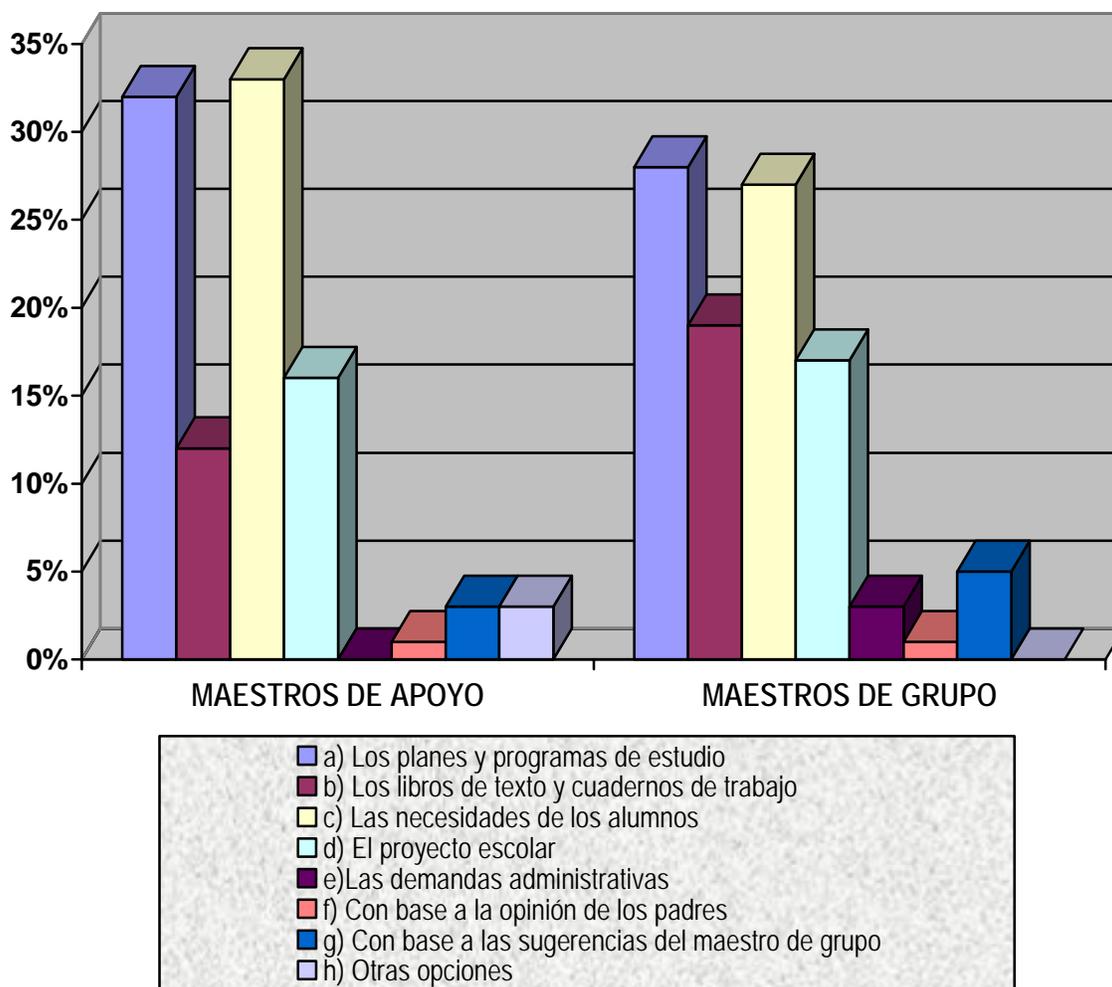
También se les preguntó cuál era la forma en la que elaboran dicha planeación; ambos maestros coinciden en sus valoraciones mencionando que la se realizan de manera Individual. Consecutivamente las realizan con apoyo de otros compañeros, y posteriormente señalan que realizan esta actividad en colaboración con el maestro de apoyo y maestro de grupo. Finalmente el maestro de apoyo en la opción Otros considera que las realiza también con un equipo paraprofesional, y con la directora de escuela. (ver Figura 10).

Figura 10.
Formas de elaborar la planeación de las actividades.



Por otra parte, cuando se les preguntó sobre cuáles eran según ellos, los principales elementos para la planificación de las actividades de intervención, el maestro de apoyo y el maestro de grupo, valoraron similarmente que son las necesidades educativas de los alumnos, los planes y programas de estudio como los principales elementos. En segundo término enfatizan que son los contenidos de los libros de texto y los cuadernos de trabajo, así como el proyecto escolar. Existen otros factores que se consideran a la hora de planificar, pero que para ellos no tienen la misma importancia, tales como las demandas administrativas por parte del personal de la institución, las opiniones de ambos profesionales, y la opinión que pudieran dar los padres de familia. (ver Figura 11).

Figura 11.
Principales elementos tomados en cuenta para la planificación de las actividades

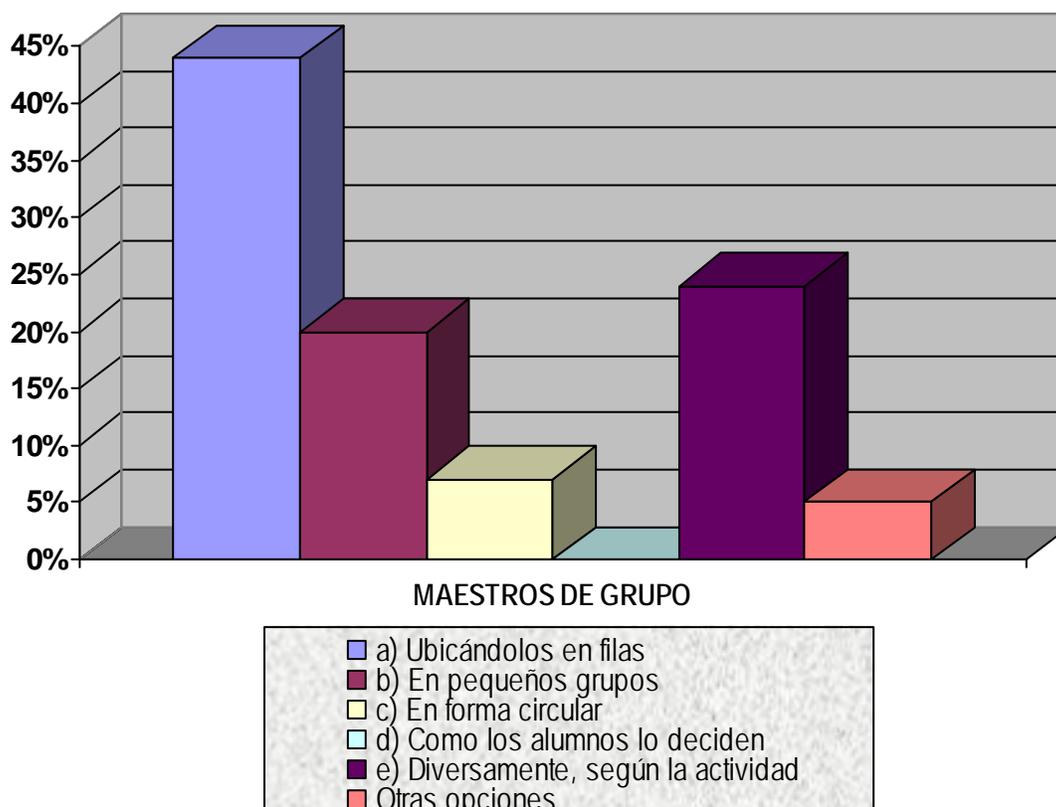


Estos datos muestran que en una actividad tan estratégica como es la planificación, el trabajo colaborativo entre los maestros de grupo y los maestros de apoyo no ha logrado aún consolidarse, pues persiste la tendencia a trabajar de manera individualizada, lo que no sólo implica aislamiento para realizar la labor, sino también la ausencia de una propuesta compartida sobre las estrategias que se tienen que impulsar en el aula mediante la intervención. Igualmente, la planificación prioritariamente semanal, contribuye a parcializar y fragmentar las acciones, lo que sugiere la falta de una visión a mediano y largo plazo sobre el proceso de escolarización de los niños integrados, que

priorice en función de sus necesidades lo significativo sobre lo superfluo. Lo más rescatable de esta parte, es el hecho de que tanto maestro de grupo y de apoyo tomen en cuenta las necesidades educativas de sus alumnos a la par que los planes y programas, así como los libros de texto, que si bien sería una cuestión de sentido común, en muchas escuelas siguen siendo los planes y programas los que sobre-determinan el curso de las acciones en las aulas.

Por otra parte, en lo que se refiere a las formas en que habitualmente son ubicados los niños dentro del aula, se le pidió a los maestro de apoyo que valorará la forma en que el maestro de grupo ubica a los alumnos y, hace mención que principalmente lo hace con base en una organización tradicional, es decir, en filas. En segundo término de manera diversa, según la actividad que realicen. En tercer término con las puntuaciones más bajas se encuentran en pequeños grupos y otras opciones.

Figura 12.
Ubicación habitual de los alumnos dentro del aula

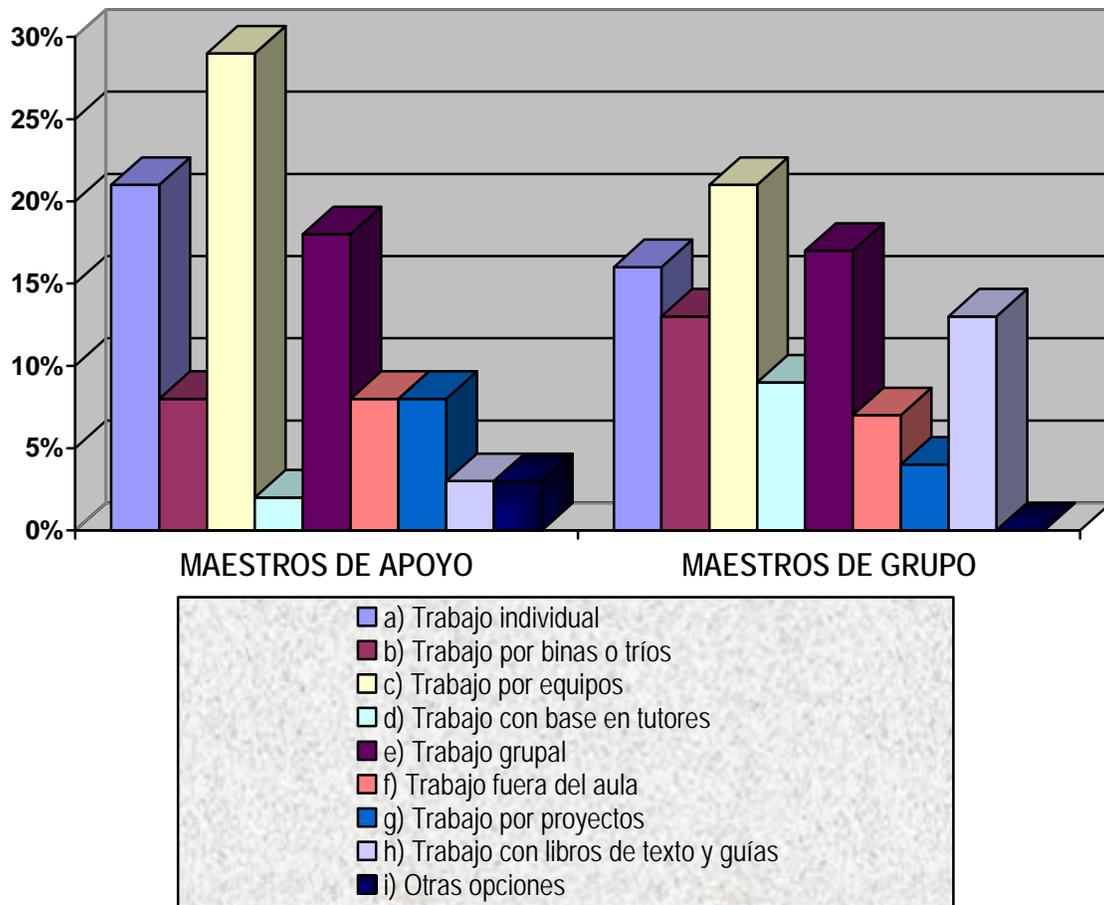


Según los datos, podemos observar que los maestros de grupo siguen ubicando a los alumnos de manera tradicional, es decir, en filas. También lo hacen diversamente de acuerdo al tipo de actividad que realizan, quizá ello se debe a que les permite tener una mayor visión de lo que realizan los alumnos, o para tener una mayor intervención y apreciación con los alumnos que requieren mayor atención en sus procesos de aprendizaje.

Una vez que conocimos la manera en que se ubican los alumnos dentro de las aulas, quisimos indagar sobre la forma de organizar el aprendizaje de todos los alumnos que mejores resultados han dado. Según los datos, ambos maestros coinciden en señalar que es el trabajo en equipos la forma de organización más habitual. En segundo término se encuentran el trabajo individual y el trabajo grupal. En tercer lugar

encontramos un poco de diferencia en las valoraciones de ambos maestros como se observa en la siguiente Figura.

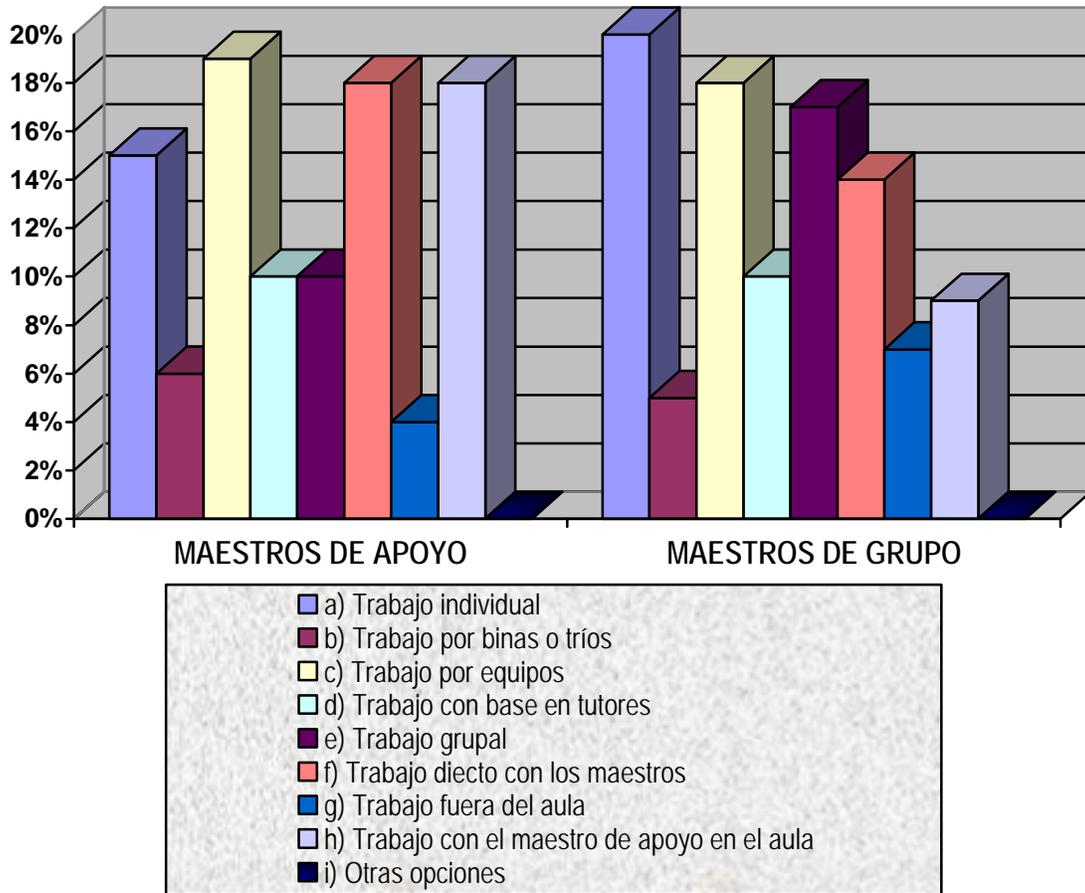
Figura 13.
Tipos de organización para el aprendizaje de todos los alumnos que mejores resultados han dado



De igual manera se les cuestionó sobre el tipo de organización para el aprendizaje, pero de los alumnos con necesidades educativas especiales, los datos indican en primer término, que es el trabajo individual, unido al trabajo por equipos, pues alcanzan los más altos porcentajes en las valoraciones hechas por ambos profesionales. Los siguientes elementos son apreciaciones diferentes por parte de los maestros que se ubican en segundo término, como son: el trabajo grupal, el trabajo directo que realizan los niños integrados con el maestro de grupo y con el maestro de apoyo, así como el trabajo que realizan ambos en el aula. Finalmente, con valoraciones más bajas se

encuentra el trabajo por binas, el trabajo con base en tutores y el trabajo fuera del aula. (ver Figura 14)

Figura 14.
Tipos de organización para el aprendizaje de los alumnos integrados que mejores resultados han dado



Con base en lo anterior, podemos decir que cuando se organiza el trabajo para el aprendizaje de todos los alumnos del grupo, se observa que es el trabajo en equipos el que más favorece dicho aprendizaje y ello tal vez se debe a la interacción que establecen todos los alumnos para realizar las actividades que se les piden. Sin embargo, cuando se les cuestiona a ambos profesionales sobre el tipo de organización para el aprendizaje sólo de los alumnos integrados, vemos que el trabajo individual es la forma más habitual, quizá esto se deba principalmente al tipo de discapacidad que

presentan los alumnos, por lo cuál el trabajo grupal o por binas sólo dificultaría el proceso de los demás compañeros y por ello no sea tan considerado por ambos maestros.

Otro aspecto que se consideró importante conocer en este eje de análisis, fue la frecuencia con que ambos maestros realizan las actividades de enseñanza dentro del aula. Por lo que se les pidió a ambos que valoraran mediante una escala, la frecuencia de las actividades de enseñanza que utilizan, para lo cual, se plantearon cuatro posibilidades: las de **mayor frecuencia**, las que utilizan **pocas veces**, las que **casi nunca** se utilizan y las que **nunca** se utilizan.

Con base en los datos que aportaron los maestros de apoyo, se puede distinguir que las actividades relacionadas con las habilidades comunicativas como son: las clases expositivas por parte de los maestros y las actividades de comunicación, son valoradas como las **Más frecuentes**. En un segundo rango se ubican las actividades que utilizan **Pocas veces** tales como: clases expositivas por parte de los alumnos, actividades en áreas específicas de trabajo en el aula, actividades interactivas entre los alumnos, actividades problematizadoras en distintas asignaturas, así como actividades de juego. Finalmente en tercer rango, encontramos las actividades que **Casi nunca y nunca** se utilizan como son las estrategias globalizadas y actividades de investigación. (ver tabla 17).

Tabla 17.
Frecuencia de las actividades de enseñanza que los maestros aplican habitualmente en el aula:

Elementos		Maestros de Apoyo				Maestros de Grupo			
		MF	PV	CN	N	MF	PF	CN	N
a)	Clases expositivas por parte de los maestros	87	13	00	00	80	18	00	02
b)	Clases expositivas por parte de los alumnos	04	57	30	09	49	32	13	06
c)	Estrategias globalizadoras	04	30	49	17	65	24	05	11
d)	Actividades en áreas específicas de trabajo en el aula	17	46	29	08	66	34	00	00
e)	Actividades interactivas entre alumnos	21	55	12	12	77	19	04	00
f)	Actividades problematizadoras en distintas asignaturas	25	34	29	12	50	40	10	00
g)	Actividades de juego	08	47	37	08	65	33	02	00
h)	Actividades de investigación	22	35	35	08	63	25	10	02
i)	Actividades de comunicación	36	28	32	04	81	19	00	00

MF: Muy Frecuentes, PV: Pocas Veces, CN: Casi Nunca, N: Nunca

Por su parte, los maestros de grupo valoran la misma tabla de manera diferente, pues ellos consideran que todas las actividades de enseñanza que aplican en el aula las realizan **Muy frecuentemente**, pues los porcentajes más altos los ubican en todos los elementos señalados. (ver la misma tabla)

Estas consideraciones nos conducen a revisar uno de los elementos que tiene mayor importancia para sistematizar la práctica educativa y que sirve de base para la estructuración de la intervención pedagógica es **el manejo curricular**. Se puede afirmar que el currículo constituye el punto de partida y es un factor de cohesión de la práctica para desarrollar las estrategias de intervención, ya que establece los objetivos de la escolarización, integra y ordena los contenidos de la enseñanza, propone las estrategias metodológicas y los materiales de trabajo que orientan la labor del docente, así como los procedimientos evaluativos del aprendizaje escolar.

Desde la perspectiva de la integración educativa, el currículum es el eje para definir las adecuaciones que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales, al respecto, Coll hace referencia: “El currículum proporciona informaciones concretas de qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar”. (SEP; 2000, p. 61). Lo

que implica un proceso constante de indagación y descubrimiento sobre lo que hay que enseñar.

Es decir que: “El currículum es lo que determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos, de ahí que pueda decirse en una acepción más amplia que es el instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es una fecunda guía para el profesor” (SEP; 2000, p. 127)

Por consiguiente, el análisis de las pretensiones y expectativas que persiguen con el alumno con necesidades educativas especiales y el análisis de las repercusiones que su enseñanza tiene a nivel social, son puntos de partida en la planeación de las adecuaciones curriculares.

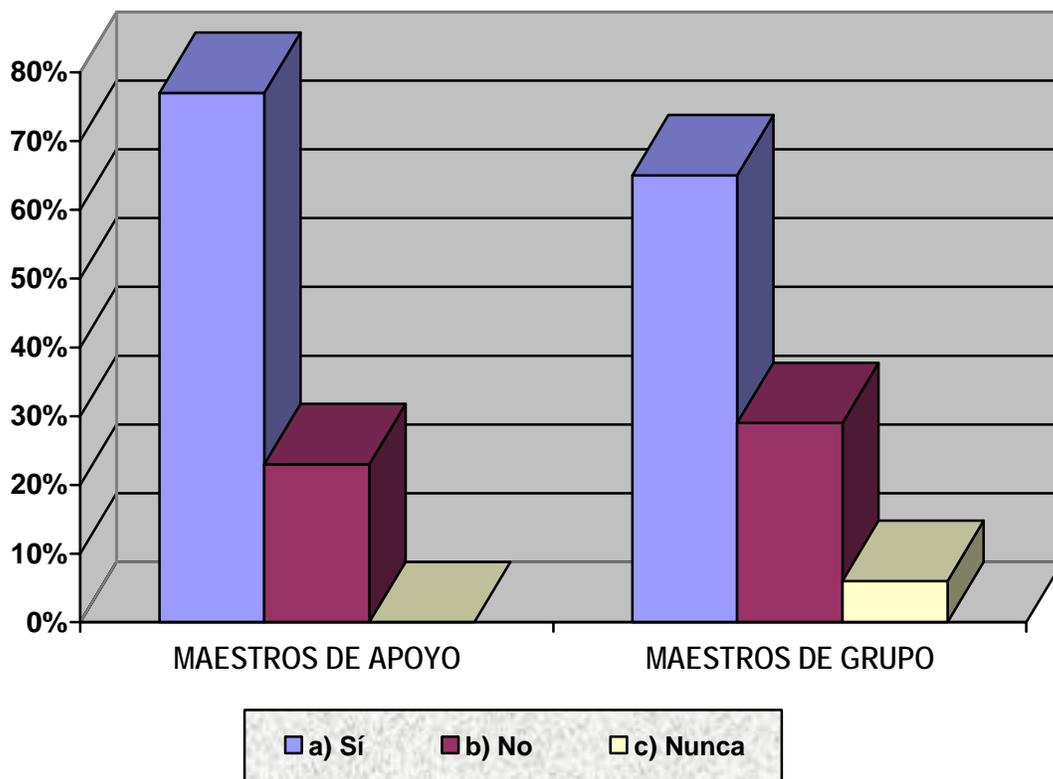
La adecuación del currículo responde al imperativo de dar una respuesta apropiada y específica a las necesidades educativas de cada alumno integrado, y también a las del resto del alumnado. Por lo tanto, el currículo no se limita a la propuesta de los planes y programas de estudio, ni se debe asumir como una prescripción que determina qué enseñar, cuándo enseñar y cómo enseñar, pues desde esta óptica se convierte al maestro en un mero operador de programas. Por el contrario, es un proceso que se construye durante el desarrollo de la práctica educativa y adquiere su verdadera dimensión y trascendencia en la medida que refleja la experiencia de quienes viven el trabajo escolar cotidiano: los maestros y los alumnos. El curriculum se construye como proceso durante la práctica cotidiana y es el maestro quien toma las decisiones más importantes para adecuarlo a la realidad de su contexto escolar y de su grupo. El currículo entonces, es un componente de la enseñanza que se identifica principalmente con la realidad del trabajo cotidiano, con las acciones de los sujetos y con las condiciones institucionales en las que se lleva a cabo el trabajo escolar.

Al asumir el currículo como un proceso y no como una prescripción, se puede entender entonces que su adecuación es una cuestión que tiene que suceder cotidianamente en las aulas, máxime cuando se trata de contextos integradores, pues es mediante la intervención pedagógica que se realizan regularmente ajustes a los procedimientos

didácticos, a los materiales de trabajo, a los contenidos, etc., en función de las necesidades del alumnado.

Con base en lo anterior, se les pidió a los maestros de apoyo y a los maestros de grupo que manifestaran si han realizado adecuaciones curriculares para la atención de las necesidades educativas de los alumnos integrados. Ellos mencionan que en la mayoría de los casos sí las han realizado pero que sólo **Algunas veces**. Muy pocos manifiestan que **No las han efectuado**, como se puede observar en la Figura 15.

Figura 15.
Realización de Adecuaciones Curriculares



Algunas de las afirmaciones que responden a que no han realizado adecuaciones curriculares, tiene que ver con la falta de tiempo para realizarlas, por exceso de trabajo, porqué tienen a su cargo un grupo numeroso de alumnos, porque no saben como realizarlas, porque no han visto la necesidad o simplemente porque no tienen disposición e interés para llevarlas a cabo.

Por lo que se refiere al tipo de adecuaciones que más frecuentemente realizan, ambos maestros coinciden que son las que tienen que ver con los contenidos de las asignaturas, a la metodología de la enseñanza, a los procedimientos de evaluación, así como a los recursos y materiales didácticos. (ver tabla 18)

Tabla 18.
Tipo de adecuaciones más comunes.

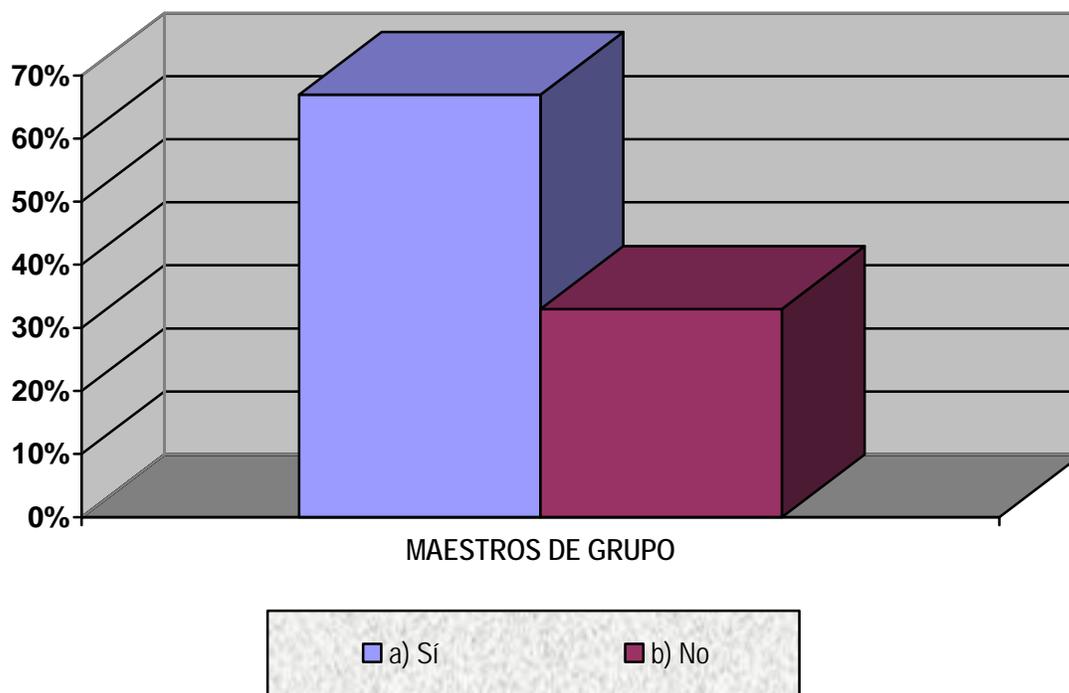
Elementos	Maestros de Apoyo		Maestros de Grupo	
	Totales	%	Totales	%
a) A las condiciones del espacio físico	09	10	17	9
b) A la organización del espacio del aula	08	9	22	12
c) A los propósitos educativos por asignatura	14	15	25	14
d) A los contenidos de las asignaturas	11	12	33	18
e) A la metodología de la enseñanza	18	20	28	15
f) A los procedimientos de evaluación	17	18	31	17
g) A los recursos y materiales didácticos	15	16	28	15

Los datos hablan de que realmente existe una preocupación por parte de ambos profesionales para apoyar el proceso de integración y que esto les ha permitido tener una visión más amplia de que las necesidades educativas de cada niño son diferentes, lo que abre nuevas posibilidades para el aprendizaje significativo de los alumnos.

Como parte de la intervención psicopedagógica, otro factor determinante para llevar a cabo el proceso de integración del niño, tiene que ver con la forma en que los maestros de grupo realizan la evaluación, por lo que fue de interés conocer si efectúan dicha evaluación de la misma manera que al resto del grupo. Al respecto, se pidió a los maestros de apoyo que valoraran el trabajo de sus colegas. Los maestros de apoyo, señalan que los maestros de grupo valoran con porcentajes más altos que los niños con

necesidades educativas especiales son evaluados de la misma manera que al resto del alumnado y que el procedimiento más habitual para hacerlo es por medio del examen escrito. Otros procedimientos evaluativos tienen que ver con la observación, con los productos que los alumnos presentan y con el examen oral. (ver Figura 16)

Figura 16.
Evalúan a los niños con n.e.e. de la misma manera
que al resto del grupo



Los maestros de apoyo, menciona que niños integrados no deberían ser evaluados de la misma forma que el resto de los alumnos, pues considera que los objetivos curriculares son diferentes y que existe una diferencia entre las capacidades y habilidades de aprendizaje en relación con el resto de los alumnos.

La razón por la que los niños integrados deberían ser evaluados de forma diferente tienen que ver con distintos fundamentos como son: la naturaleza de sus necesidades educativas especiales, tomando en cuenta si se asocian a una discapacidad determinada, como sería el déficit auditivo o visual, o a otros factores, lo que obliga a una adecuación de los procedimientos e instrumentos de evaluación y, por otra parte, se habla de una adecuación de la evaluación en función del nivel en el que se encuentran (desempeño) y a las exigencias del currículo, particularmente se refieren al hecho de que los niños “no cubren los contenidos”.

Los aspectos que principalmente ambos maestros toman en cuenta al evaluar a los niños con necesidades educativas especiales, tienen que ver con un interés que se centra en el sentido formativo de la acción educativa, porque, como se puede apreciar en la siguiente tabla, se valoran sus avances, el esfuerzo mostrado, las actitudes de interés y compromiso, las habilidades cognitivas alcanzadas, el cumplimiento de las tareas, y nivel de participación en clase. Considerablemente abajo en las apreciaciones se encuentran aspectos tales como el logro de los objetivos propuestos, el dominio de los contenidos, la capacidad de memorización y los requerimientos administrativos. (ver tabla 19).

Tabla 19.
Consideraciones de los maestros al evaluar a los niños con n.e.e.

Elementos	Maestros de Apoyo		Maestros de Grupo	
	Total	%	Total	%
a) Avances de los niños	19	17	42	17
b) Logro de los objetivos propuestos	08	7	23	9
c) Habilidades cognitivas alcanzadas	13	11	35	12
d) Nivel de participación en clase	13	11	24	10
e) Dominio de los contenidos	11	10	10	5
f) Capacidad de memorización	03	3	04	3
g) Esfuerzo mostrado	15	13	44	18
h) Actitudes de interés y compromiso	11	10	35	12
i) Cumplimiento de tareas asignadas	16	14	25	11
j) Requerimientos administrativos	02	2	02	2
k) Otros	02	2	01	1

Por lo que reflejan los datos, se aprecia una mayor conciencia en maestros sobre la importancia de adecuar la evaluación a las necesidades educativas de los niños integrados, modificando criterios, procedimientos e instrumentos. No se puede negar que la evaluación es uno de los elementos del trabajo escolar más difíciles de cambiar, sobre todo para que adquiera un sentido más formativo. Pues prevalece en el medio educativo un enfoque de la evaluación más orientado a sancionar el conocimiento y a certificar los logros. Poco se centra en el sujeto alumno y mucho menos es un elemento que posibilite una reflexión sobre la enseñanza con el fin de transformarla e enriquecerla.

Los datos obtenidos permiten concebir opciones distintas en el ejercicio evaluativo, que van más allá de la aplicación de simples exámenes, por lo que este elemento fundamental de la práctica educativa debe ser objeto de un estudio más detenido y profundo que aporte una información sobre los alcances y posibilidades que distintas experiencias pueden aportar no sólo para el ámbito de la integración, sino para toda la educación básica.

Finalmente, fue de nuestro interés indagar sobre si ambos maestros en el proceso de intervención, mantienen una relación cercana y un trabajo conjunto con los padres de

familia de los niños integrados. Por lo que se cuestionó a los padres de familia sobre algunos aspectos específicos. En primer lugar se les preguntó si se les informa sobre el tipo de apoyo que la escuela y ellos requieren para la integración de sus hijos. A lo que los padres contestaron en un 100% que **sí se les informa**.

Cuando se les preguntó a los mismos padres de familia que si se reúnen con los maestros de apoyo y con los maestros de grupo, ellos mencionaron que sí se reúnen, y que lo hacen principalmente **Cada semana** y/o Mensualmente según sea el caso y que se reúnen con la finalidad de recibir orientación sobre el trabajo en casa, así como evaluar los avances y retrocesos del niño, principalmente. (ver tabla 20).

Estos datos hablan de que la relación, organización y comunicación de los maestros de apoyo y de grupo hacia los padres de familia se ha ido fortaleciendo a través del trabajo conjunto y sobre todo de la participación responsable de todas las personas involucradas en este proceso.

Tabla 20.
Frecuencia con que se reúnen con los maestros de apoyo

	Frecuencia	Maestros de apoyo	Maestros de grupo
a)	Semanalmente	40%	50%
b)	Cada 15 días	20%	20%
c)	Mensualmente	40%	30%
d)	Casi nunca	0%	0%
e)	Nunca	0%	0%

Con base en los datos descritos en este eje, es importante señalar que la intervención psicopedagógica que se realiza en las escuelas integradoras que participaron en el estudio, se ha ido construyendo y fortaleciendo mediante la práctica educativa, a través de las experiencias vividas con cada uno de los niños integrados, y sobre todo por un saber específico que aporta el maestro de apoyo mediante su intervención. Como se había mencionado con anterioridad, su función parte de un trabajo colaborativo entre psicólogos, pedagogos, terapeutas del lenguaje, trabajadores sociales, entre otros, que es visualizada como un todo y que en medida de lo posible, trata de dar respuesta no sólo a las necesidades educativas de los alumnos integrados, sino del grupo en general. Es por lo anterior, que dicha intervención es vista como un factor determinante para lograr con éxito el proceso de integración, pues en la medida en que se planeen y organicen las actividades y, se lleven a cabo las adecuaciones curriculares y la evaluación psicopedagógica de manera viable y objetiva, los principios y finalidades del proceso de integración educativa se irán cumpliendo de manera satisfactoria.

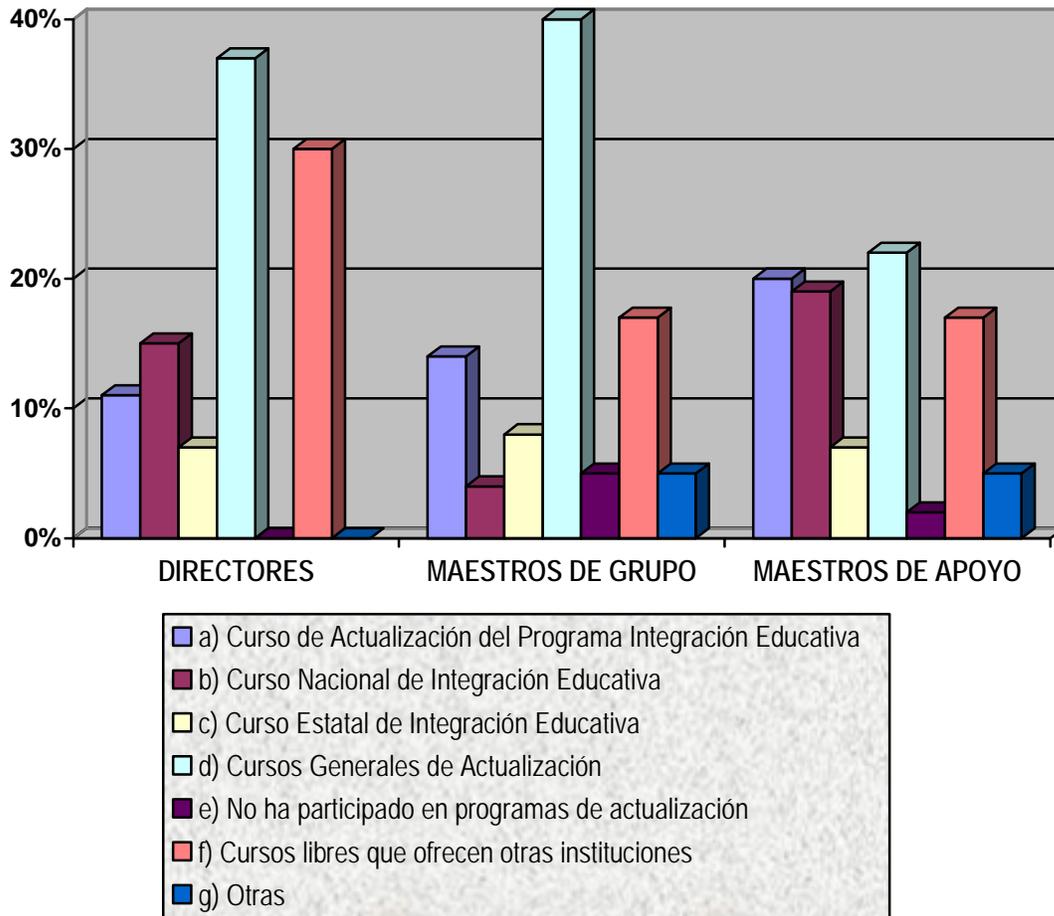
Sub-eje 2.4 Requerimientos de actualización

Una de las estrategias fundamentales para consolidar la integración educativa es la actualización de todos aquellos que tienen una relación más directa con las experiencias integracionistas en las escuelas, ya sea que tengan la responsabilidad de coordinar acciones generales del programa de integración, coordinar grupos de trabajo, dirigir instituciones, atender grupos de alumnos en el aula, atender de manera directa a los niños con necesidades educativas especiales o trabajar con los padres de familia. En este sentido, en el estudio exploratorio se contempló un aspecto relacionado con los requerimientos de estos profesionales en cuanto a sus necesidades de actualización para un mejor desempeño profesional en la atención de las necesidades educativas especiales. También se tomó en cuenta, por lo tanto, las modalidades de actualización en las que han participado los directores, los maestros de apoyo y los maestros de grupo.

La principal modalidad de actualización corresponde a los Cursos Generales de Actualización (CGA), que se realizan al principio del año escolar en todas las escuelas, ya que los tres profesionales consultados otorgan el mayor porcentaje por igual. En segundo lugar, los directores y los maestros de grupo señalan que toman cursos que ofrecen otras instituciones, por su parte el maestro de apoyo señala que toma cursos de actualización del Programa de Integración Educativa. En tercer lugar los directores y los maestros de apoyo opinan que es el curso Nacional de integración educativa (PRONAP), el maestro de grupo considera que es el curso de actualización de programa de Integración Educativa.

Otra modalidad de actualización es la de los cursos estatales de integración educativa que se ubica con valoraciones bajas por parte de los informantes, así como el hecho de que no han participado en programas de actualización, que es parecido con los porcentajes más bajos. (Ver Figura 17)

Figura 17.
Modalidades de actualización sobre Integración Educativa



Los datos presentados indican que las opciones de actualización existentes son variadas y la mayoría del personal tiene acceso a ellas. Existen diferencias entre las modalidades, no debidas al enfoque que sobre la integración se plantea en cada una, pues se puede afirmar que en todas existe homogeneidad al respecto, sino más bien en cuanto a su orientación metodológica y estrategia de desarrollo, lo cual tiene una influencia distinta hacia el trabajo en las escuelas.

Por ejemplo, los Cursos Generales de Actualización se llevan a cabo al inicio del ciclo escolar, tienen una duración muy breve y su característica principal es que son básicamente informativos. En cambio, el programa de actualización de PNFEIE da

inicio cuando la escuela decide participar en el campo de la integración, su carácter es permanente, tiene una parte introductoria donde se plantean los principales conceptos y aspectos prácticos del campo. Esta parte se continúa con una fase permanente en la cual se profundiza sobre estas cuestiones y se abordan los principales necesidades y problemas derivados de las experiencias concretas que viven los maestros y el personal de educación especial a lo largo del trabajo, lo cual retroalimenta el proceso de actualización y resuelve problemas prácticos. Por otro lado, el Programa Nacional de Integración (de PRONAP de la SEP), es una experiencia de actualización que se vive de manera unipersonal; pues su objetivo es proporcionarle al maestro una oportunidad de superación profesional y económica.

Desde luego, las opciones de actualización que pueden tener una influencia más positiva en el desarrollo del trabajo escolar, y que además permitan ir consolidando y reforzando la integración educativa en las escuelas, así como el trabajo de los directores, maestros de grupo y personal de educación especial en ese mismo propósito, son aquellas que tienen un carácter permanente, que propician la participación de los integrantes de la comunidad educativa y que retoman los problemas que cotidianamente enfrentan los maestros para hacerlos objetos de estudio, permitiendo así la reflexión colegiada, el intercambio de experiencias y la toma de decisiones.

Asimismo, se les cuestionó a los directores, maestros de apoyo y a los maestros de grupo sobre cuáles cuestiones plantean de mejor manera las modalidades de actualización en las que han participado. Tomando en cuenta las distintas modalidades, a continuación se describen las valoraciones que cada uno de los profesionales realizó sobre distintos tópicos relacionados con lo que estas modalidades han aportado para el desempeño de sus funciones.

En primer término, se analizaron los aspectos relacionados a los elementos conceptuales básicos aportados por los programas de actualización en donde se observa que los directores, maestros de apoyo y los maestros de grupo coinciden en

que dichos elementos les han permitido comprender los principios, fundamentos y objetivos de la integración educativa y, por ende aclarar los conceptos sobre las necesidades educativas especiales con los porcentajes más altos en la opción **Totalmente y Medianamente**. (ver tabla 21).

En cuanto a las aportaciones que tienen que ver con el trabajo colaborativo, elemento esencial para la integración, los directores, maestros de apoyo y los maestros de grupo coinciden en sus valoraciones al arrojar datos con más altos porcentajes en las opciones **Totalmente y Medianamente**, tanto en lo que se refiere al trabajo colaborativo entre colegas y al trabajo colaborativo con los padres de familia, este último con los porcentajes más altos en la opción **Medianamente**. (ver la misma tabla).

Tabla 21. Elementos conceptuales básicos aportados por los programas de actualización.

Expectativas		Maestros de Apoyo				Maestros de Grupo				Directores			
		T	M	E	N	T	M	E	N	T	M	E	N
a)	Elementos para desarrollar el trabajo colaborativo con maestros de grupo.	19	58	23	00	33	33	25	09	45	45	10	00
b)	Elementos para planificar el trabajo con los niños con n.e.e.	19	73	08	00	23	28	21	28	27	55	18	00
c)	Elementos para desarrollar el trabajo colaborativo con los padres de familia.	19	50	19	12	21	33	29	17	27	55	18	00
d)	Revalorar sus concepciones acerca de los alumnos con discapacidad.	52	24	24	00	43	24	21	12	33	45	11	11
e)	Comprender los principios, fundamentos y objetivos de la integración educativa.	42	42	08	08	21	41	24	14	56	33	11	00
f)	Aclarar conceptos sobre las n.e.e.	43	43	07	07	41	24	27	08	67	22	11	00
g)	Conocer los criterios, procedimientos e instrumentos para evaluar a niños con n.e.e.	29	54	10	07	27	15	29	29	11	67	00	22
h)	Tener una visión de un currículo flexible y abierto para adecuarlo a las necesidades educativas de sus alumnos.	50	35	11	04	43	21	21	15	40	30	30	00
i)	Elementos para el diseño y desarrollo de adecuaciones curriculares, tanto de acceso como a los elementos del currículo.	30	37	22	11	40	17	26	17	10	60	10	20
j)	Elementos para el manejo adecuado de las actitudes y comportamiento de los niños integrados en el aula y fuera de ella.	28	41	21	12	31	24	24	21	45	22	33	00
k)	Desarrollar estrategias variadas e innovadoras para la atención de las necesidades educativas de sus alumnos.	31	42	15	11	36	15	28	21	22	45	22	11
l)	Elementos para el diseño y aplicación de apoyos y materiales didácticos que los niños con n.e.e. requieren.	18	53	18	03	22	22	32	34	33.3	33.3	00	33.3
m)	Elementos para realizar una evaluación psicopedagógica.	28	45	17	10	26	27	27	20	30	50	00	20
n)	Llevar un seguimiento puntual y sistemático de los avances de los alumnos.	26	52	07	04	34	26	26	14	45	45	00	10

La intervención pedagógica fue otro tópico que se considero en la tabla, los puntos de vista de nuestros informantes en general coinciden, pues ubican los porcentajes más altos en las opciones **Totalmente y Medianamente**. Prueba de ello es que en los elementos relacionados con la planificación de las actividades de los niños con necesidades educativas especiales, nuestros informantes opinan que los programas de actualización sólo se les han aportado **Medianamente** los elementos.

Respecto a la evaluación de las necesidades educativas especiales, los directores y los maestros de apoyo coinciden en que sólo se les han aportado **Medianamente**, por su parte los maestros de grupo discrepan de ellos y opinan que **Escasamente o Nunca** han contribuido. Asimismo, se les preguntó si los programas de actualización les a brindado criterios sobre el manejo del currículo, nuestros informantes coinciden en que **Totalmente**.

En los componentes que tienen que ver con el diseño y desarrollo de adecuaciones curriculares, los directores y maestros de apoyo coinciden en que el programa de actualización se los ha brindado **Medianamente**, mientras que para los maestros de grupo ha sido **Totalmente**.

En los elementos relacionados al manejo adecuado de las actitudes y comportamiento de los alumnos integrados, del desarrollo de las estrategias, del diseño y aplicación de los apoyos materiales didácticos, así como de los elementos para realizar una evaluación psicopedagógica y, llevar a cabo un seguimiento puntual y sistémico de los avances de los alumnos. Existen ligeras diferencias en sus valoraciones, aún con ello podemos observar que siguen valorando alto en las opciones **Medianamente y Totalmente**.

Finalmente, los porcentajes valorados más bajo, se encuentran en las opciones **Escasamente y Nada**, en donde destacan las valoraciones hechas por los maestros de grupo y que son referidas a los elementos para el diseño y aplicación de apoyos materiales, a los elementos para realizar la evaluación psicopedagógica y para llevar a cabo un seguimiento puntual y sistemático de los avances de los alumnos integrados.(ver tabla 21).

Con base en los datos aportados, se puede considerar que los programas de actualización en los que han participado directores, maestros de grupo y maestros de apoyo, les han aportado beneficios, aunque no en la magnitud de resolver a plenitud todas sus necesidades, pues existen elementos que medianamente o escasamente

cubren sus expectativas. Estos datos tienen relación con distintas cuestiones. Por un lado, la magnitud de sus necesidades varía en cada sujeto, según su experiencia en el campo y las características de sus alumnos, lo cual puede ser un factor que influye en sus expectativas en cuanto a lo que le pueden proporcionar los programas para resolver los requerimientos de la intervención pedagógica. Es importante tener presente que las necesidades educativas especiales vinculadas a un determinado tipo de discapacidad, obligan a tener un conocimiento más específico sobre ésta, así como disponer de estrategias y recursos apropiados, como es el caso de los niños con discapacidad visual o auditiva. Por otro lado, influyen también en la intervención pedagógica, las características de los programas de actualización, en cuanto a la forma en que están diseñados, y la amplitud y profundidad al tratar los temas relacionados con la práctica de la integración, sin perder de vista el que tengan o no un carácter permanente.

Esta información se complementa cuando expresan su opinión sobre los principales requerimientos que tienen en cuanto a la actualización para la atención de las necesidades educativas especiales en la escuela regular. Las respuestas de los tres sujetos consultados son coincidentes.

Las que mayor número de menciones obtuvieron fueron las siguientes:

1. Conocimiento más profundo de las principales discapacidades
2. Procedimientos e instrumentos para la detección y evaluación de las necesidades educativas especiales
3. Manejo del currículo escolar y aplicación de las adecuaciones curriculares
4. Manejo del comportamiento y las actitudes de los alumnos integrado
5. Desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje

En un segundo lugar, se encuentran:

6. Elaboración y aplicación de materiales y apoyos didácticos especializados.
7. Manejo conceptual de las necesidades educativas especiales
8. Elaboración y desarrollo de estrategias para el trabajo con padres

En tercer lugar en cuanto al número de menciones:

9. Desarrollo de procedimientos de evaluación diversificados
10. Manejo conceptual de la integración educativa
11. Manejo a profundidad del plan y programas de estudio

Si bien estos datos pueden dar una idea aproximada sobre los principales tópicos que desde el punto de vista de los directores, maestros de grupo y maestros de apoyo, deben ser objeto de estudio en los programas de actualización, no se debe perder de vista que estos requerimientos varían de sujeto a sujeto y de lugar en lugar, dependiendo de la experiencia en este campo, de las características de los alumnos integrados y de las condiciones de trabajo en cada escuela.

Es recomendable realizar un análisis sobre las estrategias de actualización vigentes considerando distintos aspectos: orientación teórica y metodológica, contenidos, tipo de habilidades y competencias que impulsan en los profesionales, vinculación con las necesidades del trabajo cotidiano, viabilidad en su realización, particularmente considerando las condiciones de organización y operación vigentes en las escuelas, impacto hacia el desarrollo institucional, hacia el desempeño profesional y hacia los alumnos. De esta forma, se pueden rescatar las estrategias que mejores posibilidades tienen para su aplicación o generar nuevas opciones, de acuerdo con los requerimientos y necesidades de los directores, maestros y personal de educación especial.



CONCLUSIONES



CONCLUSIONES

Con base en los datos que se obtuvieron en los cuestionarios aplicados, podemos decir, que el apoyo que brinda el personal de educación especial a la escuela regular, mediante el trabajo que se realiza dentro de las aulas por parte de los maestros de apoyo para la atención de las necesidades educativas de los alumnos integrados, se ha proyectado de diferentes maneras hacia la escuela.

Por una parte, se pudo observar la relación existente entre ambos profesionales es determinante para beneficiar u obstaculizar el proceso de integración, pues indudablemente la participación de ambos determina las condiciones para el trabajo colaborativo, así como el clima de trabajo que se genera no sólo con los niños integrados, sino también con el resto de sus compañeros.

A este respecto, los datos indican que dicha relación y participación se va fortaleciendo paulatinamente a través del trabajo conjunto, así como de las experiencias vividas con los niños integrados. Si bien es cierto que aún existe vaguedad en asuntos que tienen que ver con la coordinación de actividades, así como con la definición de las funciones que ambos tienen que desarrollar para la atención de los niños, ésta situación sólo podrá ser superada en la medida que las instancias responsables de educación especial (director de USAER) y de la escuela regular (director E-R) definan las funciones que cada uno tiene que realizar con base en su formación profesional.

Por otra parte, el trabajo colaborativo entre ambos profesionales se debe definir como un equipo de trabajo efectivo, donde se requiere que haya un conocimiento claro de los elementos básicos que lo conforman, es decir, el objetivo de un objetivo común y las normas de grupo, el esclarecer el concepto de colaboración y, muy especialmente, el comprender los diferentes elementos que están en juego para lograr una verdadera y efectiva comunicación para que los propósitos de la integración se logren de manera

satisfactoria. Esto permitiría atender las NEE en el contexto específico donde se generan y hacer realidad la existencia de una escuela para todos, el profesional de educación especial debe ser un promotor de la integración educativa en condiciones justas y equitativas, tal como lo demanda la sociedad actual.

Pero no solamente el trabajo colaborativo entre ambos maestros es determinante para lograr la integración de los niños, sino también la participación de los padres de familia en la escuela regular, específicamente en las actividades escolares que se realizan dentro del aula, pues esta participación es muy limitada o casi inexistente, lo cual trae consecuencias en las acciones que los maestros establecen para alcanzar los propósitos de la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. La falta de una visión compartida entre ambos maestros y padres de familia sobre lo que realmente implica brindar apoyo al aprendizaje de los niños para actuar con objetividad y responsabilidad ante este reto.

Es por ello, que la integración de un equipo de trabajo entre padres de familia y maestros es un requisito fundamental para obtener un mejor resultado en el proceso de desarrollo de los niños con necesidades especiales. No obstante, la experiencia nos señala que es necesario que los padres de familia tengan una clara concepción de una serie de actividades y actitudes que necesitan implementar para que el entorno familiar se constituya en un verdadero apoyo en el proceso de desarrollo de los niños con necesidades especiales, las mismas que deberán ser reforzadas por los maestros en las escuelas. Es indispensable tener en claro el tipo de acciones conjuntas entre la escuela y la familia que sean las más propicias y pertinentes para fortalecer este vínculo.

En lo que respecta a la organización del trabajo de intervención psicopedagógica, los resultados obtenidos, apuntan que el proceso de integración del niño con necesidades educativas especiales al aula regular no es una tarea sencilla y mucho menos inmediata, sino que se ha ido construyendo a través de diversos cambios que no sólo tienen que ver con la infraestructura de la escuela, sino también con el funcionamiento y organización académica, mediante las prácticas educativas cotidianas que se viven día

a día dentro de las aulas. Por lo que la escuela regular tiene que llevar a cabo acciones específicas que contribuyan a favorecer el proceso de integración, como es sensibilizar e informar a la comunidad sobre la importancia de la existencia de una escuela para todos, que guíe y oriente a cada una de las partes involucradas con el fin de contribuir no sólo del proceso de integración del niño con necesidades educativas especiales, sino también al aprendizaje del resto de sus compañeros.

La función central de las escuelas y de las familias es la formación y educación de los niños, una tarea en común que debería por sí misma asegurar una estrecha cooperación y apoyo mutuo. Sin embargo, en vez de utilizar de manera conjunta sus recursos para solucionar el problema del niño con el mayor éxito, se establece el escenario de una relación deteriorada entre ambas partes, en la que cada una, mientras hace lo que considera mejor para el niño, mina la autoridad y efectividad de la otra. Es por ello, que es de gran importancia fortalecer la comunicación existente entre el director, maestros de apoyo, maestros de grupo, especialistas y padres de familia, para brindarle al niño integrado los apoyos necesarios para su integración, partiendo de un objetivo común.

Para lograr esto es necesario una mayor formación y difusión de ideas y de un enfoque sistémico, no sólo a nivel de psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas de lenguaje, pedagogos, directores, sino también de maestros. Donde es necesario tener un lenguaje común que permita conjuntar a través de un nuevo paradigma, una nueva visión de la realidad en la que viven los niños, las familias y las escuelas y, que permita trabajar con todos los recursos que cada uno de los involucrados tiene para su crecimiento y evolución. Todo ello implica una tarea conjunta sobre un modelo de intervención (familia-escuela-niño), donde la comunicación entre padres y profesores reduzca la distancia existente entre ellos y se permitan explorar nuevas soluciones en beneficio del niño.

Hay que considerar que el animar y permitir que los niños se vean a sí mismos como algo más que un niño diferente, dará oportunidad de establecer y vivenciar relaciones significativas con los adultos con los que convive en la escuela, con los compañeros

fuera de la familia y en la familia misma. Es importante recordar que la calidad de estas relaciones y la calidad del cariño vivido por los niños, van a ser una influencia decisiva en su desarrollo emocional, social y educativo. Una acción interactiva entre ellos daría mejores frutos dada la complejidad de la relación.

Es indispensable que se desarrollen actividades más convenientes para los niños integrados, valorando su pertinencia y eficacia de acuerdo a sus necesidades educativas. Asimismo, conocer más a fondo sobre los criterios que articulan la práctica cotidiana: con qué intencionalidad se llevan a cabo ciertas actividades, qué aportan a cada niño en cuanto al desarrollo del conocimiento, de las habilidades cognitivas y de las actitudes, qué ponen en juego los niños mediante el curso de las mismas, cómo se motivan e involucran en la tarea, qué provoca su frustración y aparente fracaso, cómo se proyectan sus experiencias personales para significar lo que aprenden, en suma, se requiere identificar las fortalezas y debilidades presentes en la práctica con el fin de transformarla en beneficio de los alumnos y de los propios maestros.

En cuanto a la evaluación, consideramos que la óptima es aquella que tiene un carácter colaborativo e interdisciplinar, de forma que la constituye un conjunto de opiniones y análisis procedentes de diferentes personas, instancias y profesiones.

Con estas acciones, el profesionista asume y comparte con otros actores del hecho educativo la responsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Esto trae consigo la intervención directa del profesional de educación especial en el currículum, asumiendo un papel de primordial importancia en el desarrollo curricular en el centro escolar donde se encuentran los alumnos y alumnas que apoya.

Las opciones de actualización en el campo de la integración educativa son variadas y la mayoría del personal tiene acceso a ellas. Existen diferencias entre las modalidades, no debidas al enfoque que sobre la integración se plantea en cada una, pues se puede afirmar que en todas existe homogeneidad al respecto, sino más bien en cuanto a su orientación metodológica y estrategia de desarrollo, lo cual tiene una influencia distinta hacia el trabajo en las escuelas.

Es recomendable impulsar una actualización de carácter permanente, que propicien la participación de los integrantes de la comunidad educativa y que retomen los problemas que cotidianamente enfrentan los maestros para hacerlos objetos de estudio, permitiendo así la reflexión colegiada, el intercambio de experiencias y la toma de decisiones para consolidar el proceso de integración.

Para los directores, los maestros de grupo y los maestros de apoyo, la integración educativa representa para los niños con necesidades educativas especiales y el resto de los alumnos, una oportunidad para que se eduquen juntos y compartan la experiencia de la socialización, pues no solo se benefician en cuanto al desarrollo de sus capacidades y habilidades para el aprendizaje, sino también porque esta convivencia les permite tener una formación basada en valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto a las diferencias. Se puede asegurar que la aceptación hacia la integración educativa es generalizada en la gran mayoría de los casos.

La relación de los padres de familia de los niños integrados con la institución educativa se establece principalmente por la vía del contacto directo con los maestros de grupo y los maestros de apoyo, básicamente para recibir una serie de indicaciones sobre las actividades que tienen que realizar para apoyar a sus hijos en casa. A su vez, la escuela, los maestros y el personal de educación especial, no contemplan como una parte de sus responsabilidades atender las necesidades que enfrentan los padres de familia, lo que implica tomar en cuenta sus condiciones sociales, culturales y económicas, la dinámica familiar, sus intereses y expectativas en relación con la educación de sus hijos.

Las escuelas integradoras se tienen que caracterizar por una gestión institucional incluyente que responda a los intereses y expectativas de la comunidad educativa, para lo cual es indispensable tener una propuesta de trabajo, que como proyecto educativo, se constituya en un referente necesario para orientar la labor que todos deben llevar a cabo. Es fundamental que los padres de familia se consideren una parte esencial de

dicha propuesta, de tal manera que su apoyo forme parte sustantiva de las estrategias que se ponen en marcha.

Cada escuela, según sus condiciones y su proyecto escolar, tiene que definir el tipo de relaciones que es conveniente establecer con los padres de familia, para lo cual es indispensable tener claridad sobre el tipo de acciones conjuntas que se pueden poner en marcha y la gradualidad de las mismas a lo largo del tiempo.

Para concluir, es importante señalar que el psicólogo educativo debe promover al máximo la participación de los alumnos integrados, a través de un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación de ellos mismos. Asimismo, debe participar en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades de intervención que se llevan a cabo para los niños con necesidades educativas. Todo ello, a partir de la conformación de un equipo interdisciplinario, que conjunten esfuerzos para lograr el desarrollo armónico e integral del niño, sin perder de vista su desarrollo biológico, psicomotor, intelectual, emocional y psicosocial.

En lo personal, haber participado en un proyecto como el de la “Evaluación Externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”, así como en el “Estudio Exploratorio de las Condiciones de la Práctica Educativa en el Contexto de la Integración Educativa”, me dio la oportunidad de abordar los conceptos básicos relacionados con el campo de la integración educativa, que en mi formación profesional no adquirí. Del mismo modo, me dio los lineamientos metodológicos en la experiencia real, considerando las condiciones de trabajo existentes, los problemas, las actitudes de los involucrados, fortalezas y debilidades que solamente se ven reflejados en la práctica.

Finalmente, creo que esta investigación cumplió con los objetivos que se planteó desde su inicio, ya que permitió conocer y analizar la relación existente entre educación especial (maestro de apoyo) escuela regular (maestro de grupo) para la atención de los niños con necesidades educativas especiales y la importancia que puede tener el

psicólogo para fortalecer dicha atención. Quedan abiertos varios temas que son objeto de investigación con respecto a la intervención del psicólogo ante las experiencias de integración educativa, especialmente en los aspectos relacionados con la construcción de un proyecto escolar en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en la organización escolar en el diseño de estrategias psicopedagógicas para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, entre otras.



BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA

Acosta, M. L., Contreras, D., Hernández, M., Martínez, C. R., y Molina, J. A. (1994). *Una aproximación al proceso de Integración en el D.F.* (Una visión de los actores institucionales), México, SEP/DEE.

Adame, Emilia (2003). *Diagnóstico Cualitativo sobre las Prácticas de Educación Especial e Integración Educativa.* Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Quintana Roo, México.

Ainscow, M. (1998). *Necesidades Educativas Especiales en el Aula,* Madrid; España: Narcea, UNESCO.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las Escuelas Inclusivas.* Madrid; España: Narcea.

Arnaiz, P. (1996). *Currículo y Atención a la Diversidad.* En Verdugo, M.A. de Borja, F. (coord.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca: Amarú. (39-61)

Arne, G. C. (2000). *La identificación de las necesidades educativas especiales del alumno: Modelo, criterios e instrumentos.* Educación Especial, 3. 57-64

Blanco, R y Duck, C (1996). *La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.* Educación 2001, 17. 42-46.

Brennan, W. K. (1998). *El currículo con necesidades educativas especiales,* Siglo XXI, Madrid.

Bueno, M.,y Toro, S (coords.), *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos,* Aljibe, Málaga, 1998.

Capacce, N y Lego (1987). *Integración del Discapacitado*. Buenos Aires: Humanitas.

Castorina, J. A. (1991). *La Teoría Psicogenética del aprendizaje y la práctica educativa*, Buenos Aires.

Cisneros, M y Ortegón, A. (2002). *Coordinación estatal y asesoría del Proyecto IPALEM*. Comunicación personal.

Codhem, En: *Memorias del Foro de Derechos Humanos del Estado de México*, Estado de México, Comisión de los Derechos del Estado de México (CODHEM), 1994.

Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*, Madrid, La Muralla.

Congreso Nacional de la Reforma de la Educación Especial: *Las Necesidades Educativas Especiales en la Reforma del Sistema Educativo*, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1990.

Cuomo, N. (1994). *La Integración Escolar ¿ Dificultades de aprendizaje o diferencia en la enseñanza?*. España, Visor.

Echeita, G. (1991). *El programa de integración del MEC*. Cuadernos de pedagogía, 191. 72-75.

Escalante, H. I. (2001). *La importancia del trabajo interdisciplinario para la consolidación de la Integración Educativa*. En: Educando para educar. Año2, diciembre 2001, N° 3, México.

Escalante, H. y Ochoa, J. (2004). *Estudio exploratorio sobre las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa*. UPN/SNTE.

Fernández, B., y Maciá, A (1992). *Garantías científicas y éticas de la Evaluación Psicopedagógica*. Madrid, Pirámide.

Fernández, G. M. (1993). *Teoría y análisis práctico de la integración*, Madrid, Escuela Española.

Frampton, M. Y Grant, R. H., (1957). *La educación de los impedidos*. México, Secretaría de Educación Pública.

Frostig, M., y Maslow. (1984). *Problemas de Aprendizaje en el Aula*, Buenos Aires, Panamericana.

García, Pastor (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La Integración Escolar*, Barcelona, PPU.

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Púga, I. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular*. Principios, Finalidades y Estrategias. Materiales de Trabajo. México: SEP

Garrido, L. (1993) *Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial*, Madrid: CEPE.

Gofman, E. (1970) *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*, Argentina, amorrtu.

Gómez, M., y Moreno, S. (2002). *La educación Especial: Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.

Guajardo, E. (1995). *Calidad y equidad educativa en las estrategias de integración escolar*. En: seminario sobre Integración Educativa, avances y prospectiva. Memorias. México, SEP/D.E.E. pp. 27-42

Guajardo, E. (2004). *A diez años de la declaración de Salamanca*, artículo.

Illán, N. (1999). *Didáctica y Organización en educación especial*, Málaga, Aljibe.

Illán, N. y Arnaiz, P (1996). *La Evolución Histórica de la Educación Especial. Antecedentes y Situación Actual*. En: N. Illián (ed). *Didáctica y Organización en Educación Especial*. (13-45). Málaga, Aljibe.

Jiménez, P., y Vilá, M. (1999). *De la educación especial a educación a la diversidad*, Málaga, Aljibe.

López, M., y Guerrero, J. P. (1992) *Lecturas sobre integración escolar y social*, Barcelona, Paidós.

Lou, M. A., y López, N. (2001). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, Madrid, Pirámide.

Macotela, S. *Entrevista sobre la Integración Educativa en México*. s/f. mecanograma.

Marchesi, A., y Martín, E.(1990) “*Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*”, en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comp), *Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*, Madrid, Alianza.

Mayagoitia, O. (1971). *Los Grupos Integrados. Aportación de la Educación Especial a la Reforma Educativa Nacional*. SEP-DGEE. México.

Ministerio de Educación y Cultura (1989). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Tema uno. Serie Formación,* Madrid, MEC/CNREE.

Ministerio de Educación y Cultura (1990). *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo,* Madrid, MEC/CNREE.

Ministerio de Educación y Cultura (1992). *La Reforma Educativa y los centros específicos de educación especial.* Madrid, MEC/CNREE.

Molina, E. (2003). *Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales,* México, Trillas.

Monereo, C. (1985). *Sistemas, modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional,* Barcelona, Universidad Autónoma Vallerterra.

Poder Ejecutivo Federal (1995b). *Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación.*

Puigdellivol, I. (1996). *Programación de aula y adecuación curricular,* Barcelona, Graó.

Puigdellivol, I., (1998). *Educación especial en la escuela integrada,* Barcelona Graó.

Ruíz, A y Márquez. C. A. *Participación del Equipo USAER en el Proceso Educativo En: Proyecto C.A.S. s/f.*

Salvador, F. 1999). *Didáctica de la educación especial,* Málaga, Aljibe.

Sánchez, A., y Torres, J. A. (2002). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad,* Madrid, Pirámide.

Sánchez, A. (1996) *Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica.* Barcelona: EUB.

Sánchez, J.F., Botías, P. e Higuera A. (1998). *Supuestos Prácticos en Educación Especial*, Escuela Española, Madrid.

Sánchez, Esteban (2001). *Principios de Educación Especial*, CCS, Madrid.

Sanz del Río, S (1988). *Integración Escolar de los deficientes: panorama internacional* (3ª. Ed). Real patronato de prevención y de atención a personas con minusvalía. Madrid.

Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.*_SEP. México.

Sep/Dirección General de Investigación Educativa (2002). *Seminario de Actualización para profesores de educación especial y regular. Módulo uno: Sensibilización. Módulo. Dos: Integración Educativa: conceptos básicos*, México, SEP.

Sep/Dirección General de Investigación Educativa (2002). *Seminario de Actualización para profesores de educación especial y regular. Módulo tres: Currículo, didáctica y adecuaciones curriculares*, México, SEP.

Sep/Dirección General de Investigación Educativa (2002). *Seminario de Actualización para profesores de educación especial y regular. Módulo cuatro: Evaluación*, México, SEP.

Sep/Dirección General de Investigación Educativa (2002). *Seminario de Actualización para profesores de educación especial y regular. Módulo cinco: Relación con padres y madres.*_México, SEP.

Sep/Dirección General de Educación Especial (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No.1*. "Proyecto General para la Educación Especial en México". México, 1994a.

Sep/Dirección General de Educación Especial (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No.2_* “ Artículo 41 Comentado de la Ley General de Educación”. México. 1994b.

Sep/Dirección General de Educación Especial (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No.3* “Declaración de Salamanca de principios, política y práctica de las Necesidades Educativas Especiales”, México. 1994c.

Sep/Dirección General de Educación Especial (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No.4* “Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular” (USAER), México.1994d.

Sep/Dirección General de Educación Especial (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No.5* “La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica”, México. 1994e.

SEP/SNTE (1997). Documento Base. Conferencia Nacional “*Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad*”. Huatulco, Oax., México.

SEP (2001). Programa Nacional de Desarrollo Educativo.

SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.*_DGIE. México.

Toledo, M. (1981). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas*, Madrid, Aula XXI, Santillana.

UNESCO. (1994) *Materiales para la formación de profesores sobre necesidades educativas en el aula*, París, UNESCO.

Van, Steenlandt, D. (1991). *La Integración de niños discapacitados a la educación común*, Chile, UNESCO.

Wang, C. (1995). *La atención educativa a la diversidad del alumnado*. Madrid; Nancea.