

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 25-B

**“LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA Y SU
MODELO EDUCATIVO”**

TESIS

PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRO DE CIENCIAS
CON CAMPO EN FORMACIÓN DOCENTE**

JESUS AIDA NARCIO LIMÓN

MAZATLÁN, SINALOA,

MAYO DEL 2005

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD A TRAVÉS DEL TIEMPO

1.1 Antecedentes de la Educación Especial

1.1.1 La era de las instituciones

1.1.2 Época actual

1.2 Historia de la Educación Especial en México

1.3 La Educación Especial en Sinaloa

1.4 Los modelos de atención en Educación Especial

1.4.1 El modelo médico y la Educación Especial

1.5 Política de Educación Especial (1980-1992).

1.5.1 Cooperación de Educación Primaria y Educación Especial en México.

1.5.2 Los Grupos Integrados en el marco de la Educación Especial

1.6 La Educación Especial en el Municipio de Escuinapa

1.7 La Reorientación de los Servicios de Apoyo ala Educación Regular

1.7.1 Las Unidades de Servicios de Apoyo ala Educación Regular

1.7.2 Objetivos de la Unidad de Apoyo Psicopedagógico.

1.7.3 Normas de Ingreso

1.7.4 Normas de Planeación y Atención

1.7.5 Criterios de Evaluación y Promoción

CAPÍTULO 2. LA CORRIENTE NORMALIZADORA Y SU IMPACTO EN LA ACTUAL POLITICA EDUCATIVA DE NUESTRO PAÍS

2.1 Declaraciones Mundiales sobre Educación para Todos.

2.1.1 La atención de las necesidades educativas especiales en el movimiento de Educación para Todos

2.1.2 Definiciones y conceptos

2.1.3 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad

2.1.4 Declaración de Salamanca

2.2 El concepto de Integración Educativa y sus Principios

2.2.1 Bases filosóficas de la Integración Educativa.,

2.2.2 Fundamentos filosóficos de la Integración Educativa...

2.3 Las Nuevas reformas educativas en México,

2.3.1 El nuevo modelo de la Educación Básica

2.4 El plan y los programas de Educación Primaria: propuesta flexible para la atención a la diversidad

2.4.1 Enfoques y principales propósitos de la propuesta curricular en la escuela primaria,

2.4.2 Principales rasgos del enfoque de la asignatura de Español y Matemáticas

2.5 La revaloración de la función magisterial a través del programa de Carrera Magisterial

2.5.1 Objetivos de Carrera Magisterial

CAPÍTULO 3. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN REGULAR: ANTECEDENTES, ORIGEN, CARACTERÍSTICAS, DETECCIÓN Y MARCO NORMATIVO PARA SU ATENCIÓN

3.1 Del concepto de discapacidad al de necesidades educativas especiales.

3.1.1 Origen y aspectos más importantes del concepto necesidades educativas

especiales

3.2 Qué son las necesidades educativas especiales

3.2.1 Dimensiones fundamentales del concepto de necesidades educativas especiales

3.2.2 Carácter interactivo y relativo de las necesidades educativas especiales

3.3 Detección de los alumnos con necesidades educativas especiales en la Escuela Primaria

3.3.1 Identificación inicial de los alumnos con necesidades educativas especiales,

3.4 La evaluación psicopedagógica en el contexto de la atención a los niños con necesidades educativas especiales

3.4.1 Principales aspectos de la evaluación psicopedagógica.

3.5 Actual normatividad en la escuela regular para la atención a las necesidades educativas especiales

3.5.1 Inscripción

3.5.2 Reinscripción

3.5.3 Acreditación

CAPITULO 4. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS Y SU ATENCIÓN EN EL ÁMBITO REGULAR

4.1 Características de las escuelas primarias

4.1.1 Preparación de los maestros y años de servicio

4.1.2 Antecedentes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 39

4.1.3 Características de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 39

4.1.4 Programa Operativo Anual de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular ciclo 2003- 2004

4.1.5 Preparación del personal y años de servicio

4.2 Perspectiva del personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular sobre la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

4.3 Perspectiva de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular del personal de las escuelas primarias.

4.3.1 El personal directivo de las escuelas primarias especiales.

4.3.2 El personal docente de las escuelas primarias.

4.4 Perspectiva de los padres de familia sobre la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela primaria

4.4.1 Los padres de familia de alumnos sin necesidades educativas especiales

4.4.2 Los padres de familia de alumnos con necesidades educativas especiales

4.5 Perspectiva de los alumnos sobre la atención a las necesidades educativas especiales en la escuela regular

4.5.1 Los alumnos con necesidades educativas especiales

4.5.2 Los alumnos sin necesidades educativas especiales

4.6 Interpretación de los resultados

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCIÓN

Hasta hace poco, la atención a los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales se llevaba a cabo en escuelas separadas y con un currículo paralelo. A partir de la aparición de la corriente normalizadora, cuya principal manifestación fueron las Conferencias Mundiales sobre Educación para Todos especialmente la Declaración de Salamanca--. se pone en el centro de la atención mundial un nuevo término, el de "necesidades educativas especiales" (N.E.E.), el cual implica la integración educativa de los alumnos con estas características en el ámbito de la escuela regular.

En nuestro país, para cumplir con este objetivo educativo de nivel internacional, se promueve la modernización de la educación a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica el cual constituye un profundo impacto en el sistema educativo nacional, en primera instancia en la legislación educativa, reflejado en cambios importantes en el artículo 3° Constitucional al implantarse la actual Ley General de Educación en la que por primera vez en la historia de México se hace explícita la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito regular y las condiciones en que ésta debe desarrollarse.

Esta profunda reestructuración del sistema educativo va más allá del ámbito legal, pues transforma y modifica los currícula de la educación básica para flexibilizarla y adecuarla a una nueva realidad: dar oportunidad a todos los alumnos sin ninguna discriminación de ningún tipo. A partir de lo anterior se han desarrollado continuas modificaciones las cuales todas van encaminadas a que la escuela regular sea una escuela abierta a la diversidad.

En el camino para la consecución de este objetivo normalizador cada quien hace lo suyo en la medida de sus posibilidades: La educación regular abre las puertas a estos alumnos y les da su lugar en las aulas, la educación especial a través del servicio de apoyo a la educación regular reorienta las funciones que lleva a cabo en este ámbito, a la vez que se

despliegan acciones de capacitación permanente donde tanto los docentes de primaria como los docentes de educación especial quienes son los principales actores educativos* que se preparan para enfrentar el nuevo reto: la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito de la escuela regular.

Aunque sabemos que pasar de la teoría a la práctica no es fácil, pues esto implica modificar viejas estructuras y prácticas tradicionalistas, los alumnos con necesidades educativas especiales ya se encuentran en las aulas, esperando contar con una respuesta educativa acorde a sus necesidades específicas, por lo que para los fines del presente trabajo es importante conocer en primer término el modelo educativo que subyace a la práctica de los actores educativos de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo cual nos lleva a algunos cuestionamientos acerca de la práctica educativa de éstos que tiene que ver en primer lugar con las concepciones que actualmente se tienen de necesidades educativas especiales, las implicaciones que este concepto tiene en el ámbito educativo actual, cómo se detecta a los alumnos, cuáles son los apoyos que se les otorga durante el proceso y cuál es la normatividad para la atención de estos alumnos y si ésta es conocida por los actores educativos involucrados, así como cuál es la perspectiva de los docentes que atienden a estos alumnos de la integración educativa de los mismos.

* Durante todo el desarrollo del trabajo cuando hablemos de actores educativos nos referiremos a los directores y docentes de la escuela regular ya los docentes de apoyo a la educación regular.

Justificación

La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito regular es algo nuevo tanto para el personal de la escuela regular como para el personal de apoyo a la educación regular. Los unos como los otros trabajaban antes de estas modificaciones con modelos de atención que ya no son compatibles con los actuales requerimientos educativos. La integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales pretende modificar los viejos esquemas existentes, pero por otra parte, existe la resistencia al cambio, esto se puede notar en los resultados pocos significativos que han tenido estas nuevas reformas educativas en la atención de alumnos con N.E.E. en la actualidad, ya que todavía no reciben éstos la respuesta a sus necesidades educativas especiales.

Como parte de esta nueva propuesta de atención a la diversidad y con el fin de lograr la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales se pretende un cambio de rol en los actores educativos, es decir se pretende que actualmente los docentes de aula regular diversifiquen sus prácticas, es decir se abran a nuevas formas de llevar a cabo el acto educativo tomando en cuenta las diferencias individuales entre los alumnos, en el caso de los docentes de aula de apoyo se pretende que se asuman como asesores u orientadores de los primeras en cuánto a implementación de nuevas prácticas y estrategias educativas en el ámbito de la primaria regular.

El presente trabajo pretende presentar una visión de lo que en la actualidad es la integración educativa en el ámbito regular de los alumnos con necesidades educativas especiales, y que como personal de educación especial de apoyo ala educación regular representa esto un reto por mejorar el servicio educativo que hasta ahora se otorga.

Objetivo general

Analizar el modelo educativo que subyace a la práctica de los docentes de aula regular y de aula de apoyo para el logro de la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito regular.

Otros objetivos más particulares, derivados del general, son:

- Identificar cuál es el concepto de necesidades educativas especiales que tienen los propios actores educativos que atienden a estos alumnos en el ámbito regular.
- Indagar los alcances, las características y las implicaciones del concepto de necesidades educativas especiales y su impacto en la escuela regular.
- Identificar la metodología que se utiliza para la detección de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Enunciar la normatividad que actualmente se propone para la atención de las necesidades educativas especiales en el marco de la integración educativa en el contexto regular.

Metodología

Después de un profundo análisis y de continuas reflexiones acerca de la práctica de los actores educativos que atienden a estos alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas primarias, sobre observaciones cotidianas de los conceptos que ellos utilizan para referirse a ellos, las condiciones en que realizan su escolaridad primaria así como de comentarios de padres de familia acerca de la atención que reciben sus hijos se encontró que existe una profunda brecha entre la teoría y la práctica en la atención de las necesidades

educativas especiales en el ámbito regular.

Por lo antes mencionado, se determinó que si se pretende conocer la realidad educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito regular sería investigar principalmente el modelo educativo que le subyace a esta práctica, el cual tiene que ver principalmente con el concepto de necesidades educativas especiales y las implicaciones que éste tiene actualmente, el cual viene a modificar las concepciones que antaño se tenían de las dificultades que algunos alumnos presentaban en los grupos, así como del tipo de intervenciones que se realizaban con ellos.

Para poder llevar a cabo el presente fue imprescindible analizar e indagar más profundamente sobre el concepto de necesidades educativas especiales, ya que por ser un término relativamente nuevo y tener profundas implicaciones en la atención actual de los alumnos con necesidades educativas especiales no se encontraba completamente consolidado teóricamente por lo que esto implicó el primer paso para la consecución de este objetivo.

Para los fines de este estudio la investigación de campo se inició formalmente con entrevistas a todo el personal de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular No 39, aunque desde el inicio del ciclo escolar 2003-2004 se llevó un diario de campo de las observaciones realizadas sobre las acciones de este personal en el cual se encontró que su práctica no está apegada a la función que se le tiene asignada en la primaria regular lo que repercute en la atención de los alumnos con N.E.E.

Lo anteriormente mencionado nos ayudó a definir el curso del presente estudio; como el tipo de cuestionamientos que serían más relevantes para lograr los objetivos planteados así como la bibliografía que se hizo necesario revisar e incorporar para los fines del presente. Se consideró también que observar y analizar la práctica de los docentes de la escuela regular es prioritario ya que este personal atiende a los niños en los grupos, por lo cual se hicieron entrevistas a maestros que han mostrado diferentes actitudes hacia la integración de estos alumnos con el fin de contar con una variedad de opiniones.

Dentro del personal de primaria regular se acercó con directores quienes, según las observaciones realizadas previas a la investigación, no se involucran en la práctica de la atención a las necesidades educativas especiales directamente. El tipo de entrevistas realizadas a los actores educativos fueron estructuradas ya que se contaba con un formato preestablecido, se aplicaron de manera individual, en un clima de confianza y respeto hacia a las opiniones del entrevistado y se llevaron acabo a manera de conversación.

Con el fin de complementar la información, se consideró importante entrevistar a padres de familia de alumnos con y sin necesidades educativas especiales así como a alumnos sin necesidades educativas especiales lo cual se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, con los primeros, elaborándose un formato pero que en ocasiones había necesidad de cambiar la manera de cuestionar, y en grupos de discusión con los segundos, los cuales consistieron en la formación de un grupo de 6 a 7 alumnos, en el cual se les preguntaba sobre su opinión de un compañero con necesidades educativas especiales, adecuándose el lenguaje para hacer entendible los cuestionamientos, igualmente en un clima de respeto y confianza lo que nos permitió conocer el otro lado de la realidad educativa vista a través de los que reciben el servicio.

Los alumnos con necesidades educativas especiales también fueron entrevistados aunque fue pobre lo que se expresó por parte de ellos, el resto se complementó con las manifestaciones corporales que ellos presentaban lo cual habla mucho sobre su opinión y sentir de su realidad educativa. Una vez obtenida toda la información, ésta fue organizada para su análisis y discusión, proceso que permitió consolidar un conocimiento mas preciso del problema objeto de estudio.

El presente trabajo está conformado con diversos elementos tanto teóricos como prácticos y metodológicos encaminados a explicar la realidad educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco de la integración educativa en el ámbito regular y se consideró pertinente exponerlo organizado en cuatro capítulos de la siguiente manera:

En el primer capítulo se pretende dar una visión general de la historia del trato y atención a las discapacidades a través del tiempo, el surgimiento de la Educación Especial como una forma de atender a estas personas y las transformaciones que ha sufrido ésta hasta nuestros días para dar una respuesta educativa acorde a las necesidades específicas de algunos alumnos en el ámbito regular. El antecedente sirve de base para conocer el presente de la realidad estudiada.

El segundo capítulo presenta en primer término el contenido de las Conferencias Mundiales que promueven la Educación para Todos, a partir del concepto de necesidades educativas especiales, las Bases y Principios Filosóficos que subyacen al concepto de integración educativa, asimismo se da a conocer la manera de cómo han influido éstas en el actual sistema educativo nacional a partir del surgimiento de un nuevo Modelo Educativo donde se realizaron importantes modificaciones en la actual legislación educativa y finalmente en los currículos de la educación primaria los cuales han sido flexibilizados para dar respuesta educativa a un alumnado diverso.

En el tercer capítulo se presenta el concepto de necesidades educativas especiales, sus implicaciones, características así como la manera en que éstas se identifican, se lleva a cabo un análisis de la evaluación psicopedagógica la cual juega un papel central en la detección y así como la actual normatividad para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales como un documento clave que precisa una atención adecuada de estos alumnos en el ámbito regular.

En el cuarto capítulo se dan a conocer los resultados del trabajo de campo que comprende la perspectiva de la atención a las necesidades educativas especiales de los actores educativos y los beneficiarios del servicio que son padres de familia y alumnos lo que nos facilita tener un conocimiento más acabado de la atención que reciben estos alumnos en el ámbito regular. Se presenta la interpretación de los resultados en la que se entrelazan tanto conocimiento de tipo teórico como práctico.

Al finalizar se muestran las conclusiones del trabajo de investigación, producto del análisis y la reflexión de todos los elementos que conformaron el mismo, se identifica el modelo de atención que le subyace a la práctica de la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales (N.E.E.) lo cual nos abre la posibilidad de darnos cuenta del tipo de atención que reciben estos alumnos.

CAPÍTULO I

HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE LA ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD A TRAVÉS DEL TIEMPO

1.1 Antecedentes de la Educación Especial

Toda sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que se 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 o "anormal". A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto de las diferencias individuales de cada tipo, entre ellas las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales. Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas: de la eliminación y el rechazo sociales se pasó a la sobreprotección y a la segregación.

En los pueblos primitivos, los miembros del clan o tribu con menos fuerza o habilidades físicas (niños, viejos, personas con discapacidades sensoriales, físicas, etcétera) representaban un obstáculo para la supervivencia del grupo. Ante la falta de alimentos, la necesidad de desplazarse a grandes distancias o el enfrentamiento con otros grupos, esas personas eran eliminadas intencionalmente o abandonadas a su suerte. En la medida en que las sociedades fueron adquiriendo formas de organización más complejas, se desarrollaron también diferentes grados de conciencia social y de trato respecto a las personas con desventajas. En muchos casos, en lugar de ser eliminadas eran elegidas para participar en ceremonias y rituales, ya que se les atribuían facultades divinas y eran consideradas "protegidas de los dioses", llegando incluso a ser adoradas; o bien, se les asociaba con poderes demoníacos y entonces eran consideradas "malditas de los dioses". En otros casos estas personas formaban parte de la sociedad común sin que se le atribuyeran dotes

sobrenaturales, pero se impedía su acceso a muchos ámbitos de la sociedad.

Anteriormente las sociedades desarrollaron diferentes maneras de trato, según el tipo de discapacidad: las personas ciegas frecuentemente fueron respetadas y existen evidencias de que en muchas ocasiones se les brindó algún tipo de educación; la sordera durante siglos fue considerada un defecto y habitualmente, a las personas que la padecían se les atribuyó falta de entendimiento; quienes presentaban problemas físicos evidentes (deformes o lisiados) eran vistos con repulsión, y el trato que recibían era el abandono o la eliminación. "Quizá el grupo de personas menos comprendido y el que recibió peor trato social fue el de los que tenían discapacidad intelectual, y que en las diferentes culturas de la antigüedad fueron objeto de abandono, burla, rechazo y persecución. En términos generales, se pensaba que las personas con discapacidad eran incapaces de aprender"¹

Durante la Edad Media, la influencia de la Iglesia cristiana fue decisiva en la manera de percibir y actuar ante las discapacidades. Por una parte, los valores cristianos de respeto por la vida humana derivaron en actitudes de compasión y caridad hacia los impedidos, así como en la condena del infanticidio. Producto de ello fue la creación, regularmente por parte de los religiosos, de hospitales y de 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 capacidades desde una perspectiva "sobrenatural", impregnándola de contenidos demoníacos. De este modo se permitió cierta tolerancia, y paralelamente, la ignorancia y la superstición - productos de una sociedad dominada por dogmas y temores religiosos- originaron el rechazo social y al temor frente a estas personas.

¹ SEP. La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias, México. 2000 p.20

1.1.1 La era de las instituciones

En el periodo que va del renacimiento al siglo XVIII, hay dos aspectos importantes a destacar en cuanto a las discapacidades:

Aunque seguían considerándose desde la óptica de los valores cristianos, fueron ganando fuerza criterios más seculares relacionados con el orden social. La asistencia religiosa hacia los pobres y desvalidos --incluidos niños y adultos con discapacidad- se daba en asilos y hospitales, pero las administraciones civiles, preocupada por la apariencia física y el funcionamiento de las ciudades, adoptaron medidas que iban desde la "protección" en instituciones (cuando las personas eran originarias del lugar), hasta la expulsión o la prisión (cuando eran de otras regiones).

En los siglos XVI y XVII se originó un cambio radical en la forma de percibir las gracias a la sistematización de los primeros métodos educativos para los niños sordos, y la creación de la primera escuela pública para atenderlos. Estos hechos son significativos, sobre todo si se considera que durante muchos siglos había prevalecido la concepción aristotélica de que las personas sordas eran incapaces de aprender. Entre estas primeras experiencias, que permitieron una visión diferente de la discapacidad y de la educación que se podía brindar a esas personas, podemos mencionar:

La educación de doce niños sordos mediante el método oral desarrollado por el monje español Pedro Ponce de León (siglo XVI). Su trabajo pionero es reconocido como el origen de la educación especial, entendida como la "práctica intencionada" de educar a los niños con discapacidad. Además del método oral, se desarrollaron otros métodos de enseñanza para sordos, como el de "lectura labial", promovido en Inglaterra por John Bulner. Experiencias iniciales de educación de personas ciegas, como las de el italiano Rampazzeto y el español Francisco Lucas, quienes utilizaron letras de madera; el alemán Harsdorffer utilizó tablas cubiertas de cera y un estilete; el francés Pierre Moreau y el alemán Schonberger utilizaron letras movibles, y Weisseburg inició el empleo de mapas

en relieve para la enseñanza de la geografía.

Los primeros intentos sistematizados para enseñar a un niño con retraso mental realizados por Jean Marc -Gaspard Itard, demostrando los progresos que pueden lograrse en lo perceptivo, intelectual y afectivo. Esta experiencia abrió la posibilidad de atender institucionalmente la educación de las personas con discapacidad intelectual en diferentes partes de Europa. En el siglo XIX, Edouard Séguin (1812-1880), conocido como el "apóstol de los idiotas", creó una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual.

Durante este siglo prevaleció el punto de vista médico en la atención de las personas con alguna discapacidad (mental, física, sensorial), por lo cual se consideraba necesaria su hospitalización. La construcción de asilos-hospitales se extendió por muchos países de Europa y Norteamérica; También se crearon muchos hogares-asilo, para intentar la educación de niños con discapacidad intelectual. En los internados se establecieron normas de conducta que, en algunos casos, aún persisten. Por lo general los doctores y las enfermeras supervisaban la vida de los internos, quienes eran considerados como pacientes. Su biografía era la historia clínica; al programa de vida se le llamaba tratamiento y al trabajo se le denominaba terapia laboral. La recreación también era considerada terapia y la escuela, terapia educacional. Se les consideraba como enfermos y se les cuidaba para evitar riesgos.

"Se admitía que los niños con algunas discapacidades, incluso intelectual, eran capaces de aprender, pero debían de estudiar en internados, separados de sus familias y de su comunidad desde edades tempranas, por lo que esta etapa se conoce como la era de las instituciones. El principio que regía la enseñanza de estos alumnos era el de compensar las deficiencias sensoriales con el fin de que pudiesen regresar al mundo de los -no - discapacitados"²

Sin embargo, esta postura no era del todo compartida. Algunos pensadores

² Ibidem. p.23

defendían la creación de escuelas especiales, o de clases especiales dentro de las escuelas regulares, sin alejar a estos niños de sus familias. Por ejemplo, Johann Wilhelm Klein promovió en Austria la idea de que los niños ciegos estudiaran en escuelas públicas, y en 1842 el gobierno austriaco decretó que los alumnos ciegos podían ser educados, atendiendo sus necesidades, en su hogar o en la escuela de la comunidad. A fines de este siglo Alexander Graham Bell propuso organizar clases especiales en las escuelas públicas para atender a los niños sordos, ciegos y deficientes mentales. Los grandes internados, opción de educativa preponderante para los niños con deficiencias durante el siglo XIX, se mantuvieron vigentes en países como Italia hasta bien entrado el siglo XX, aunque gradualmente se fueron advirtiendo sus efectos adversos.

1.1.2 Época actual

Desde principios del siglo XX hasta la década de los sesenta dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en el modelo médico. Se consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica producida al comienzo del desarrollo, por lo que eran difícilmente modificables, aunque con la idea de que estos sujetos eran educables. Esta concepción exigía una identificación más precisa de los trastornos, para lo que resultaba muy útil el desarrollo de las pruebas de inteligencia, a través de cuyas mediciones llegaron a delimitarse los distintos niveles de retraso mental.

"En el terreno educativo, esta nueva concepción aparece vinculada con la conciencia de una atención educativa especializada, distinta y separada de la organización educativa ordinaria. Surgen así las escuelas de educación especial, que van extendiéndose y consolidándose paralelamente con el desarrollo del Estado moderno"³

Desde el siglo XVIII existían escuelas especiales para alumnos con deficiencias

³ Marchesi, Álvaro, César, Coll, Jesús, Palacios. Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales. Alianza, España, 1990.p. 15

auditivas y visuales y se habían obtenido avances. En el caso de los niños con discapacidad intelectual no se había tenido el mismo éxito, pues se desconocía la frontera entre el retraso y la enfermedad mental. 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. De hecho, 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 lentos 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".

El concepto de "normalidad" en el aprendizaje estaba relacionado, pues, con la capacidad intelectual, que solo podía medirse con instrumentos para evaluar la inteligencia. Uno de los promotores de este enfoque a principios del siglo fue el francés Alfred Binet quien, junto con Theodore Simon, desarrolló los primeros tests psicométricos. En muchos países, como México, la generalización de la educación tuvo que enfrentar el problema de enseñar a grupos numerosos de alumnos y muy heterogéneos en cuantos a sus ritmos de aprendizaje. La solución que ofreció Binet a esta gran diversidad fue la homogeneización de los grupos escolares a partir de la evaluación de la inteligencia, recurriendo a la noción de "normalidad" en términos de rendimiento y de características promedio que presentaban los niños en relación con su edad. La "anormalidad" se consideró en función de la distancia con respecto a esas características promedio esperadas de acuerdo con la edad. Así fue como llegó a considerarse necesario el diagnóstico de la inteligencia como paso indispensable para derivar a los niños al tipo de escuela que requerían. La escuela especial fue la respuesta educativa para los alumnos de inteligencia "limítrofe" o "baja". La postura de Binet sobre la "anormalidad" y las .escuelas especiales, es mencionada por este autor de la siguiente manera:

"Los niños débiles mentales se encuentran por todas partes. Se atrasan en la escuela y ocupan una cantidad desproporcionada del tiempo de la maestra, bajan el nivel de aprovechamiento de los niños normales y tienden a hacerse incorregibles. El trabajo de la

escuela no puede proseguir hasta que esos casos no sean removidos de las escuelas públicas y hasta que los casos fronterizos hayan sido ubicados en clases especiales"⁴

Margarita Gómez-Palacio considera que 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. De esta manera, resulta explicable que entre la Primera Guerra Mundial y los años sesentas se haya institucionalizado y extendido tanto la oferta como la demanda de educación especial, sobre todo para niños con discapacidad intelectual. Se había aceptado ya la concepción de "anormalidad Intelectual" (en el sentido de Binet y Terman) y la práctica del diagnóstico en términos cuantitativos, con especial énfasis en las deficiencias de los niños que no avanzaban en su aprendizaje al mismo ritmo que sus compañeros.

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 familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración.

1.2 Historia de la Educación Especial en México

Durante el gobierno del presidente Benito Juárez se iniciaron las instituciones pioneras de la educación pública en México. La visión liberal republicana no fue ajena al compromiso de la educación a los individuos con discapacidad. Fue así como el Gobierno Federal expidió los decretos que dieron origen a la Escuela Nacional de Sordomudos en 1867 y la Escuela Nacional para Ciegos en 1870. En 1914 el doctor José González, eminente científico precursor de la educación especial para deficiente mentales, comenzó a

⁴ Op. Cit. p.25

organizar una escuela para débiles mentales en la ciudad de León, Guanajuato. En el período que transcurre entre 1919 y 1927 se fundaron en el Distrito Federal dos escuelas de orientación para varones y mujeres. Además comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Así mismo, el profesor Salvador M. Lima fundó una escuela para débiles mentales en la ciudad de Guadalajara.

En 1929 el doctor José de Jesús González planteó la necesidad urgente de crear una escuela modelo en la ciudad de México. En 1932, un año antes de su muerte, tuvo la necesidad urgente de crear una escuela modelo en la ciudad de México y en ese mismo año tuvo la satisfacción de asistir a la inauguración de la escuela que lleva su nombre y que fundara el doctor Santamarina y Lauro Aguirre comprendieron la necesidad de implantar en México técnicas educativas actualizadas, reorganizaron como Departamento de Psicopedagogía e Higiene escolar lo que hasta esa fecha era la Sección de Higiene Escolar dependiente de Educación Pública.

El Departamento de psicopedagogía e Higiene Escolar se abocó al estudio de las constantes de desarrollo físico y mental de los niños mexicanos. Este estudio demostró, entre otras cosas, que una parte importante de los alumnos de escuelas primarias en el Distrito Federal sufrían desnutrición intensa que influía seriamente sobre el aprovechamiento escolar. Se juzgó oportuno continuar estudiando este problema en sus aspectos psicopedagógicos y sociales, para lo cual se resolvió crear un pequeño centro de investigaciones. Consecuencia de estas investigaciones fue la apertura de la escuela de Recuperación Física, que funcionó en un anexo de la policlínica número uno a partir de agosto de 1923.

En 1935, el doctor Roberto Solís Quiroga, quien fuera gran promotor de la educación especial en México y América, planteó al entonces ministro de la educación pública, licenciado Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país. Como resultado de esta iniciativa se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte del

estado. El mismo año se creó el Instituto Médico Pedagógico en parque Lira, fundado y dirigido por el doctor Solís Quiroga para atender niños deficientes mentales. En 1937 se fundó la clínica de la Conducta y la Ortolalia, y durante casi 20 años funcionaron en el país solamente estas instituciones de carácter oficial.

En diciembre de 1941 se envió a las cámaras legislativas el proyecto de reformar en la ley. La ley reformada entró en vigencia el año siguiente, y el 7 de junio de 1943 abrió sus puertas la Escuela de Formación Docente para maestros en educación especial en el mismo local del Instituto Médico Pedagógico. La nueva institución quedó a cargo del doctor Solís Quiroga y contó inicialmente con las carreras de 3 maestros especialistas en la educación de deficientes mentales y de menores infractores. En 1945 se agregaron las carreras de maestros especialistas en educación de ciegos y de sordomudos. Mientras tanto, en 1942, con carácter experimental, se instalaron dos grupos diferenciales en la escuela anexa a la Normal de Maestros. En 1944 aumentó su número a diez, instalados en diferentes escuelas primarias del Distrito Federal.

En 1954 se creó la Dirección de Rehabilitación y en 1955 se agregó a la Escuela de Especialización la carrera de especialistas en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor. En 1958 se fundó en Oaxaca una Escuela de Educación Especial. Al comenzar el año 1959 se retiró el doctor Roberto Solís Quiroga de la dirección de la Escuela Normal de Especialización. El entonces oficial mayor de la SEP, profesor Manuel López Dávila, se interesó en el problema de la educación especial y creó la oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas; esta oficina se abocó a la atención temprana de los niños deficientes mentales.

En 1962 se inauguró la Escuela para niños con Problemas de Aprendizaje en Córdoba, Veracruz. El mismo año inició sus actividades la Escuela Mixta para Adolescentes y en 1963 se separó la de Adolescentes Mujeres. En 1964 comenzó a funcionar el Centro por Cooperación número 2, tanto el centro número 1 como el número 2 fueron creados para recibir aquellos casos que por sus características no podrían ingresar en

las Escuelas de Perfeccionamiento. En 1966 se crearon dos escuelas más: una en Santa Cruz Meyehualco y la otra en San Sebastián Tecoloxtitlán. Durante los siete años en que la profesora Mayagoitia estuvo al frente de la Coordinación de Educación Especial logro la apertura de diez escuelas en el Distrito Federal y 12 en el interior del país: Monterrey, Aguascalientes, Puebla, Tampico, Córdoba, Saltillo, Culiacán, Mérida, Colima, Hermosillo, Chihuahua y San Luis Potosí.

En Septiembre de 1966 la profesora Mayagoitia se hizo cargo de la dirección de la Escuela Normal de Especialización, realizando una reforma en los planes y programas de esta institución. La sustituyó en la Oficina de Coordinación la profesora Guadalupe Méndez Gracida. La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para las personas con requerimientos de educación especial 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. Más que un acto administrativo, este hecho representó un cambio de actitud del Estado hacia la atención de este tipo de educandos.

"La creación en México de la Dirección General de Educación Especial cristaliza un largo sueño de todos aquellos que desde el ángulo profesional o familiar eran testigos de la marginación de las personas con requerimientos de educación especial. Significando también la ya insoslayable respuesta alas demandas de los maestros mexicanos, que en su práctica diaria comprobaban la necesidad de un tratamiento especial para estos niños"⁵

La doctora Margarita Gómez Palacio en 1978 se hizo cargo de la Dirección General de Educación Especial desarrollando importantes investigaciones que actualmente son la base tanto de la atención educativa en la misma educación especial como en la educación primaria.

1.3 La Educación Especial en Sinaloa

La atención de las personas con necesidades educativas especiales con o sin

⁵ SEP. La Educación Especial en México. DGEE. México, 1985. p.23

discapacidad en nuestro Estado, presenta un antecedente muy semejante al de otros lugares. En un principio la mayoría de los casos eran ocultados por los familiares vetándose cualquier tipo de educación que la sociedad destinaba a sus habitantes. Pocos padres se atrevían a buscar alternativas que beneficiaran a sus hijos. En los años cincuentas en las principales ciudades como Mazatlán, Los Mochis y Culiacán, los padres de familia que se atrevían a buscar mejores oportunidades sociales para sus hijos, recurrían a cualquier profesional que tuviera interés y los conocimientos mínimos para dedicarse a la atención de estos grupos. Surgen así los primeros "instructores", entre quienes se tuvieron a profesores normalistas, médicos generales, así como los ex-alumnos de instituciones del centro de la república.

A finales de los años cincuentas y principios del siguiente decenio, se inicia la labor del médico general Enrique Gándara Quintana, ante quien acuden los padres de familia de niños con alguna discapacidad o de alumnos con problemas en el aprendizaje escolar. Es el iniciador de la atención a las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en nuestro Estado. De esta manera, de 1963 a 1968, en el periodo de gobierno de Leopoldo Sánchez Celis, sólo los esfuerzos particulares del Dr. Gándara se hicieron notar en todo el Estado. Sus acciones a favor de esta población comenzaron a atender un pequeño grupo de niños en unos locales que dependían del "Instituto de Neurología, Psiquiatría y Rehabilitación A.C.", Tiempo después construye, con apoyo de una asociación civil, un edificio con el objetivo de brindar atención a los niños con necesidades educativas especiales en el año de 1966, en unos terrenos aun costado del Hospital Civil. Dicha institución, primera en todo el noroeste de la República, recibió el nombre de: "Escuela para niños de lento aprendizaje". Con ello se cristalizan los enormes esfuerzos humanitarios del Dr. Gándara por dotar de espacios educativos a esta población.

Es importante mencionar que durante este período, el gobierno del Estado brindó por primera vez becas a personal normalista interesado en las áreas de deficiencia mental y audición y lenguaje en la Escuela Normal de Especialización o en el Instituto Mexicano de la Audición y el lenguaje. En 1975, al inicio del gobierno de Alfonso Genaro Calderón, en la ciudad de Culiacán, un grupo pequeño de profesionistas principió a gestionar la creación

de instituciones de educación especial, gracias a ellos fueron surgieron los primeros servicios educativos oficiales.

Justo es mencionar que durante el periodo de 1975 a 1980, la educación especial obtuvo un enorme apoyo por parte de las instituciones de gobierno, pues el Instituto Mexicano de Protección a la Infancia (IMPI) de esa época (hoy DIF Sinaloa), acogió la iniciativa de atender a los niños con necesidades de educación especial, bajo el área de medicina preventiva y nutrición del subprograma de medicina de rehabilitación. Los apoyos brindados no solo estuvieron dedicados a la construcción de locales exprofeso, ya la dotación de materiales didácticos, sino a la labor de gestión para que la SEP de México dotara de locales específicos al Estado, así como a la labor de captación de personal y su capacitación.

En 1979 se conforman las primera dos "Unidades de Grupos Integrados" en la Ciudad de Culiacán. Donde se comienzan ya los primeros impactos de la perspectiva psicogenética bajo el Proyecto "Monterrey", que el grupo de la Dra. Margarita Gómez Palacio iniciaba en Nuevo León teniendo como objetivo brindar atención a los alumnos reprobados del primer grado de la escuela primaria. Estos nuevos servicios educativos surgen bajo el programa nacional llamado: "Programa Primaria para Todos los Niños". Inician con ello las primeras acciones de cooperación entre la educación especial y la educación regular. La perspectiva psicogenética principia a generar cambios paradigmáticos y varios profesionales de la educación especial en el Estado comienzan a explorar otras perspectivas psicopedagógicas, lo cual origina el abandono paulatino de los paradigmas anteriores.

"En ese año se crea la Coordinación de Educación Especial de la SEP Federal en el Estado, siendo nombrado responsable de la misma el profesor José Luis Pérez, quien dura poco tiempo en funciones, pues es nombrada directamente por la Dirección General de Educación Especial de la SEP de ciudad de México, la psicóloga Gracia Korquidi Nacach, creándose el Departamento de Educación Especial en nuestro Estado"⁶

⁶ Una escuela para Todos. La integración escolar. Antología Curso Taller para principiantes. Culiacán, Sinaloa. 1997. p. 31

Es hasta finalizar el sexenio de Alfonso G. Calderón que el Sistema DIF Sinaloa deja en manos de la Secretaría de Educación Pública los programas y acciones de educación especial; queda solamente hasta 1982 la primera escuela de gobierno que llegó a ser "Escuela de Audición y Lenguaje DIF Sinaloa" como institución de un sistema asistencial, pero al año siguiente se incorpora a los programas del sistema educativo federal en el Estado. Para 1992 existían 12 Unidades de Grupo Integrado, 7 Centros Psicopedagógicos y 16 escuelas de educación especial bajo el control de 5 supervisiones escolares, las cuales atendían a una población de poco más de 6 mil alumnos, ello bajo una perspectiva de educación paralela y no integrada a la escuela regular.

1.4 Los modelos de atención en Educación Especial

A lo largo de todos estos años ha habido distintos modelos de atención en educación especial. Estos han evolucionado desde el asistencial, posteriormente el médico terapéutico y finalmente el educativo. Actualmente. Coexisten los tres modelos porque se han venido yuxtaponiendo. Se exponen en la siguiente gráfica:

Los modelos de atención en Educación Especial tienden a evolucionar del predominio asistencial, al médico terapéutico y de éste al educativo. El modelo Asistencial considera al sujeto de educación especial como un minusválido que requiere de apoyo permanente, esto es, de ser asistido todo el tiempo y toda la vida. Por lo regular, considera que un servicio asistencia! idóneo es posible en las condiciones que ofrece un internado. Se trata de un modelo segregacionista. El modelo Terapéutico considera el sujeto de educación especial un atípico que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia que lo conduzca a la normalidad. El modo de operar es de carácter médico, o sea, a través de un diagnóstico individual se define el tratamiento en sesiones, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad. También se hacen recomendaciones al maestro que funciona como un auxiliar o paramédico o, en otros términos, como terapeuta. Más que una escuela para su atención, el sujeto requiere de una clínica. El modelo educativo rechaza los

términos "minusválido y atípico" por ser discriminatorio y estigmatizante, denominándose sujeto con necesidades educativas especiales, la estrategia básica es la integración y normalización; esta nueva concepción se nutre del principio ético del derecho equitativo no excluyente.

A continuación se presenta el modelo teórico de atención en el que se basaba la Educación Especial tradicionalmente con el fin de llevar a cabo un análisis detallado del mismo.

1.4.1 El modelo médico y la Educación Especial

Tradicionalmente la Educación Especial se ha identificado y ha evolucionado en relación a las personas que presentaban algún déficit. Este modelo, fuertemente enraizado en el ámbito médico-psicológico, ha venido justificando exclusivamente las dificultades de aprendizaje de los alumnos desde las anomalías biológicas. De esta manera, tras ser diagnosticada la deficiencia, se aplicaban pruebas psicológicas con el fin de medir el nivel intelectual. I expresado a través de un Coeficiente Intelectual (CI). Estas evaluaciones y prácticas han establecido el límite entre lo normal y lo patológico. El modelo del déficit se ha ido construyendo en torno a características tales como: su carácter segregador y homogeneizador, su facilidad para etiquetar, clasificar y jerarquizar a las personas, así como su identificación con prácticas basadas en la desigualdad y asociadas a una escuela selectiva, este modelo "que se caracteriza por el establecimiento de categorías y por etiquetar; ya que destaca las causas de las dificultades de aprendizaje, olvidando otros factores que pueden ser de interés para ayudar a los niños en sus aprendizajes"⁷

El significado de la noción de "capacidad general", derivado en este modelo de la capacidad intelectual procedente de la evaluación psicométrica, ha determinado en muchos casos la creencia de los profesores de que los bajos resultados obtenidos por los alumnos con necesidades educativas especiales se deben a su bajo potencial. Esta creencia pone de

⁷ ARNAIZ, Sánchez Pilar. Educar en y para la diversidad. Facultad de Educación. Murcia España. Revista electrónica. 2005

manifiesto la intervención de los expertos, en los que recae la responsabilidad de la enseñanza de dichos alumnos. Bajo este modelo surgen actitudes excesivas de protección hacia estos alumnos, bajo las cuales aparece el peligro de subestimar lo que pueden aprender y lograr. El tipo de apoyo que caracteriza el modelo del déficit se caracteriza, pues, por excluir a cierto número de alumnos de las aulas regulares para impartirles una ayuda.-especial, lo que implica para ellos marcharse durante breves o largos períodos de su aula para recibir enseñanza individual o en grupos pequeños en el aula de apoyo, convencidos muchos profesores tutores incluso de apoyo de que ésta es la mejor forma de aprovechar el tiempo y de que los alumnos aprendan más.

El modelo médico centrado en el déficit se caracteriza principalmente por una marcada dependencia del modelo médico que interpreta la etiología de las deficiencias como un determinismo científico causa-efecto. Por consiguiente estamos ante un enfoque biomédico que establece tratamientos terapéuticos, curativos o reeducativos con los que se pretende "curar el déficit". Utiliza el "etiquetado" como forma de clasificar las distintas deficiencias. Esta práctica segregadora considera que las personas deficientes son "enfermos" que hay que traer a instituciones altamente especializadas y construidas en las afueras de las ciudades. La metodología utilizada para este fin es plenamente homogeneizadora, puesto que el criterio para establecer los grupos es el coeficiente Intelectual (CI) esto condiciona la perspectiva del profesor sobre el alumnado ya que se piensa que el CI es invariable condicionando las prácticas y las perspectivas de futuro de los alumnos. Estos, al ser tratados bajo similares condicionantes, desarrollan un autoconcepto y una autoestima baja que los hace sentirse menos capaces.

La valoración de los alumnos por medio de test psicométricos determina que los resultados de los mismos y la no consideración de la validez circunstancial se traduzca en el emplazamiento de estos sujetos en situaciones de exclusión y en el establecimiento de un sistema paralelo de enseñanza. La enseñanza es entendida desde un enfoque de transmisión de conocimientos donde la principal fuente de saber es el profesor especialista, un experto en pedagogía terapéutica. Se establece así un currículo paralelo, especial caracterizado por programas individuales, fuertemente centrados en el déficit, y por tanto, en las carencias de

los alumnos. No se considera el entorno del alumno como un elemento favorecedor de su desarrollo. La creencia en la fuerza de la transmisión de los factores genéticos y del determinismo biológico anula los efectos positivos que pueden tener en el desarrollo de un ambiente motivador e interactivo.

1.5 Política de Educación Especial (1980-1992)

Cuando la Dirección General de Educación Especial emitió, en 1980, un documento de política educativa para la atención de las personas con requerimientos de educación especial, "Bases para una Política de Educación Especial", se inició en México el modelo educativo de este nivel. Su referencia jurídica indirecta estaba en los Artículos 48 y 52 de la Ley Federal de Educación, y los referidos en forma directa en la Declaración de los Derechos del Niño; Declaración de los Derechos de las Personas Mentalmente Retrasadas (1956); Declaración de los Derechos de los Impedidos (1971 y en 1976 en la Asamblea General de Naciones Unidas); En síntesis: el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación.

La integración se reconoce en diversos planos: En el aula regular, con ayuda de un maestro auxiliar que preste su asistencia directa o colabore con el maestro transmitiéndole estrategias y técnicas adicionales. En el aula regular con asistencia pedagógica o terapéutica en turnos opuestos. Organizando grupos pequeños para reconstruir aprendizajes, con duración distinta, con vistas a reintegrarlos al grupo regular. En clases especiales en la escuela regular. En escuelas especiales. En espacios no escolares como en el hogar, hospitales, etc.

1.5.1 Cooperación de Educación Primaria y Educación Especial en México

Poco antes de que la integración formara parte de la política de Educación Especial, en 1979 el proyecto de "Grupos Integrados" constituyó una medida estratégica de

integración institucional en el marco del "Programa Primaria Para todos los Niños". "Esta cooperación entre educación especial y educación primaria fue de gran trascendencia para iniciar uno de los relevantes periodos de mejoramiento de la calidad educativa en nuestro país"⁸

La eficiencia terminal de la escuela primaria no superaba el 50%, pese a los esfuerzos del Gobierno de la República por cumplir con el precepto Constitucional de dar educación primaria obligatoria a todos los mexicanos; esto elevaba el costo de la educación primaria el doble, esto es, si la mitad de los alumnos que ingresaban en el primer grado eran apenas de que egresaban del sexto grado, cada uno de estos alumnos costaban "dos veces al sistema", dada a la infraestructura instalada. La pérdida escolar mas significativa se producía entre primero y segundo grados, ya que la mitad de ése 50% que se perdía a lo largo de los seis grados, lo hacía entre los primeros dos grados y ésta pérdida fue constante durante un largo periodo lo que significativa que el sistema estaba produciendo "analfabetas funcionales" y una amplia mayoría de ciudadanos con una escolaridad de por vida de uno, dos y tres grados, como máximo.

Con el fin de remediar esta situación se estableció el "Programa Primaria para Todos los Niños" en 1978-1982, cuyo propósito era aumentar la eficiencia terminal de la escuela primaria, perseguía, primero, dar cobertura del 100% a todos los niños de seis años para, posteriormente, establecer todas las estrategias posibles de retención escolar. Se estableció una oficina paralela al sistema regular que, con simplificación administrativa, operaba los programas especialmente de cobertura y retención escolar. En tanto, educación especial se mantenía como un sistema paralelo ala educación regular y sus cuadros operativos contaban con mayor nivel profesional, dada su especialidad, era, según el modelo diseñado, susceptible de participar con entusiasmo en el "Programa Primaria para Todos los Niños". Lo hizo a través de los programas para problemas de aprendizaje y de los Grupos Integrados, primero, y Centros Psicopedagógicos, después.

El objetivo de los grupos integrados en esta estrategia global fue no desalentar la

⁸ Ibidem. p.67

permanencia escolar debido al fracaso temprano producido por reprobación entre el primero y segundo grados. De entre los niños reprobados en primer grado, se seleccionaban aquellos que se suponían, previo perfil, serían reincidentes, dado algún problema de aprendizaje con la lectura, la escritura y el cálculo aritmético. Los centros psicopedagógicos atienden, en turno alterno, a los alumnos con dificultades con aprendizaje de los contenidos escolares de segundo a sexto grados. Algunos, incluso, operan en el propio espacio del centro escolar de educación primaria.

Por último, hay que señalar que la expansión de Educación Especial se duplicó en este periodo. La visión de eficiencia de la planeación educativa de este tiempo favoreció dicho crecimiento. Solamente los Grupos Integrados llegaron a constituir el 50% del subsistema de Educación Especial. El programa Grupos Integrados logró desarrollar, bajo un procedimiento psicopedagógico de corte constructivista, una "Propuestas para el aprendizaje de la lengua escrita" (1980 y 1981) y otra para la iniciación para las matemáticas. Dicha propuesta trascendió los límites del programa y fue de una importancia estratégica para la educación primaria regular, ya que sirvió de plataforma para lo que después se constituyó en el Proyecto IPALE, PALE-PALEM, incluso, se puede afirmar que dicha trascendencia influyó en las Guías para el Maestro en la Reforma Curricular de la Educación Básica (1992 1993). Esta propuesta se adelantó al enfoque de los actuales libros de texto de Español y Matemáticas de Educación Básica. Al trasladarse la estrategia didáctica de Grupos Integrados de Educación Especial a un creciente número de grupos regulares de educación primaria (PALEM), los Grupos Integrados volvieron a la proporción inicial del 26% del total de los servicios de Educación Especial.

1.5.2 Los Grupos Integrados en el marco de la Educación Especial

El grupo integrado es un servicio especial anexo a una escuela primaria, destinado a la atención de los problemas de aprendizaje que se presentan en el primer grado de la escuela primaria, "con la finalidad de evitar la segregación y etiquetación de estos niños

que presentan dificultades transitorias en el aprendizaje y que en el menor tiempo posible, de acuerdo a su recuperación se integran a los grupos regulares de la misma primaria"⁹

Los grupos integrados funcionaban en una escuela primaria, preferentemente en la zona de mayor índice de reprobación, en coordinación con las autoridades de educación primaria en el cual se realizaba en un corto plazo la detección, diagnóstico y tratamiento psicopedagógico de los niños con problemas de aprendizaje cuyo objetivo es reincorporar al proceso regular de la enseñanza primaria a alumnos menores de diez años que habiendo tenido experiencias escolares en primer grado, no adquirieron la lecto-escritura. La unidad de grupos integrados estaba conformada por un director y un equipo de apoyo formado por un psicólogo, el maestro del lenguaje y el trabajador social. La función del equipo de apoyo dentro del servicio la del trabajo interdisciplinaria es la principal, con el fin de elaborar una concepción integral del problema que los alumnos presentan.

1.6 La Educación Especial en el Municipio de Escuinapa

En el Municipio de Escuinapa, en el ciclo 1985-1986, inició su funcionamiento la Unidad XI de Grupos Integrados, en el turno vespertino. Al inicio de sus funciones, esta Unidad de Grupos Integrados contaba con 10 grupos, mismos que fueron disminuyendo por cambios de adscripción de los maestros encargados los cuales no fueron repuestos por el Departamento de Educación Especial en el Estado por razones presupuestales; al final de sus funciones contaba solo con 7 grupos. Esta unidad de grupos integrados laboró como tal hasta el ciclo 1993-1994. Se realizó un estudio estadístico acerca de los resultados de la operación de esta Unidad, cuyos resultados se presentan a continuación:

"De un total de 1394 alumnos atendidos en el servicio durante los ciclos 1985-1986 al ciclo 1993-1994, el 78% permaneció en él hasta finalizar el año escolar, de estos alumnos solo el 49% lograron ser promovidos a segundo grado, es decir lograron apropiarse del sistema de escritura alfabético. El 25.5% de los alumnos no fueron

⁹ SEP. Los Grupos Integrados. Dirección General de Educación Especial. México 1984 p.15

promovidos y solo el 18.5% de ellos reingresaron al grupo Integrado, encontrándose entre esta población a niños que reingresaron al grupo durante dos ciclos escolares consecutivos, o mas, lo cual demuestra las series dificultades que presentan algunos niños para superar el fracaso escolar"¹⁰

1.7 La reorientación de los Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Conforme a los últimos acuerdos de la Reunión Nacional convocada por la Secretaría de Educación Pública en junio de 1996 en la ciudad de México, alas indicaciones expresadas por el Secretario de la Educación Pública y Cultura de ese tiempo, licenciado Gerónimo Martínez García, aunado a las decisiones de nuestro Consejo Técnico Estatal de Educación Especial y las experiencias tenidas en cada una de las zonas escolares, resulta imprescindible una mayor precisión en la organización técnico- administrativa de los programas hasta a la fecha desarrollados en Sinaloa, planteándose la oportunidad de ofrecer un fortalecimiento alas alternativas de atención educativa que ya veníamos explorando a través de tres tipos principales de atención para implementarse a partir del ciclo escolar 96-97, de las cuales para los propósitos del presente trabajo sólo se analizará la reorientación de los servicios de apoyo a la educación regular la cual es la siguiente:

La reorientación de la Educación Especial en Sinaloa, estará conformada por los llamados SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR, que comprenderán básicamente: todos aquellos servicios que brinden apoyo alas escuelas regulares. Dichos servicios educativos de apoyo conformarán las UNIDADES DE SERVICIO DE APOYO DE EDUCACION REGULAR (USAER), como viene expresado en el Programa Nacional de Apoyo a las Personas con Discapacidad. Dichas Unidades han sido llamadas en nuestro Estado como las Unidades de Apoyo Psicopedagógico. Estas unidades se conformaran de los servicios de apoyo a la Educación Regular que hasta el ciclo escolar 1995-1996 tenían el nombre de: Unidades de Apoyo Psicopedagógico a la Escuela Primaria (UNAPEP) y Las Unidades de Apoyo Psicopedagógico a la Escuela Regular (UAP) de SEP y C, además de los centros psicopedagógicos y parte de la Red Periférica de Apoyo a la Integración, así como

¹⁰ Narciso Limón Jesús Aída. El papel de las estrategias pedagógicas en las conductas de participación de los alumnos que presentan rezago académico. Tesis para Licenciatura en Psicología. UNAM. México, 1996. p.

las Unidades de Atención al Medio Rural y las Unidades de Atención a Niños Sobresalientes SEPyC-SEPDES.

1.7.1 Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular

Las Unidades de Apoyo Psicopedagógicos a la Escuela Primaria surgen en Sinaloa de la reorientación de las llamadas Unidades de Grupos Integrados, las cuales hasta 1992 estuvieron funcionando en varias escuelas primarias de nuestro Estado. "Dicha reorientación, implicaba una respuesta a la política de modernización de la educación mediante la atención a las necesidades educativas especiales en un aula de apoyo de las escuelas primarias, sin embargo como se expresó en ese entonces, tal paso tendría paulatinamente modificación hacia formas mas precisas de atención de las necesidades educativas especiales en las escuelas regulares"¹¹

Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), conocidas en Sinaloa como Unidades de Apoyo Psicopedagógicos, por lo tanto, no pretenden ser una modalidad paralela a las actuales UNAPEP, ni a los demás servicios de apoyo a la educación regular, sino que surgen como parte de nuestro proceso de reorientación de los servicios de educación regular, en base a la política de modernización de la educación plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. De esta manera, la reorientación contemplada para el ciclo escolar 19961997, incorporaría todos nuestros servicios actuales de apoyo a la escuela regular, así como los que a futuros se implementen, bajo este tipo de servicio, además permitirá que para la ampliación de la cobertura estas se brinden a través de servicios de apoyo a los servicios educativos de preescolar, primaria y secundaria, lo cual facilitará:

La atención a las necesidades educativas especiales en la escuela regular.

45.

¹¹ SEPyC-SEPDES. La reorientación de la educación especial en Sinaloa dentro del marco de las necesidades educativas especiales. Culiacán, Sinaloa, 1996 p.53

La orientación al personal de la escuela regular en servicio, del modo que la intervención psicopedagógica no se reduzca a una concepción clínico-educativa centrada en la atención individualizada y extraeducativa al alumno, como lo fue en el modelo de Grupo Integrado. "Dicha atención deberá distinguirse por el impulso hacia acciones que beneficien a toda la comunidad de la escuela regular, reforzando las acciones de las autoridades escolares, que estén encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza, la atención a las estrategias de enseñanza de los docentes que faciliten la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, el apoyo a las acciones para crear un ambiente ordenado que facilite la enseñanza y el aprendizaje en todo el plantel y el apoyo a formas de medición de los desempeños de los alumnos como base para la evaluación de la propia escuela que- permita consolidar su proyecto escolar"¹²

La orientación a los padres de familia como parte de las acciones cotidianas, de modo que se intensifique esta tarea alejándose del modelo anterior de atención exclusiva a los alumnos, recordando que la familia forma parte importante del proceso de integración educativa.

La atención educativa al alumno de una manera integrada, no paralela. Donde si bien el tratamiento implique un proceso de inclusión escolar a través del aula de apoyo, ésta no se convierta en una retención de los alumnos que formen "sistemas binarios", sino que las acciones que se realicen durante el ciclo escolar estén encaminadas a que los alumnos se apropien gradualmente de los currícula regular en el aula del grupo regular. Dicha atención se fundamenta en el punto de vista pedagógico de acentuación en lo curricular, con el cual las dificultades se definen según las tareas, las actividades y las condiciones reiterantes reinantes en el contexto áulico, en otras palabras: Se deberá tomar en cuenta que los alumnos están incluidos en un contexto determinado, por lo que el proceso de cada alumno solo podrá entenderse en función de determinadas circunstancias, tareas y conjuntos de relaciones. Por lo que sólo tratando de mejorar las condiciones de aprendizaje, teniendo en cuenta las dificultades experimentadas por algunos alumnos en sus clases, se permitirá que

¹² Ibidem. P. 54.

los alumnos que tropiezan con dificultades puedan considerarse más positivamente como una fuente de información y de ideas sobre las condiciones, que como una limitante en la labor docente.

La llamada UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR o Unidad de Apoyo Psicopedagógico, no es un modelo exclusivo de un nivel educativo, ni surge como instancia que permita resolver la problemática de los grupos en aula de apoyo. Es más bien una distancia que permitirá la reorientación técnico-operativa de los servicios de Educación Básica en aras de apoyar educativamente a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, presenten o no alguna discapacidad.

Basándose en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, las Unidades de Apoyo Psicopedagógico a las escuelas regulares prestarán servicios a los niños de las Escuelas Regulares con Discapacidades, las cuales están integradas por equipo de apoyo técnico: psicólogo, maestro de audición y lenguaje y un trabajador social, además aunado a las necesidades educativas especiales que así lo requiera, podrán incluirse otros especialistas en trastornos neuromotores, deficiencia mental, ciegos, etc. Dicho personal, como equipo itinerante, será responsable de atender, sistemáticamente a los maestros, a los niños con necesidades educativas especiales ya las familias de éstos, en un número determinado de cinco escuelas por Unidad. Estará adscrito y tendrá como centro de trabajo la Unidad de Apoyo Psicopedagógico correspondiente y su lugar de desempeño serán las escuelas regulares a las cuales brinde apoyo.

La USAER o Unidad de Apoyo Psicopedagógico por lo tanto, resulta una instancia que paulatinamente deberá constituirse en un centro de recursos materiales, humanos, técnicos y didácticos-pedagógicos, al servicio de la educación básica, para promover el ascenso de la calidad de la oferta educativa. Como puede comprenderse, la reflexión de los aspectos que subyacen a la función de las Unidades de Apoyo Psicopedagógico plantea la consideración de que: lo que determina la necesidad de una atención educativa es el conjunto de las necesidades educativas de los niños y no el de su discapacidad o los llamados problemas de aprendizaje, por lo tanto, el objetivo ya no consiste en atender de

una manera asistencial, terapéutica o rehabilitatoria a los niños que tienen necesidad de una serie de apoyos específicos para lograr sus aprendizajes. Ahora se plantea la estructuración de un conjunto de acciones en torno al currículum, a la institución escolar ya las actividades cotidianas en el aula regular. En este sentido, una de las tareas pedagógicas fundamentales será el implemento de adecuadas y variadas experiencias curriculares para los niños, las cuales una vez realizadas por el docente integrador, serán instrumentos para brindar orientaciones prácticas a profesores y padres de familia de la escuela.

Para el desarrollo de la llamada intervención psicopedagógica y de la orientación al personal de las escuelas regulares ya los padres de familia, así como las acciones que de ellas se desprendan, será indispensable que el personal de las Unidades de Apoyo Psicopedagógico asuman la responsabilidad, junto con el de la escuela regular, de determinar si estas pueden desarrollarse dentro del grupo regular y/o en una aula de apoyo. Dicha opción se elegirá a partir de conocer las necesidades educativas especiales de los alumnos y de las circunstancias de proceso de enseñanza aprendizaje que se vive en la escuela.

La orientación al personal docente ya los padres de familia constituye otra estrategia para la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos y tiene por objeto proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención de dichos alumnos, considerando además las necesidades que expresen tanto maestro como padres de familia y los aspectos que se identifiquen como necesarios de reflexionar con ellos, en la perspectiva de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos de esa escuela. "Esta relación se sustentará en el mejoramiento de la calidad de los servicios que presta la escuela, al impulsar en dichas orientaciones la idea de superar la calidad de la enseñanza"¹³

Para el desarrollo de la orientación se tendrá en cuenta la relación directa de maestro-padre de familia, también se aprovecharán las formas de organización establecidas en la escuela tales como consejos técnicos, consejo de participación social y asociación de padres de familia, rescatando en ellos el trabajo colegiado y el proyecto escolar.

El proceso de integración educativa estará determinado por el conjunto de estrategias que la comunidad escolar en que sus consejos técnicos elaboren y acuerden a través de los proyectos escolares; de la lectura del presente documento se puede derivar que las USAER o Unidades de Apoyo Psicopedagógico es un instrumento privilegiado, una estrategia que permite, antes que cualquier cosa, el proceso de integración educativa de todos aquellos alumnos que por diversas circunstancias, tanto discapacitantes como sobrecapacitantes, así como contextuales, presenten necesidades educativas especiales.

1.7.2 Objetivos de la Unidad de Apoyo Psicopedagógico

-Atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en el ámbito de la propia escuela de educación básica, acordando con el docente de grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los que presenten necesidades educativas especiales, así como para la evaluación de sus avances conforme a su propia evolución escolar.

-Orientar a los maestros ya los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales.

1.7.3 Normas de Ingreso

Recibirán el servicio de Unidad de Apoyo Psicopedagógico aquellos alumnos que tengan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y que estén inscritos en la escuela regular donde se preste el servicio. Se atenderán los casos que requieren una atención individual o en pequeños grupos según sean las necesidades educativas de los atendidos. Para recibir la atención permanente el alumno deberá contar con una evaluación interdisciplinaria que incluirá un periodo de observación participativa de la cual se derivarán las estrategias de intervención.

¹³ Op. Cit. 28

1.7.4 Normas de Planeación y Atención

La atención que brinda esta modalidad educativa dependerá de las necesidades de la escuela regular, "por lo que se hace necesario que las acciones de planeación se realicen en coordinación estrecha con Directivos y docentes de las escuelas. Se deberá contemplar el número de grupos, cantidad de alumnos con necesidades educativas especiales que asistan a la escuela, cantidad de docentes especialistas y equipo de apoyo".¹⁴

El profesor de apoyo de educación especial realizará las acciones de planeación de actividades habituales de su grupo deberá incluir las adecuaciones curriculares para el alumno con necesidades educativas especiales. Para los casos de alumnos con discapacidad intelectual, se recomienda tomar en cuenta los siguientes criterios para determinar las adecuaciones curriculares, referente a los conocimientos siguientes: De carácter mas general y que se apliquen a mayor número de situaciones, los que sean necesarios para aprender otros contenidos y seguir progresando en el conocimiento de cada área curricular, aquellos que tengan una mayor aplicación en la vida social.

Además en la planeación, debe ser continuo el apoyo que brinde el profesor de educación especial al docente al aula regular que integre alumnos con discapacidad, auxiliándose en él enriquecimiento de las actividades con estrategias y material didáctico. La atención en la escuela regular se presentará en dos modalidades: Dentro del aula regular: En esta modalidad la integración de los niños con necesidades educativas especiales será de 1 o 2 niños en grupos no mayores de 35 alumnos. El apoyo al docente del grupo regular únicamente deberá estar encaminado a desarrollar el aprendizaje de lo alumnos integrados favoreciendo el aprendizaje de los demás alumnos del grupo. En el aula de apoyo dentro del aula regular: En esta segunda modalidad, los grupos atendidos de alumnos con discapacidad estarán conformados por una cantidad de 10 y 12 alumnos por maestro

¹⁴ SEP. Manual de organización y funcionamiento de la Unidad de Apoyo Psicopedagógico. Culiacán, Sinaloa. 2000. p. 4

especialista ubicados en el aula al interior de la escuela regular. Las actividades que desarrolle el docente especialista con el grupo deberán basarse en los currícula de la escuela.

La unidad de apoyo creará las condiciones necesarias para brindar la atención dentro del aula de apoyo y regular contribuyendo así a los principios de normalización e integración. Los alumnos de las instituciones regulares con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, podrán ser atendidos por un maestro de apoyo con la colaboración de un equipo técnico constituido por Psicólogo, Trabajador Social, y Maestro de Comunicación. La labor del maestro de apoyo será conjunta con el maestro regular y con el, equipo de apoyo. La participación de los integrantes del equipo de apoyo buscará programar en sus cronogramas de visitas, participaciones interdisciplinarias a las escuelas, evitando la visita colectiva al aula regular y de común acuerdo con el Director del Plantel. Se brindará orientación a padres de familia y maestros de los alumnos de la escuela integradora.

1.7.5 Criterios de Evaluación y Promoción

"El Personal de la Unidad de Apoyo Psicopedagógico participará en el proceso de promoción brindando aportes interdisciplinarios en la evaluación de los alumnos en atención, dicho personal deberá socializar estos criterios al interior de la escuela de forma pertinente y permanente"¹⁵

La promoción será definida por la evaluación continua del desempeño del alumno en el ámbito escolar y social, realizada en el grupo de apoyo y en el grupo regular de manera coordinada. El alumno será evaluado en base a las disposiciones oficiales para las escuelas primarias ("Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional"). El criterio para determinar su promoción considerará básicamente -los propósitos de los planes y programas de educación primaria. Utilizar criterios de promoción

¹⁵ Ibidem. p. 15

flexibles. Incluir criterios y procedimientos para evaluar el contexto; adaptación de los elementos a evaluar (examen oral, señalar materiales, etc.).

CAPITULO II

LA CORRIENTE NORMALIZADORA Y SU IMPACTO EN LA ACTUAL POLITICA EDUCATIVA DE NUESTRO PAÍS

En la actualidad se pretende que la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales sea de manera integrada en el ámbito regular, hecho que tiene sus antecedentes en el Marco Mundial de Educación en el que subyacen principios y fundamentos filosóficos cuyo propósito es la normalización de la vida de estos alumnos, el cual ha tenido una influencia significativa en las tendencias educativas contemporáneas principalmente, en la flexibilización curricular de la educación primaria para dar respuesta educativa a estos alumnos sin menoscabo de su condición. A continuación se presenta para su análisis este Marco Mundial de Educación.

2.1 Declaraciones Mundiales sobre Educación para Todos

En 1990 empezaron a verse los primeros indicios de un intento de las autoridades mundiales de enfrentarse con el problema de los marginados de la educación. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 1990) y la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia (Nueva York, 1990), aprobaron el objetivo de la Educación para Todos antes del año 2000. La Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos puso de manifiesto una renovada conciencia y compromiso internacional respecto a la importancia y urgencia de acrecentar los esfuerzos e impulsar nuevas políticas y estrategias en materia de educación. Junto con esto, la Conferencia consagró las bases de un nuevo estilo de desarrollo educativo. Los ejes de este enfoque se derivan del concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y de la caracterización de estrategias consagradas para satisfacerlas.

Según la Declaración Aprobada en la Conferencia, satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la

educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una visión ampliada que vaya mas allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Esta visión ampliada, tal como se exponen en los artículos 3 y 7 de la Declaración Aprobada en la Conferencia, comprende: Universalizar el acceso ala educación y fomentar la equidad, Prestar atención prioritaria al aprendizaje; Ampliar los medios y alcances de la educación básica; Mejorar el ambiente para el aprendizaje; Fortalecerla concentración de acciones.

La satisfacción de una necesidad básica debe ser entendida en un sentido dinámico; es decir, como pisos de nuevos aprendizajes para el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo económico, político, social y cultural. "Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para que ello ocurra (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como sus contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo"¹⁶

2.1.1 La atención de las necesidades educativas especiales en el movimiento de Educación para Todos

La Conferencia de Salamanca, España, realizada en 1994, ha representado un nuevo punto de partida para millones de niños privados de educación. Ha proporcionado una oportunidad única de situar las necesidades educativas especiales en el marco mas amplio del movimiento de Educación para Todos iniciado en Jomtien, Tailandia, en 1990 y la cual se ha celebrado en un momento en que las autoridades en el plano mundial y el sistema de las Naciones Unidas en su conjunto adoptaban nuevos principios y tomaban las primeras medidas encaminadas a ponerlos en práctica.

¹⁶ PNUD- UNESCO- UNICEF. Banco Mundial. Declaración Mundial sobre Educación para Todos X Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 1990

El objetivo es la integración en las escuelas de todos' los niños del mundo, y la reforma del sistema educativo para que esto sea posible. Y ello va a exigir, a su vez, una modificación esencial de las políticas y de la asignación de recursos en la mayor parte de los países del mundo, el establecimiento de objetivos nacionales y una asociación entre todos los organismos nacionales e internacionales interesados. La Conferencia de Salamanca proporciona igualmente una plataforma en la que se define el principio y se examinan las modalidades prácticas de la integración de los niños con necesidades educativas especiales en dichas iniciativas, dándoseles el lugar que merecen en una sociedad dedicada al aprendizaje. Donde se ha demostrado, que las necesidades de esos niños pueden ser muy fácilmente pasadas por alto.

2.1.2 Definiciones y conceptos

De los 200 millones de niños que no tienen acceso ala educación en el mundo entero, un número considerable tiene necesidades educativas especiales; anteriormente se definía la educación especial en función de los niños con una serie de problemas físicos, sensoriales, intelectuales o emocionales. Durante estos últimos 15 o 20 años ha quedado claro que el concepto de necesidades educativas especiales debía ampliarse a fin de incluir a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se beneficiaban de la enseñanza escolar.

Además de los niños con deficiencias y discapacidades que no pueden asistir a clase en su escuela local, hay otros millones de niños que:

- Tienen problemas en clase, de modo temporal o permanente;
- No tienen intereses ni móviles para aprender;
- Sólo son capaces de terminar uno o dos cursos de la enseñanza primaria; se ven obligados a repetir;
- Se ven obligados a trabajar;
- Viven en las calles;
- Viven demasiado lejos de una escuela;"

- Viven en condiciones de pobreza extrema o padecen de desnutrición crónica;
- Son víctimas de la guerra o de conflictos armados;
- Son sometidos constantemente a malos tratos físicos o emocionales, ya abusos sexuales, o bien sencillamente no van a la escuela, sea cual fuere el motivo.

Todos esos niños se ven privados de la posibilidad de aprender y de obtener los conocimientos y las actitudes a los que tienen derecho. Es evidente que los orígenes de las dificultades con que tropiezan se encuentran no sólo en ellos, sino también en el medio social en el que viven.

2.1.3 Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad

El informe de la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, tiene por finalidad presentar un resumen conciso de las deliberaciones de esta conferencia. "La Conferencia de Salamanca proporciona una plataforma para afirmar el principio de Educación para Todos y examinar la práctica para asegurar que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales .sean incluidos en todas estas iniciativas y puedan tomar el lugar que les corresponde en una sociedad de aprendizaje".¹⁷

2.1.4 Declaración de Salamanca

En la Declaración de la Conferencia de Salamanca, acorde con la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, se expresa la renovación y el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares. Recuerda las diversas declaraciones de las Naciones Unidas que culminaron en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las que se instan a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo.

¹⁷ UNESCO. Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 1994

La Conferencia de Salamanca afirma en su Declaración que observa con agrado la mayor participación de gobiernos, grupos de apoyo, grupos comunitarios y de padres, y especialmente de las organizaciones de personas con discapacidad en los esfuerzos por mejorar el acceso a la enseñanza de la mayoría de las personas con necesidades educativas especiales que siguen al margen; y reconociendo como prueba de este compromiso la participación activa de representantes de alto nivel de numerosos gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones intergubernamentales en esta Conferencia Mundial.

A continuación se presentan los puntos más importantes y significativos de la Declaración:

Los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reunidos aquí en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, por la presente reafirmamos nuestro compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir la enseñanza a los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos.

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados en los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el

niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz, para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejora la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo sistema educativo.

Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a: dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales.

Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

Por último, expresamos nuestro sincero agradecimiento al Gobierno de España ya la UNESCO por la organización de esta Conferencia y les exhortamos a realizar todos los esfuerzos necesarios para dar a conocer esta Declaración y el Marco de Acción a toda la comunidad mundial, especialmente en foros tan importantes como la Cumbre para el Desarrollo Social (Copenhague, 1995) y la Conferencia Mundial Sobre la Mujer (Beijing, 1995).

Aprobado por aclamación en la Ciudad de Salamanca, España, el 10 de junio de 1994.

2.2 El concepto de Integración Educativa y sus Principios

A partir de estos profundos cambios en materia educativa a raíz de la Conferencia de Salamanca las tendencias actuales en Educación Especial van en el sentido de dar marcha atrás aun tipo de educación institucionalizada y apuestan en cambio, por una educación integrada. Una integración basada en principios tales como el de normalización viene a significar que el alumno con necesidades educativas especiales desarrolle su proceso educativo en un ambiente lo menos restrictivo posible, lo mas normalizado posible.

El principio de normalización implica, desde una perspectiva pedagógica, el principio de individualización, de tal manera que la atención educativa de los alumnos se ajustará a las características y singularidades de cada uno de ellos; asimismo, será necesario, para llevar acabo la integración escolar, tener en cuenta el principio de sectorización de servicios, según el cual los alumnos con necesidades educativas especiales recibirán las atenciones que precisan dentro de su medio ambiente natural, es decir, los apoyos y servicios se organizarán de tal forma que lleguen allí donde se produzca la necesidad.

2.2.1 Bases filosóficas de la Integración Educativa

La filosofía de la integración educativa se fundamenta básicamente en el principio de normalización el cual lleva implícito como referente el concepto de normalidad. Normalidad es un concepto relativo que está sujeto a criterios de tipo estadístico. Lo que hoy es normal, ayer pudo no serlo y mañana ya veremos; lo que aquí es normal, en otros lugar es posible que sea no-normal o al contrario. De tal manera, que lo normal o lo no-normal no se halla dentro de la persona, sino fuera de ella, es lo que los demás perciben de ésa persona. De ahí que sea fundamental cambiar la actitud de la sociedad frente al individuo más o menos excepcional y no cambiar a la persona, lo que por otro lado, muchas veces no es posible.

Keith E. Benny considera que la integración como filosofía significa una valoración de las diferencias humanas. No se trata, pues, de eliminar las diferencias, sino de aceptar su

existencia como distintos modos de ser dentro de un contexto social, que pueda ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el desarrollo máximo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades de vida normal. Para Bank Mikkelsen Director de los Servicios para Deficientes Mentales de Dinamarca en la época de los sesenta la normalización consiste en la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle una vida tan normal como sea posible. Este principio se incorpora, el 1959, a la Legislación de Dinamarca.

Posteriormente Bengt-Nirje, Director Ejecutivo de la Asociación Sueca pro Niños-Deficientes, define el principio de normalización como la introducción de la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo mas parecidas posibles a las consideradas como habituales de la sociedad. La formulación de Nirje, como la de Bank Mikkelsen, se orienta al campo de la deficiencia mental, pero al contrario que al otro, Nirje enfatiza no ya el resultado sino los medios y métodos para conseguir el objetivo pretendido y enfocó la normalización hacia el ritmo ~ costumbres normales de la vida humana durante el día, la semana ya lo largo de año; tener opción a algunas experiencias normales de desarrollo durante el ciclo de la vida, así como la posibilidad de una serie de elecciones, anhelos y deseos respetados y considerados; posibilidad, así mismo, de vivir en un mundo heterosexual, en una casa normal, en un barrio normal; en definitiva, en unas condiciones de vida normales, teniendo derecho a unos niveles económicos también normales.

A continuación se presenta un pequeño trozo del texto del Nirje sobre SL concepto de normalización.

"Normalización significa un ritmo normal del día, levantarse de la cama a la hora que lo hace el promedio, aun cuando se sea un retrasado mental profundo o un minusválido físico; vestirse como el promedio, salir para la escuela o el trabajo (no quedarse en casa). Hacer proyectos para el día por las mañanas. Por la noche, recordar lo que se ha hecho durante la jornada. Almorzar a la hora normal (no más temprano ni más tarde) y en la mesa como todo el mundo (no en la cama). Normalización significa un ritmo normal de la

semana. Vivir en un sitio, trabajar o ir a la escuela en otro".¹⁸

En la década de los setentas, el concepto de normalización se extiende por toda Europa y América del Norte. En Canadá se publica, por el Instituto Nacional sobre Deficiencia Mental, un primer libro sobre el principio de normalización. Su autor, Wolf Wolfesberger define este principio como el uso de los medios lo mas normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo mas normativas posibles. Es difícil señalar la relación existente entre normalización e integración. Así, mientras que para Bank Mikkelsen la normalización es el objetivo a conseguir y la integración el método de trabajo para conseguirlo, para Wolfesberger la integración social es un corolario de la normalización. Finalmente podemos concluir en relación al concepto de normalización que "normalizar no significa convertir en normal a una persona deficiente, sino aceptarla tal como es, con sus deficiencias, reconociéndole los mismos derechos que los demás y ofreciéndole los servicios pertinentes para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo mas normal posible"¹⁹

2.2.2 Fundamentos filosóficos de la Integración Educativa

La nueva concepción de que las personas con discapacidad deben tener una vida tan normal como sea posible, está influida por nuevos conceptos los cuales tienen que ver con los siguientes fundamentos filosóficos:

El respeto y la tolerancia hacia las diferencias: implica la aceptación de que en toda la sociedad humana existen diferencias y rasgos comunes entre sus miembros. Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto; pueden considerarse un problema que se resolvería homogeneizando a los individuos, o

¹⁸ SEP. Op. Cit. p.49

¹⁹ SEP .Adecuaciones curriculares para garantizar el acceso al currículo básico de los alumnos con necesidades educativas especiales. Curso estatal de actualización, México, 2001 p.49

como una característica que enriquece a los grupos humanos. A esta segunda visión obedecen las grandes reformas de los últimos años, acordes con una sociedad cada vez mas heterogénea, que establecen la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal.

Los derechos humanos y la igualdad de oportunidades: significa que por el simple hecho de existir y pertenecer a una sociedad, todos tenemos derecho y obligaciones y que deben estar al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal; de su cumplimiento y respeto, depende en buena medida, el bienestar de la sociedad. "Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario, primero, que se le considere como persona, y después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar ala escuela"²⁰

La escuela para todos: se relaciona con la garantía de que todas las personas cuentan con las posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Supone que los sistemas educativos atiendan con calidad a la diversidad presente en la población. 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. Así, el concepto escuela para todos va mas allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela.

Por lo que una escuela para todos sería aquella que: Asegura que todos los niños aprenden, sin importar sus características. Se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades. Cuenta con los servicios de apoyo necesarios. Reduce los procesos burocráticos. Favorece una información o actualización mas completa de los aprendizajes el cuál construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás.

²⁰ Idem p.32

Estos fundamentos filosóficos forman parte de las bases éticas y morales que permiten pensar en un ideal de hombre, de ciudadanos, que ha de formarse en las aulas con una serie de atributos y características, de habilidades y capacidades para integrarse a la sociedad, conceptos que vienen a impactar significativamente en la educación de nuestro país a través de su Reforma educativa.

2.3 Las nuevas reformas educativas en México

La reforma que en la actualidad está viviendo el Sistema Educativo Mexicano se realiza en un contexto de Política Nacional e Internacional que orienta, a partir de premisas fundamentales, los cambios de tipo organizativo y técnico. Las Declaraciones Mundiales sobre Educación para Todos conforman un parteaguas en la educación en nuestro país, observándose cambios significativos en la actual política educativa, en donde el principal aspecto es la atención a la diversidad sin exclusión por ninguna condición. Con base en ello, se han recomendado diversas medidas para que los países miembros reordenen sus sistemas educativos a efectos de alcanzar las metas de una educación que:

-Sea para todos

-Atienda a la diversidad de la población -Se realice con calidad

En consideración a estas premisas de política educativa internacional y con base en el análisis del Sistema Educativo Nacional, a través del Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), se ha definido la política educativa para impulsar las acciones tendientes a la reestructuración del sistema en este sentido.

Las primeras acciones de esta reestructuración tuvieron su base en el Programa para la Modernización Educativa, en esencia este programa "promueve e mejoramiento de la calidad de la educación básica a través de la extensión del servicio educativo: La retención de los alumnos; dotar de calidad los aprendizaje; atención pedagógica adecuada del docente; formación y actualización del docente; actualización de los contenidos de

aprendizaje, de los planes y programas educativos y del modelo pedagógico"²¹

El desarrollo de las primeras acciones mostraron la necesidad de profundizar la reforma; por ello en mayo de 1992 se signa el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica. Este Acuerdo Nacional entraña, en prime lugar, el compromiso de reconocer en la educación uno de los campos decisivos para el porvenir de la Nación, así Como reiterar la urgencia del Concepto de Educación Nacional; donde se reconoce que "para tener una educación de calidad se tienen que romper muchas de las limitaciones de las que adolece el sistema educativo del país"²²

En dicho Acuerdo se profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional estableciendo para ello tres ejes de política educativa:

- La reorganización de Sistema Educativo Nacional
- La reformulación de contenidos y materiales educativos
- La revaloración social de la función magisterial.

En 1993, las reformas llegan hasta modificar el artículo 3° Constitucional, de modo que pueda dar cabida a los propósitos del Estado en torno ala Educación Básica, sufre éste una profunda revisión, análisis y finalmente una ampliación ya la letra dice lo siguiente: "Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado --Federación, Estados y Municipios—impartirán Educación Preescolar, Primaria y Secundaria; la Educación Primaria y Secundaria son obligatorias"²³

Posteriormente se promulga la actual Ley General de Educación que establece el marco legal para la proyección de la educación en México. Esta Ley General de Educación

²¹ CONALTE. Hacia un nuevo modelo educativo. Gobierno del Estado de Sinaloa. 1991

²² SEP. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México 1992 p.13

²³ SEP. Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación. México 1993 p. 24 Ibidem. P

se conformó como una ampliación del artículo 3° Constitucional con el fin de fundamentar grandes reformas que en materia educativa se han gestado. Esta Ley explicita por primera vez en la historia de la educación mexicana la obligación del Estado de atender a las personas con Necesidades Educativas Especiales, procurando que esta educación tenga una orientación a la integración educativa. Asimismo, el Estado no elude su obligación educativa ante quienes, por diversas circunstancias, no logren su educación de manera integrada. El artículo 41 de esta Ley menciona:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

"Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación especial propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos, para quienes no logren esa integración, esta educación especial procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaboraran programas y materiales de apoyo didácticos necesarios"²⁴

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como a los maestros y personal de escuela de educación básica regular que integren alumnos con necesidades educativas especiales.

Actualmente, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se plantea como objetivos estratégicos para la educación básica avanzar hacia la equidad en educación; proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos, e impulsar el federalismo educativo, la gestión Institucional ~ la participación social en la educación; es el primer objetivo estratégico de este programa: "Garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, el

²⁴ Ibidem. P.

logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica"²⁵

Se Reflejan de esta manera las orientaciones generales que han estado presentes de manera clara y precisa desde el Programa de Modernización Educativa, reafirmadas por el Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica con la finalidad de elevar la calidad de los procesos educativos, "estos objetivos de calidad y equidad de los procesos educativos están vinculados directamente con la tarea que realizan los docentes y los directivos escolares"²⁶

2.3.1 El nuevo modelo de la Educación Básica

A través del programa de modernización educativa de la educación básica se impulsó la reforma educativa, que promueve principalmente una importante modificación de los contenidos de los planes y programas de estudios, al cual le subyace un modelo pedagógico de corte constructivista, concibiéndose el proceso educativo como un proceso dinámico, creativo, reflexivo, donde los sujetos construyen el conocimiento, desarrollan facultades para entender, expresar e interactuar con los otros, aprendiendo a aprender, ya que el aprendizaje no se agota el término de un nivel educativo sino que continua a lo largo de la vida.

Este nuevo modelo educativo pretende, en primer término, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo cual contempla un cambio estructural en la concepción, organización y operación de la tarea educativa, trae consigo una nueva concepción con respecto al papel que juega la escuela en la sociedad bajo la influencia de otras instancias educativas: familia, comunidad, medios masivos de comunicación; da gran relevancia a su vinculación con la finalidad de consolidar esfuerzos en la tarea educativa, una valoración de los métodos de enseñanza, que dio lugar a la flexibilidad pedagógica, para desplazar la

²⁵ SEP. Programa Nacional de Educación 2001-2006. México p.

²⁶ SEP. La expresión oral en la escuela primaria. Taller General de Actualización México 2004.p.22

información memorística y rutinaria por nuevas formas de hacer y de pensar; así como la idea de considerar las necesidades básicas de aprendizaje como la base para lograr un aprendizaje socialmente relevante e individualmente significativo.

Con el fin de conocer cuál es el nuevo contexto educativo en el cual se pretende dar respuesta a las N.E.E. en el ámbito de la escuela primaria, a continuación se presentan, de forma general, los propósitos del plan y los programas de educación primaria vigentes en la actualidad y las estrategias que se pretenden utilizar para el logro de este objetivo.

2.4 El plan y los programas de Educación Primaria: propuesta flexible para la atención de la diversidad

El plan y los programas de estudios de la educación primaria 1993 y el actual programa de español 1999, han sido elaborados por la SEP en uso de las facultades que le confiere la Ley (Artículo 3° Constitucional Fracción III). Este plan y programas se considera como un medio para mejorar la calidad de la educación, en atención a las necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos. Dentro de los principios fundamentales en los que se base esta propuesta curricular se encuentra "El derecho de los educandos a recibir una educación primaria de calidad; en una escuela para todos y con igualdad de acceso"²⁷

Uno de los aspectos más importantes que presenta esta propuesta curricular es el enfatizar que existe diferencias entre unos alumnos y otros debido a la gran diversidad de condiciones en que estos se desarrollan, por lo que se pretende partir de sus propios conocimientos considerándose de esta manera las necesidades educativas especiales de algunos alumnos.

2.4.1 Enfoques y principales propósitos de la propuesta curricular en la escuela primaria

²⁷ SEP. El plan y los programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria. México 1993 p.

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudios es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana; se procura que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión ya que, se sabe, no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimiento fundamentales.

En esta propuesta curricular para la educación primaria se pone énfasis en el desarrollo de habilidades básicas. Se privilegia, por el tiempo que se le destina, la enseñanza del español y de las matemáticas, precisamente porque en ellas están las habilidades que permiten el acceso a otras áreas del conocimiento. En matemáticas, el enfoque favorece la solución de problemas y propone una progresión de lo concreto a lo abstracto. Se sugiere que los niños utilicen los conocimientos que ya tienen para resolver ciertos problemas y que, a partir de sus soluciones iniciales, analicen sus resultados para evolucionar hacia procedimientos y conceptualizaciones propias de las matemáticas. Se sugiere que para el desarrollo de las competencias matemáticas se favorezca el diálogo, la interacción y la confrontación de puntos de vista con el maestro y con los compañeros.

"El propósito general de los programas de español en educación primaria es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización"²⁸

2.4.2 Principales rasgos del enfoque de la asignatura de Español y Matemáticas

Los principales rasgos del enfoque de la asignatura de Español que se mencionan en

²⁸ SEP. Programa de estudio de español. Educación Primaria. México 2000 p. 12

el programa son: reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños en relación con la lengua oral y escrita, desarrollo de estrategias didácticas significativas, utilización de formas diversas de interacción en el aula, propiciar y apoyar el uso significativo del lenguaje en todas las actividades escolares. Estos rasgos se basan en que a su ingreso a la primaria los niños han desarrollado ciertos conocimientos sobre la lengua que les permiten expresarse y comprender lo que otros dicen, considerando ciertos límites que corresponden a su medio de interacción social ya las propias características de aprendizaje; éstas son las bases para propiciar el desarrollo lingüístico y comunicativo de los alumnos.

"Tradicionalmente se ha considerado que durante el primer año los niños deben apropiarse de las características básicas del sistema de escritura, pero no se había considerado que los niños vienen de diferentes contextos donde interactúan con la lengua escrita de diferente manera y que esto influye en el ritmo y tiempo en que logran el mismo objetivo"²⁹

Otro aspecto importante de esta propuesta es la necesidad que se le da a la comprensión del significado ya los usos sociales de los textos por lo que se tratan con textos reales, completos, con significados comprensibles. Otra característica importante es la funcionalidad de que lo que escriben sea útil en su vida cotidiana. Se sabe que las actividades individuales aportan aspectos significativos en el proceso de comprensión, sin embargo, es necesario reflexionar sobre la riqueza que conllevan las prácticas colectivas con el fin de socializar el conocimiento. Gómez Palacio apoya este punto de vista pues manifiesta: "El desarrollo del sujeto está condicionado por el significado de la cultura, es decir, está mediatizado social y culturalmente. Los efectos de las diferencias culturales determinan en gran medida la construcción y contenido de los esquemas de conocimiento a partir de las cuales el sujeto orienta la actividad comprensiva del mundo en el que se desenvuelve"³⁰

²⁹ Ibidem. p. 14

³⁰ GÓMEZ, Palacio Margarita, et, al. La lectura en la escuela. SEP. México, 1995. p.25

En relación a las matemáticas se conoce que, en la vida cotidiana los niños se enfrentan a diversas situaciones en las que las matemáticas están presentes; por lo que se busca, a través de las actividades propuestas en la escuela, que los conocimientos matemáticos sean una herramienta flexible y adaptable para enfrentar situaciones problemáticas. "Al principio los niños resolverán dichas situaciones con procedimientos desarrollados a partir de los conocimientos que poseen... estos procedimientos iniciales son los que darán significados a los conocimientos más formales que la escuela proporciona"³¹

Uno de los aspectos fundamentales que favorece la adquisición de los conocimientos es el desarrollo de la expresión oral. El hecho de que los alumnos expresen sus ideas, permite al maestro entender el razonamiento que los niños siguen en la resolución de un problema, para poder determinar que actividades o situaciones refuerzan la adquisición de conocimientos. Por ello es fundamental que el desarrollo de la expresión oral se trabaje de manera sistemática a lo largo de la escuela primaria.

Los intentos fallidos o los errores al resolver un problema, forman parte de su proceso de aprendizaje y deben ser aprovechados para que, a partir de ellos, avancen en sus conocimientos, y sean ellos mismos los que analicen sus resultados permitiendo que ellos mismos los validen o invaliden, sin depender de la aprobación del maestro; todo esto al tiempo que se favorece la socialización de los procedimientos generados por los alumnos, sin olvidar el uso de material concreto.

"Se recomienda al maestro, que proponga también problemas que tengan diferentes respuestas correctas, con el propósito que los alumnos no piensen, como ha sucedido con la enseñanza tradicional, que todos los problemas tienen solamente una solución"³²

En los dos primeros grados enfatizan el uso de material concreto, por lo que se

³¹ SEP. Libro para el maestro. Matemáticas. Segundo grado. México 1998 p.9

³² Ibidem. P. 20

recomienda que, para que los alumnos comprendan y resuelvan las lecciones del libro, es necesario, en la mayoría de los casos que previamente se realicen actividades con material concreto.

Los cambios en materia de reformulación de contenidos y materiales educativos analizados aquí nos dan la idea de una flexibilización curricular necesaria para la estrategia de integración educativa desarrollada hasta ahora. Otro aspecto de esta reforma educativa en la educación primaria tiene que ver con la función magisterial, la cual se considera clave para el logro de los actuales objetivos educativos, por lo que a continuación se presenta la estrategia gubernamental que se está desarrollando en este sentido.

2.5 La revaloración de la función magisterial a través del programa de Carrera Magisterial

Un elemento clave para el logro de las metas educativas es el profesor, por ello en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmada por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se establece como una de las estrategias centrales para elevar la calidad de la Educación Básica, revalorar la función social del magisterio, el docente es el protagonista de la transformación educativa de México. En este contexto y en respuesta a la propuesta de contar con un sistema de estímulos para los profesores de Educación Básica, formulada en los resolutivos del Primer Congreso Nacional Extraordinario del SNTE en Tepic, Nayarit, en 1990, en el ANMEB se estipuló la creación de Carrera Magisterial. En concordancia con lo establecido en dicho Acuerdo, se determinó aplicar anualmente en el Programa los recursos que asigne la Federación, así como los que concurrentemente aporten las autoridades estatales.

Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tiene la posibilidad de reincorporarse o promoverse si cubre con los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos. Tiene entre sus objetivos contribuir a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y el estímulo ala labor de los mejores profesores,

así mismo, refuerza el interés por la actualización y superación permanente de los docentes "promueve el arraigo y la vocación material y apoya a los profesores que prestan sus servicios en zonas de bajo desarrollo, escasa atención educativa y los que trabajan con alumnos que requieren mayor atención"³³

2.5.1 Objetivos de Carrera Magisterial

Objetivo generales.

Coadyuvar a elevar la calidad de la Educación Nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio. Estimular a los profesores de: Educación Básica que obtienen mejores logros en su desempeño. Mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes de Educación Básica.

Objetivos específicos

Valorar la actividad docente fortaleciendo el aprecio por la función social del profesor. Motivar a los profesores para que logren un mejor aprovechamiento en sus alumnos. Promover el arraigo profesional y laboral de los docentes. Reconocer y estimular a los profesores que prestan sus servicios en escuelas ubicadas en comunidades de bajo desarrollo y escasa atención educativa, así como a los que trabajan con alumnos que requieren mayor atención. Reforzar el interés por la actualización, capacitación y superación profesionales del magisterio, así como la acreditación de cursos de mejoramiento académico.

CAPÍTULO III

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN REGULAR: ANTECEDENTES, ORÍGEN, CARACTERÍSTICAS, DETECCIÓN Y MARCO NORMATIVO PARA SU ATENCIÓN

³³ SEP-SNTE. Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. México 1998 p.3-4

3.1 Del concepto de discapacidad al de necesidades educativas especiales

A partir de los esfuerzos conjuntos de las personas con discapacidad, los profesionales que las atienden y algunos actores sociales, ha sido posible cambiar la terminología utilizada para referirse a estas personas. No solo se trata de buscar términos emocionalmente menos negativos ya que el problema no estriba únicamente en eliminar la carga negativa de la terminología, sino también el modo de pensar y de sentir que refleja prejuicios sociales acerca de estas personas los cuales implican que están "enfermas". Verlas como enfermas puede resultar muy cómodo, puesto que la enfermedad es un atributo que está dentro, que es inherente a ellas, y la sociedad no se responsabiliza de ellos. Quien tiene que ayudarla, en todo caso, es el sistema de salud, el médico, quien prescribirá un tratamiento que se aplicará exclusivamente a estas personas.

Los términos pueden ser destructivos cuando proyectan una imagen negativa de la persona, pero el hecho de buscar términos positivos, que no resalten la deficiencia, solo es una solución parcial. La otra parte, la más importante, es que la sociedad cambie de actitud antes estas personas, es decir, deje de considerarlas como "anormales", ya que el cambio de actitud no es un asunto meramente terminológico, es necesario modificar los valores subyacentes a esas expresiones.

En cuanto a la diversidad de definiciones y términos utilizados para referirse a estas personas, actualmente la Organización Mundial de la Salud ha conformado una clasificación que se pudiera compartir entre los diversos profesionales implicados en la atención de estas personas con discapacidad. De esta manera se habla de una deficiencia cuando hay una pérdida o anormalidad de alguna estructura o función psicológica, fisiológica y anatómica; se habla de una discapacidad cuando, debido a la deficiencia haya restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar una actividad dentro del margen que se considera "normal" para el ser humano. Podemos hablar de una minusvalía cuando, como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, y desde el punto de vista de los demás se tienen limitaciones para desempeñar un determinado rol que

se esperaría de acuerdo a su edad, sexo.

Esta clasificación probablemente sea útil entre los profesionales de la salud; sin embargo, en educación no solo resulta poco útil sino que puede ser dañina, pues condiciona a priori una actitud poco favorable. De cualquier manera, sin importar la clasificación que se haga de estas personas, las definiciones que habitualmente se utilizan, sin duda, implican una "etiqueta" y las etiquetas negativas, por lo general conducen a la segregación y al aislamiento. Es importante reconocer que, como seres humanos, todos somos diferentes y tenemos necesidades individuales distintas a las demás personas de nuestra comunidad, raza, religión e incluso de nuestra misma familia. "Las limitaciones que impone la discapacidad no dependen únicamente del individuo, sino que se dan en función de las relaciones que se establecen entre la persona y su medio ambiente"³⁴

3.1.1 Origen y aspectos más importantes del concepto de necesidades educativas especiales

En el ámbito educativo se ha empezado a emplear el concepto "necesidades educativas especiales" (NEE) para referirnos a los apoyos adicionales que algunos niños con y sin discapacidad precisan para acceder al currículo; el concepto de necesidades educativas especiales fue introducido a través del "Reporte Warnock", elaborado en 1978 a petición del Parlamento Del Reino Unido. Posteriormente este concepto fue retornado por la UNESCO para recomendarlo a los países miembros y fue ratificado en 1994 en la Conferencia Mundial de Salamanca por la representación de 92 gobiernos, entre ellos el de México. El texto de este reporte se presenta a continuación:

"En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: La educación es un bien a que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero aumentar el conocimiento que tienen del mundo en el que viven, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias

³⁴ VAN Steelandt, Danielle. La integración de los niños discapacitados a la educación común. UNESCO, Chile, 1991. p.40

responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso, los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo"³⁵

Los aspectos sustanciales a los que se refiere el concepto de necesidades educativas especiales son los siguientes: Considerar las posibilidades de los alumnos más que su déficit: Lo que debe preocupar a los profesionales de la educación que trabajan con alumnos que presentan necesidades educativas especiales, no es prioritariamente profundizar en el déficit, recrearse en las limitaciones del alumno, sino más bien en sus posibilidades de desarrollo; es decir, en el tipo de ayudas que va a necesitar a lo largo de su desarrollo y en el marco escolar para el logro de las capacidades, aptitudes y conocimientos contemplados en los objetivos educativos.

No categorizar a los alumnos con base en el déficit: Deja de tener sentido la categorización de los alumnos con base en el déficit. Debe empezar a pensarse en términos de las exigencias que los distintos contextos de desarrollo plantean a las personas con condiciones de discapacidad y de los medios necesarios para facilitar su progreso. En definitiva, debe evitarse establecer categorías entre los alumnos de acuerdo con sus condiciones personales y centrarse en las condiciones que afectan su desarrollo personal y que justifican la provisión de determinados medios específicos.

No existe algún alumno que solo presente necesidades educativas especiales: No puede establecerse una línea divisoria clara entre las necesidades educativas comunes a todos los alumnos y las necesidades educativas especiales de algunos de ellos. En tal virtud es comprensible que para el conjunto de los alumnos exista una gama amplia de recursos didáctico-pedagógicos; y comprenderse que habrá alumnos que requieren una serie de recursos diferenciales, adicionales o complementarios, para satisfacer sus necesidades

³⁵ Ibíd. p.32

educativas especiales, por lo que es necesario que se les proporcionen. Ahora bien, el proporcionar tales recursos no será de manera sustitutiva de la atención educativa que, como cualquier otro niño, requiere.

Las necesidades educativas especiales pueden tener un carácter transitorio o permanente: A pesar de que el modelo clínico goza de una amplia y reconocida tradición, no hay pruebas o tests psicológicos para el establecimientos de perfiles predeterminados para identificar las necesidades educativas especiales siempre con un importante grado de relatividad, dado que su identificación tiene lugar en un contexto escolar determinado; por esto mismo no es posible resolver las necesidades educativas especiales en la sola atención en un gabinete o consultorio clínico, fuera del contexto escolar donde se presentan éstas.

La identificación de las necesidades educativas especiales es al mismo tiempo el inicio de su atención: Si las necesidades educativas especiales de un alumno se identifican en el marco escolar, este hecho obliga a proporcionar las actuaciones educativas apropiadas y los recursos que deben ser proporcionados para su desarrollo personal.

Las necesidades educativas especiales se identifican por lo general en torno al currículo: La identificación de las necesidades educativas especiales de un alumno deben ser consideradas en función de las exigencias que la escuela plantea en torno al currículo. La formulación de un currículo estrecho y rígido propicia que un mayor número de alumnos presente en torno a éste necesidades educativas especiales. Por el contrario, "un currículo amplio y flexible favorece que exista un menor número de alumnos con necesidades educativas especiales. Lo cual quiere decir que la relación entre la rigidez curricular y la manifestación de necesidades educativas especiales es directamente proporcional"³⁶

3.2 Qué son las necesidades educativas especiales

Nos encontramos ante un nuevo término que, lejos de ser un eufemismo más para

³⁶ Ibid. p. 57

denominar a los alumnos y alumnas hasta ahora llamados deficientes, minusválidos, discapacitados, implica un cambio conceptual importante a la hora de plantear la educación que éstos y otros alumnos necesitan.

"En el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales subyace, en primer lugar, el principio de que los grandes fines de la educación (proporcionar toda la independencia posible, aumentar el conocimiento del mundo que les rodea, participar activamente en la sociedad...) deben ser los mismos para todos los alumnos, aunque el grado en que cada alumno o alumna alcance esos grandes fines .sea distinto, así como el tipo de ayuda que necesite para alcanzarlos"³⁷

Se trata, por tanto, de empezar a hablar de un alumnado diverso, que requiere a la vez respuestas diferentes por parte de la escuela. Desde esta perspectiva, determinados alumnos van a necesitar más ayuda y una ayuda distinta de la del resto de los compañeros de su edad para conseguir estos fines. La educación, por tanto, debe ser sólo una, con diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos. El sistema educativo en su conjunto debe proveer los medios necesarios para proporcionar la ayuda que cada alumno necesite, dentro del contexto educativo más normalizado posible. Pensar en términos de "necesidades educativas" puede resultar en principio un proceso complejo debido a una falta de tradición en nuestro sistema educativo. A la hora de preocuparse por las dificultades de aprendizaje del alumnado ha imperado, hasta ahora, la tendencia a la clasificación de los alumnos en diferentes categorías diagnósticas, basadas en los distintos déficits, que no han aportado, sin embargo, la información suficiente para determinar una intervención educativa adecuada dentro del contexto escolar.

"Lo que necesitan los diferentes profesionales que van a incidir en la educación de los alumnos con mayores dificultades para aprender es saber qué contenidos escolares son adecuados y prioritarios para ese alumno, cómo enfrentarse a la tarea de enseñárselos, que materiales son los más adecuados o qué tipo de apoyo precisa"³⁸

³⁷ *Ibíd.* p.96

³⁸ *Ibíd.* p.76

Es decir, hay que cambiar la perspectiva y traducir "el déficit" en necesidades educativas: qué necesitan aprender, cómo, en qué momento, y qué recursos van a ser necesarios para el desarrollo de su proceso de enseñanza- aprendizaje.

Entonces, cabría preguntarse cuándo las necesidades educativas comunes a todos los alumnos, que están expresadas en el currículo escolar, pasan a ser especiales en un alumno o alumna en un momento determinado. Podemos considerar que:

"Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita para compensar dichas dificultades adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares en varias áreas de ese currículo"³⁹

Este cambio terminológico no significa olvidar que algunas dificultades que presentan los alumnos tienen una base biológica. Ejemplo evidente son las pérdidas visuales o auditivas, los problemas motrices o las lesiones cerebrales o alteraciones genéticas, etc. que tienen repercusiones en el aprendizaje. Pero también es cierto que determinados alumnos pueden tener necesidades educativas especiales no sólo derivadas de déficits psíquicos, físicos o sensoriales, sino como resultado de una mala historia de aprendizaje o como consecuencia de vivir en un contexto sociofamiliar de privación. A continuación analizaremos las dimensiones fundamentales que delimitan el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales. Es importante recordar que para considerar a un alumno con necesidades educativas especiales se deben tener siempre en cuenta los distintos criterios que se van a desarrollar enseguida, y en último término que tales

³⁹ Garrido Landívar, Jesús y cols. Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial. CEPE, Madrid, España, 1997. p 32

necesidades educativas especiales sólo podrán determinarse tras un proceso de evaluación amplio del alumno y del contexto escolar y sociofamiliar.

3.2.1 Dimensiones fundamentales del concepto de necesidades educativas especiales.

Dificultades de aprendizaje.

El primer ciclo que se utiliza en el concepto de necesidades educativas especiales es el de que algunos alumnos pueden presentar dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes comunes en su edad. Existe aquí una distinción entre las diferencias individuales para aprender que son inherentes a cualquier alumno y que pueden ser resueltas por los medios ordinarios de que dispone el profesor, y las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, que no pueden ser resueltas sin ayudas o recursos extra, bien sea educativos, psicológicos o médicos.

Por tanto, el criterio fundamental que se debe manejar para determinar cuándo un alumno o alumna presenta mayores dificultades de aprendizaje que sus compañeros de edad debe basarse, sobre todo, en que “el propio profesorado individual y colectivamente, haya puesto en marcha y agotado los recursos ordinarios de que dispone (cambios metodológicos, materiales distintos, más tiempo...) y considere que, a pesar de ello, el alumno necesita ayuda extra para resolver sus dificultades”⁴⁰

Por otra parte, referir las necesidades educativas especiales a las dificultades para acceder a los aprendizajes comunes en su edad (expresados en el currículo escolar) supone una alusión explícita al criterio de normalización que debe presidir toda actuación educativa: no son sólo dificultades propias de un déficit, sino dificultades que (sea cual sea su etiología) hacen que la respuesta educativa adecuada para la mayoría sea para ellos inadecuada o insuficiente. Además, tener como referencia los aprendizajes básicos en su

⁴⁰ Ibíd. p.43

edad va a permitir no sólo conocer la distancia que separa a estos alumnos de sus compañeros, sino, sobre todo, tener presentes los aprendizajes básicos que es preciso perseguir realizando las modificaciones oportunas. De esta forma, es más fácil que no se renuncie, a priori, a determinados aspectos que estos alumnos, a pesar de sus dificultades, podrían conseguir. De lo que se trata, en definitiva, es de dar el tirón hacia arriba y aumentar el grado de expectativas respecto a sus posibilidades.

3.2.2 Carácter interactivo y relativo de las necesidades educativas especiales

Una idea fundamental que aporta el concepto de necesidades educativas especiales es que las causas de las dificultades no están sólo en el alumno, porque éste tenga un déficit concreto, sino también en deficiencias del entorno educativo: en un planteamiento educativo desajustado. Desde este punto de vista, la "dimensión real" de las dificultades de aprendizaje de los alumnos tiene un carácter fundamentalmente interactivo: dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo en el que éste se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece.

Pensar que las dificultades están sólo en el alumno, por ejemplo "es deficiente mental y por eso tiene dificultades para aprender" conlleva, por lo general, un bajo nivel de expectativas respecto de las posibilidades de estos alumnos y un menor compromiso por parte de la escuela para dar respuesta a sus dificultades. Por el contrario, desde una concepción interactiva de las dificultades de aprendizaje, la escuela tiene un mayor compromiso en buscar la respuesta que pueda eliminar, paliar o compensar en lo posible esas dificultades. Por eso, la evaluación e intervención tendrán un carácter más global, no centradas sólo en el alumno, sino también en el contexto en el que éste desarrolla su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, partir de un carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje nos remite a la idea de relatividad de las necesidades educativas especiales, ya que éstas serán diferentes en función de las características y respuesta educativa que se ofrece en cada contexto educativo. Los planteamientos educativos de los diferentes contextos no son

uniformes: la organización de la respuesta educativa en cada centro puede ser que estén contempladas unas necesidades y no otras y, como consecuencia, un mismo alumno o alumna puede presentar mayores dificultades en una escuela que en otra por el tipo de respuesta educativa que en ellas se dé. Por ejemplo, los alumnos con retraso mental por las dificultades derivadas del propio déficit requieren la utilización de técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa, la mediación de los iguales en determinados aprendizajes, un ambiente cooperativo, reforzar el esfuerzo, contextualizar los aprendizajes; secuencias instructivas más pormenorizadas, pero estas necesidades pueden estar más cubiertas en unos centros que en otros. Cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de un centro, más se intensificarán las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Por tanto, las necesidades especiales de un alumno o alumna no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante, sino que, por el contrario, van a ser en cierta medida cambiantes, en función de las condiciones y oportunidades que le ofrezca el contexto de enseñanza-aprendizaje donde se encuentre en un momento determinado a lo largo de su escolarización. En este sentido adquiere especial relevancia el seguimiento que se realice del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la evaluación continua.

Se podría hablar, por tanto, de necesidades educativas especiales en un doble sentido: las que se derivan directamente de la problemática del alumno (ya sea por causas internas, como los déficit, o a consecuencias de carencias en el entorno sociofamiliar, o por una historia de aprendizaje desajustada) y la dimensión real que adquieren estas necesidades en función del contexto educativo actual en el que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje. En función de las características del contexto educativo y la respuesta educativa que se le ofrezca, algunas de las necesidades derivadas de la propia problemática pueden compensarse y relativizarse o, por el contrario, acentuarse. Esto quiere decir, por otro lado, que en el mejor de los contextos educativos imaginables, determinados alumnos seguirían teniendo necesidades educativas especiales, pero éstas se verían reducidas o minimizadas en relación a otro contexto en el que no se realizasen determinadas modificaciones para adaptarse a las características de los alumnos.

Wedell representa gráficamente el carácter interactivo y, por tanto, relativo, de las necesidades educativas especiales lo cual se presenta en la siguiente figura:

El lado izquierdo del cuadro se refiere a los recursos y deficiencias "dentro" del niño, tales como sus habilidades, discapacidades, motivación, etc. La dimensión vertical del cuadro indica el balance resultante como consecuencia de la interacción compensatoria entre tales recursos y deficiencia dentro de alumno. Este balance puede ser positivo o negativo, en función de cómo aquél compense, por ejemplo, una capacidad limitada con un alto grado de motivación por la tarea. Cuanto más positivo es este balance, tanto más contribuirán al rendimiento final los factores "inherentes" al alumno.

La dimensión horizontal del cuadro representa los recursos y las deficiencias del entorno tales como buenos métodos de enseñanza o un contexto empobrecido. Cuanto más positivo sea el balance entre los recursos del entorno, en más contribuyen los factores ambientales al rendimiento, a través de una interacción compensatoria. Un alumno o alumna con un déficit serio puede compensar en buena medida sus dificultades con un entorno positivo en el que se proporcione una respuesta adecuada y existan recursos suficientes; por el contrario, estas dificultades se intensifican en un contexto que ofrece una respuesta educativa desajustada o con recursos insuficientes. (Ambas situaciones quedan reflejadas gráficamente en las esquinas inferior derecha e inferior izquierda, respectivamente).

Pero un alumno o alumna con buen nivel de adquisiciones puede ver perjudicado su rendimiento por una inadecuación de los recursos y el entorno educativa en general (superior izquierdo), y sólo alcanzar un nivel óptimo cuando tanto su competencia como el entorno presentan un balance positivo (superior derecha). La dimensión del tiempo implica que a lo largo del desarrollo y la educación del alumno pueden aparecer distintos niveles de interacción porque tanto él como el contexto educativo pueden variar, lo cual redundaría en la idea de relatividad, pues las dificultades de aprendizaje, al estar influidas por diferentes variables, no resulten nunca estáticas y sufran cambios y modificaciones constantes.

Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes. Si un alumno tiene dificultades serias para acceder al currículo, pueden requerir apoyo durante un tiempo o durante todo su proceso de escolarización, por lo que el concepto necesidad educativa especial tiene su contraparte en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerle, lo cual abre el campo de acción para la educación de los niños que las presenta; por el contrario, si prevalece el concepto de discapacidad dicho cambio de acción se mantiene muy restringido. No se trata de negar la discapacidad, las limitaciones existen, la discapacidad no desaparece para llamarla ahora necesidad educativa especial. De lo que se trata es de abrir las posibilidades de estos alumnos a la atención educativa en el sistema educativo regular (con apoyo del especial) para que logren sus metas de acuerdo a su potencial, algunos recursos diferentes que pueden requerir estos alumnos son los siguientes:

Profesionales: Maestro de apoyo, especialistas;

Materiales: Mobiliario específico, prótesis, material didáctico;

Arquitectónico: Construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares.

Curriculares: Adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado. En el siguiente esquema se pueden observar las características e implicaciones del concepto de necesidades educativas especiales.

La definición de las necesidades educativas especiales toma en cuenta las condiciones particulares del alumno y las de su entorno. Estas necesidades educativas especiales pueden estar asociadas con tres grandes factores:

Ambiente familiar y social en que se desenvuelve el niño. Ciertas características del grupo social o familiar en que vive y se desarrolla el niño, tales como familias con padre o madre ausente, pobreza extrema, descuido o desdén hacia la escolarización, entre otras

cosas, podrían repercutir seriamente en su aprendizaje y proporcionar la aparición de necesidades educativas especiales.

Ambiente escolar en que se educa al niño. Si la escuela a la que asiste está poca interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos, si las relaciones de los profesores están muy deterioradas o si el maestro no está lo suficientemente preparado, pueden llegar algunos niños a presentar necesidades educativas especiales.

Condiciones individuales del niño: Existen algunas condiciones individuales, propias del sujeto, que pueden influir en sus aprendizajes, de tal manera que requiera de recursos adicionales o diferentes para acceder al currículo como son discapacidad, problemas emocionales, problemas de comunicación, otros como epilepsia, artritis, etc.

Desde la perspectiva de la integración, el ideal es que todos los niños compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación; lo que puede y debe variar es el tipo de apoyo que se ofrezcan a los niños con necesidades educativas especiales, por lo que queda claro que la integración de un niño depende fundamentalmente de los apoyos que le ofrezca la escuela y el entorno.

3.3 Detección de los alumnos con necesidades educativas especiales en Escuela Primaria

La detección de los alumnos con necesidades educativas especiales no depende exclusivamente del maestro regular, por lo que no implica que se convierta en un experto en educación especial. Lo que sí es indispensable es que el profesor se convierta en un observador interesado, agudo e ingenioso de sus alumnos, de manera que detecte problemas en ellos y destaque sus habilidades:

Detectar problemas. Es evidente que los profesores son los indicados para detectar si algunos niños aprenden con un ritmo marcadamente diferente al del resto del grupo. Más aún, sus posibilidades de relación con ellos les permiten identificar hasta cierto punto, cuando alguno parece tener problemas físicos y/o emocionales. Saber que un niño tiene problemas representa una parte de la situación; la otra es definir cuándo, quién y cómo ayudarlo. Insistimos en que, independientemente de que el alumno necesite apoyo especializado, generalmente no deja de ser responsabilidad del profesor. Es mucho lo que el maestro puede hacer, aun en los casos en que el problema se ubique fuera de su campo principal de acción. Si un niño es excesivamente agresivo, por poner un ejemplo, el maestro no puede esperar a que reciba un tratamiento psicológico o farmacológico que le ayude a superar el problema, algo debe hacer para proteger al resto del grupo y al mismo niño, y para acercarlo a los propósitos establecidos en los planes y programas. Este "algo" puede consistir en acercarlo al escritorio o sentarlo con niños más grandes, hablar con los padres, poner en marcha un programa de modificación de su conducta, etcétera.

Destacar las habilidades. El maestro debe tener claro que, desde el punto de vista educativo, en todo lo que haga debe considerar las capacidades de los niños, otorgando una importancia secundaria a las carencias. Destacar las habilidades permite diseñar estrategias para capitalizarlas, en vez de utilizar las deficiencias como excusas para justificar lo que no se hace.

Para realizar una evaluación más profunda de los niños que probablemente presentan necesidades educativas especiales, existe una serie de pasos a seguir para este objetivo los cuales se presentarán a continuación.

3.3.1 Identificación inicial de niños con necesidades educativas especiales

El proceso de detección de los niños que pueden presentar necesidades educativas especiales consiste, básicamente, en tres etapas:

Realización de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo. Mediante pruebas iniciales, el maestro conoce el grado de conocimientos de los alumnos de su grupo al principio del ciclo escolar. Esta evaluación formal es complementada por las observaciones informales que realizan los profesores, de manera que no solamente se considera el grado de conocimientos de los alumnos, sino las formas en que se socializan, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias, etcétera.

Con esta base se realizan ajustes generales a la programación, para adaptarla a las necesidades observadas.

Evaluación más profunda de algunos niños. Aún con los ajustes generales a la programación, algunos alumnos mostrarán dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de grupo. El maestro los observa de manera más cercana y hace ajustes a su metodología, de tal forma que involucra a estos niños en actividades que les permitan disminuir la brecha que hay entre ellos y el resto del grupo.

Solicitud de evaluación psicopedagógica. A pesar de las acciones realizadas, algunos alumnos seguirán mostrando dificultades para aprender al mismo ritmo que sus compañeros, por lo que será preciso realizar una evaluación más profunda. "Lo que procede entonces es solicitar que el personal de educación especial organice la realización de la evaluación psicopedagógica, pues el profesor o profesora ha hecho lo que estaba a su

alcance para ayudar a estos niños con dificultades"⁴¹

3.4 La evaluación psicopedagógica en el contexto de la atención a los niños con necesidades educativas especiales

La evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños. Habitualmente la realiza uno o varios especialistas y puede ser de gran ayuda para aquellas personas que, de una u otra forma, están en estrecha relación con el niño evaluado. Sin embargo, hasta ahora la práctica común ha sido que dicha evaluación se realice de acuerdo con el siguiente procedimiento general: Se lleva a cabo en el gabinete del especialista, lo que implica sacar al niño de su contexto natural. Se le aplica al alumno una batería de pruebas predeterminadas, muchas veces diseñadas para niños de otras culturas y que, incluso, ni siquiera han sido normalizadas y/o estandarizadas. Se proporcionan resultados basados en un análisis cuantitativo) con un lenguaje técnico que, con mucha frecuencia, únicamente los especialistas comprenden.

Por lo anterior, es frecuente que los resultados de esta evaluación solamente sean útiles para que el especialista planee y desarrolle un tratamiento terapéutico individualizado, y no ofrezca información práctica para el maestro o maestra del alumno evaluado.

En el contexto de la integración educativa, la evaluación psicopedagógica debe concebirse como un proceso que aporte información útil principalmente para los profesores de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos. En el marco de la atención a los niños con necesidades educativas especiales no se puede prescindir de una evaluación psicopedagógica cuya finalidad sea la de ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño al que se evalúa, ya que con esa base se determinan las adecuaciones curriculares pertinentes.

"La evaluación psicopedagógica cumple con una función preventiva ya que no se

⁴¹ Ibíd. P. 53

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"⁴²

3.4.1 Principales aspectos de la evaluación psicopedagógica

Los aspectos que principalmente deben considerarse en una Evaluación Psicopedagógica son: El contexto del aula y de la escuela; El contexto social y familiar; El estilo del aprendizaje del alumno. Sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas. En caso de ser necesario también deberán evaluarse áreas específicas como la motriz, la intelectual, de la comunicación y/o la emocional.

Esta evaluación psicopedagógica puede realizarse a través de distintas técnicas, entre estas podemos destacar: La observación de los alumnos en distintos contextos; La revisión de los trabajos; La entrevista del alumno, sus padres y/o maestros; La aplicación de pruebas informales, y la aplicación de pruebas formales estandarizadas (por el área especializada). "La evaluación psicopedagógica debe realizarse de manera interdisciplinaria, con la participación del maestro del grupo, el personal de educación especial y los padres de familia"⁴³

Además, quienes realicen la evaluación psicopedagógica deberán: Orientar la evaluación con una perspectiva más pedagógica y no exclusivamente clínica, lo cual requiere de un trabajo estrecho entre el especialista, el maestro regular y los padres de familia; en conjunto, estas figuras estarán en posibilidad de integrar la información suficiente sobre el proceso de desarrollo por el que atraviesa el niño, sobre sus capacidades, su estilo y ritmo de aprendizaje, sus dificultades para apropiarse de ciertos conocimientos escolares, sus actitudes, sus intereses, su conducta, etcétera.

Partir del principio de que para profundizar en el conocimiento del niño deberán privilegiar la observación directa de su desempeño cotidiano en el aula y de otras

⁴² SEP-PRONAP. La evaluación psicopedagógica en el contexto de la integración educativa. Curso Estatal. Culiacán, Sinaloa. Mayo 2003. p. 13

actividades llevadas a cabo fuera de ella. De esta manera se enfatiza el carácter educativo del proceso de evaluación. Considerar que los puntos anteriores no implican la eliminación de los instrumentos psicométricos. Estos instrumentos pueden aportar información útil, siempre y cuando se seleccionen cuidadosamente y se realice una interpretación cualitativa de los resultados cuantitativos, en un sentido que destaque abiertamente las potencialidades y cualidades del niño, el nivel en que puede realizar una tarea por sí mismo y lo que solamente puede hacer con ayuda de otra persona. De esta manera, el maestro regular podrá planear y desarrollar un programa de trabajo, brindando al alumno mejores y más variadas oportunidades para acceder al aprendizaje académico y social que pretende la escuela.

Tomar en cuenta que el reporte de los resultados de la evaluación será leído y comentado dentro de los límites de confidencialidad que impone una evaluación de éste tipo, no sólo por el personal de apoyo, sino también por el maestro regular y por los padres de familia. Por esta razón, es necesario que el especialista cuide no sólo el tipo de información que va a comunicar sino también la manera en que lo hace, es decir, deberá procurar que el lenguaje empleado sea claro y preciso, de tal forma que cualquier persona pueda entender la explicación que se ofrezca sobre la situación del niño y las pautas de trabajo pedagógico a seguir. Por consiguiente, una buena comunicación entre los especialistas, el maestro de grupo y los padres es imprescindible para tener éxito con el programa de trabajo que se proponga.

3.5 Actual normatividad en la escuela regular para la atención de las necesidades educativas especiales

Las normas para la administración escolar son elaboradas por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, con la participación de las autoridades educativas locales y la anuencia de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, para las escuelas de educación primaria, oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional; en las etapas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación de alumnos de primero a sexto grado que cursan el plan y los programas de estudio correspondientes a la modalidad escolar.

⁴³ *Ibíd.* P. 15

Las presentes normas incluyen lo referente a Educación Especial --Población con Necesidades Educativas Especiales con o sin Discapacidad-- con la finalidad de dar cumplimiento a lo dispuesto por el artículo 41 de la Ley General de Educación, que en su parte conducente, establece: ...tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación -especial-- propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren ésa integración, esta educación especial procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Por lo anterior, "la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es la instancia que apoya directamente a las escuelas de educación primaria regular en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Asimismo, estas normas regirán las actividades de los centros de atención múltiple (CAM) que atiendan a los alumnos que no logren su integración a la primaria regular"⁴⁴

3.5.1 Inscripción

Objetivo: Regular el ingreso y registro de los alumnos de primer grado de educación primaria, con el propósito de llevar el proceso administrativo y facilitar el acceso del menor al sistema educativo nacional.

Normas: Apartado número 4. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad que ingresen a primaria regular, será responsabilidad del personal directivo, del personal docente, de los padres de familia y del personal de educación especial, en caso de que lo haya, realizar al inicio del ciclo escolar una Evaluación psicopedagógica, y con base en las fortalezas y necesidades identificadas, elaborar una Propuesta Curricular Adaptada para estos alumnos.

⁴⁴ SEP. Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para escuelas Primarias Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional. Periodo escolar 2003-2004, México Agosto p. 23

3.5.2 Reinscripción

Objetivo: Regular el reingreso y registro de los alumnos que cursarán el grado escolar de primaria que corresponda, con el propósito de llevar el proceso administrativo de la continuidad de sus estudios.

Normas: Apartado número 3. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad que ingresen a la primaria regular, su reinscripción debe sujetarse al calendario escolar que establece la Secretaría de Educación Pública. "Será responsabilidad del personal directivo, del personal docente, de los padres de familia y del personal de educación especial, en caso de que lo haya, realizar al inicio del período escolar una Evaluación Psicopedagógica y con base en las fortalezas y necesidades identificadas, elaborar una Propuesta curricular adaptada para estos alumnos"⁴⁵

Apartado número 13. El director debe reinscribir al alumno desde primero hasta sexto grado, así como integrarlo inmediatamente al grupo correspondiente, aún cuando el educando no cuente con la documentación que respalde su escolaridad. Es responsabilidad del funcionario determinar el criterio que corresponda de acuerdo a lo siguiente: Para el caso de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad que requieran de apoyo para su ubicación, la decisión será responsabilidad compartida entre el director, el docente, los padres de familia y del Área de Educación Especial, en caso de que la haya.

Alumnos en tránsito y traslado: Apartado número 16. En el caso de un alumno con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, el padre de familia o tutor deberá solicitar en la escuela de origen además de la Boleta de Evaluación Oficial, el informe de la Evaluación Psicopedagógica y "la Propuesta Curricular Adaptada, el cual deberá contener los avances observados hasta el momento del traslado, incluyendo recomendaciones precisas. Los responsables de entregar esta documentación son el director, el maestro de grupo y el personal de educación especial, en caso de que lo haya.

⁴⁵ Idem p. 16

3.5.3 Acreditación

Objetivo: Dar cumplimiento a los requisitos establecidos en las disposiciones correspondientes para el reconocimiento oficial de la aprobación de una asignatura, grado o nivel escolar.

Normas: Es obligación de las Escuelas Oficiales y Particulares incorporadas al sistema educativo Nacional evaluar el aprendizaje de los educandos, de conformidad con lo establecido en el Acuerdo Secretarial número 200.

Apartado número 3. La evaluación del aprendizaje es permanente y da lugar a la formulación de calificaciones parciales. Los menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, recibirán por parte del maestro de grupo, el avance de su aprovechamiento escolar tomando como referencia la Propuesta Curricular Adaptada.

La Propuesta Curricular Adaptada se elabora a partir de las fortalezas necesidades específicas detectadas mediante la Evaluación Psicopedagógica, ésta debe realizarse de manera interdisciplinaria, con la participación del maestro de grupo, el personal de educación especial y los padres de familia o tutores.

En los casos de que no se cuente con personal de educación especial, con excepción de la aplicación de pruebas formales, el maestro de grupo conjuntamente con otros compañeros maestros, podrá realizar una evaluación general. Lo importante es conocer las fortalezas y debilidades del alumno para definir la intervención educativa más conveniente y elaborar la Propuesta Curricular Adaptada.

1. La asignación de calificaciones parciales debe ser congruente con las evaluaciones del aprovechamiento alcanzado por el educando, respecto a los propósitos de los programas de aprendizaje.

"Para los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad integrados a las escuelas primarias regulares, los criterios de evaluaciones se establecerán de manera conjunta entre el Director, el Maestro de Grupo y el Personal de Educación Especial, en caso de que lo haya tomando como base el avance en los propósitos establecidos en la propuesta curricular adaptada"⁴⁶

12. La calificación final de cada asignatura o grupo de asignaturas y el Promedio General Anual de la Boleta de Evaluación de los alumnos de primero y quinto grado deberán coincidir con los anotados en el formato IAE, y para sexto grado, con los anotados en el formato Relación de Folios de Certificados de Terminación de Estudios (Rel-2).

⁴⁶ Idem p. 26

CAPÍTULO IV

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y SU ATENCIÓN EN EL ÁMBITO REGULAR

El nuevo modelo de atención en educación especial se basa primordialmente en el concepto de necesidades educativas especiales, el cual trata de revolucionar la forma tradicional en que se han considerado las dificultades que presenta un alumno en relación a los contenidos de su grado, es el común denominador en la atención de estos alumnos el hacer énfasis en el déficit, las dificultades, los problemas, la discapacidad, etiquetas que han marcado el paso de estos alumnos en cualquier institución educativa que se les atienda.

Sabemos que no basta con cambiar de conceptos, pues éstos implicar actitudes que prevalecen por mucho tiempo y que es difícil de modificar. El interés del presente estudio está centrado en identificar el modelo educativo que subyace a la atención de los alumnos con NEE en su proceso de integración en el ámbito de la escuela regular enfocándose en primer término en el concepto de necesidades educativas especiales, la perspectiva de la integración educativa que predomina entre los actores educativos que atienden a estos alumnos; conocer los criterios en que se basan para la detección de los alumnos con necesidades educativas especiales, los apoyos que se les otorgan en base a éstas, así como las coordinaciones que se desarrollan por parte de todos los involucrados para su atención, identificando también las percepciones que en relación a la atención de estos alumnos con necesidades educativas especiales tienen el personal de apoyo a la educación regular, el personal de la escuela primaria, los padres de familia que tienen hijos con y sin necesidades educativas especiales, sus compañeros de grupo y los propios alumnos con necesidades educativas especiales. Esta problemática se estudió en cinco instituciones educativas de nivel primaria a través de un diario de campo, con observaciones continuas y entrevistas estructuradas al personal de la Unidad de Servicios de Apoyo de Educación Regular: un director, maestras de apoyo y al equipo de apoyo conformado por una trabajadora social, una maestra de comunicación. Con el personal de primaria regular: directores y maestros de

grupo también se utilizaron entrevistas estructuradas así como observaciones continuas de su práctica educativa, con los padres de familia de alumnos con y sin necesidades educativas especiales se utilizaron entrevistas semiestructuradas, con alumnos que no presentan necesidades educativas especiales se realizaron grupos de discusión, y con preguntas abiertas y sencillas se entrevistó a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en relación a la dinámica que se desarrolla en torno de estos alumnos rescatando de esta manera opiniones y actitudes respecto a su atención en el ámbito regular.

Para dar a conocer la información recabada ésta se organizó en seis apañados: en el primero se presentan las características de las escuelas primarias, donde se informa acerca de su ubicación geográfica en la ciudad, el número de alumnos que atiende cada una de ellas, las características generales de la población a la que atienden, las condiciones físicas y materiales en las que operan y las características del personal que labora en ellas en cuanto a la preparación de los maestros y sus años de servicio.

En el mismo se dan a conocer en primer término los antecedentes de la Unidad de Servicios de Apoyo ala Educación Regular No.39, sus características, las condiciones físicas y materiales en que esta opera, las características del personal que labora, la organización que se lleva acabo para el desarrollo de las actividades, el programa operativo anual que rige sus actividades, el número de alumnos atendidos, características generales de ellos y la preparación del personal y años de servicio con que cuentan.

En el segundo apañado se enuncia la perspectiva que tiene el personal de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular: Director, maestros de apoyo, maestra de comunicación, trabajadora social y psicóloga sobre la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela primaria.

En el tercer apartado se muestra la perspectiva del personal de primaria: Directores y maestros de grupo, acerca de la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto regular.

En el cuarto apartado se presenta la perspectiva de los padres de familia de alumnos con y sin necesidades educativas especiales sobre la integración educativa de estos alumnos en la escuela primaria.

En el quinto apartado se da a conocer la perspectiva de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales sobre la atención educativa que reciben los alumnos con necesidad educativa especiales en la escuela regular.

En el sexto apartado se presentan las categorías encontradas después del análisis de la información recabada y la interpretación de los datos encontrados.

4.1 Características de las escuelas primarias

Descripción

Las cinco escuelas primarias que fueron contempladas para llevar a cabo esta investigación son las escuelas José G. Gutiérrez, Lázaro Cárdenas, Ignacio Ramírez, Héroes de Chapultepec y Angela Peralta todos del turno matutino, las dos primeras corresponden al Sistema Estatal y las últimas tres al Sistema Federal, el número de alumnos que atiende cada una de ellas es el siguiente: Escuela José G. Gutiérrez (562 alumnos), Escuela Lázaro Cárdenas (500 alumnos), Escuela Ignacio Ramírez (364 alumnos), Héroes de Chapultepec(143 alumnos), Angela Peralta (454 alumnos)l la primera de ellas se encuentra ubicada en el centro de la ciudad, es una escuela de tradición ya que es la que cuenta con mayor antigüedad en el municipio, a esta escuela asisten alumnos de todos de estratos sociales y de todos los puntos del municipio, los grupos son numerosos y llega a atender hasta mas de cincuenta alumnos en algunos de ellos. Las cuatro escuelas restantes se encuentran ubicada en la periferia de la ciudad, y asisten alumnos de las colonias aledaña pertenecientes por lo general a familias de bajos recursos económicos.

Las condiciones físicas y materiales en las que llevan a cabo las actividades en las cinco escuelas son precarias pues el mobiliario en la mayoría de las aulas está en malas condiciones, algunas aulas cuentan con mesabancos dobles y otras con butacas individuales y sólo en algunas en menor proporción se cuenta con mesas redondas principalmente en los dos primeros grados; los pizarrones de las aulas son antiguos, en general ninguna de las escuelas tiene aulas protegidas ya que es común observar la ausencia de vidrios en ellas. Todas las escuelas disponen de espacios adecuados para el desarrollo de la clase de Educación Física.

Las cinco escuelas primarias son de organización completa: están a cargo de ellas un director, en cuatro de ellas se laboran dos maestros por grado y sólo en una de ellas existe un maestro por cada grado, esta última con una baja población en los grupos debido a que las familias mandan a sus hijos a una escuela cercana la cual tiene tanto turno matutino como vespertino. En todas las escuelas hay personal de intendencia. Las escuelas del estado, además del maestro de Educación Física, son apoyadas por personal para la asignatura de Artística.

Las cinco escuelas cuentan con un área de biblioteca denominada "El rincón de lectura", únicamente que este espacio se comparte con otros usos como bodega o sala de usos múltiples y por lo general son subutilizados por docentes y alumnos en sus actividades cotidianas.

En dos de las cinco escuelas se encuentra instalada una sala de COEBA la cual solo existe en teoría ya que no se le da uso algunas veces por no tener el personal necesario y por no reunir las condiciones mínimas para operar el programa.

4.1.1 Preparación de los maestros y años de servicio

La preparación con que cuentan los directores y los maestros de las escuelas primarias de la muestra varía desde la Normal Básica hasta estudio de postgrado de Maestría en Pedagogía, dos de ellos obtuvieron alguna preparación sobre integración educativa a través de un diplomado ofertado por el Centro de Maestros, y el promedio en años de servicios de los maestros es de veinticuatro años, los directores son quienes tienen mayor antigüedad de todo el personal de las escuelas primarias.

4.1.2 Antecedentes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No.39

El funcionamiento de esta Unidad tiene sus orígenes en el ciclo escolar 1996-1997 conformada por el Departamento de Educación Especial del Estado de Sinaloa en una etapa transitoria que tuvieron los servicios de educación especial en el estado y en la región antes de la reorientación de los mismos servicios con el nombre Unidad de Apoyo Psicopedagógico a la Escuela Primaria (UNAPEP) y/o Unidad de Apoyo Psicopedagógico (UAP) creada principalmente con la finalidad de mejorar la atención a los alumnos que presentaban rezago académico en el ámbito de la escuela regular, para evitar la segregación y etiquetación de que eran objetos estos alumnos.

A partir de la reorientación de los servicios de educación especial en el ciclo escolar 1997-1998, esta Unidad ya conformada pasa a denominarse Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) nombre que actualmente conserva.

El personal que labora en esta Unidad ha formado parte de los diferentes servicios que el Departamento de Educación Especial ha conformado en este municipio, tres maestros de apoyo, la psicóloga y la trabajadora social pertenecían a la Unidad de Grupos Integrados No.11, primer servicio de apoyo a la educación, regular en el municipio, una maestra laboró en Centro Psicopedagógico, el director laboró en la USAER No.39 como

maestro de apoyo, la maestra de comunicación I cuenta con experiencia en otros servicios, es de nuevo ingreso; una maestra (apoyo ingresa a esta Unidad directamente de una primaria regular.

4.1.3 Características de la Unidad de Servicio a la Educación Regular no.39

Las escuelas primarias en estudio se encuentran atendidas por el personal d la USAER No.39, laboran un maestro de apoyo en cada una de ellas, y cuentan con un espacio físico denominado "aula de apoyo" donde este maestro lleva a cabo su actividades. Esta unidad esta conformada por un director, cinco maestros de apoyo una psicóloga, una trabajadora social, una maestra de comunicación y una secretaria. Este personal dispone de una oficina sede para desarrollar actividades: técnicas y administrativas, donde mensualmente se realizan las programaciones de las visitas a las escuelas primarias por parte del equipo de apoyo conjuntamente cor el director de la unidad.

Tanto el director como los integrantes del equipo de apoyo realizan visitas de forma itinerante de acuerdo a la calendarización y considerando las necesidades de las escuelas atendidas. Las actividades del equipo de apoyo y del director se llevan acabo durante las visitas a las primarias y estas se realizan en el mismo espacio con el que cuenta el maestro de apoyo; en ocasiones también se utilizan la oficina del director, la biblioteca o espacios desocupados eventualmente.

Con el fin de conocer más de cerca las actividades planeadas de este servicio de apoyo a la educación regular en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales a continuación se presenta el POA del ciclo escolar 20032004, además de la visión y misión que este personal pretende lograr en el ámbito de la escuela primaria.

4.1.4 Programa Operativo Anual de la Unidad de Apoyo Psicopedagógico No 39 Ciclo Escolar 2003-2004

Diagnóstico. Una de las principales dificultades que se encuentran para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales es que las planeaciones de los maestros de aula de apoyo y de aula regular se hacen de forma separada: falta vinculación entre ambos maestros.

Las adecuaciones curriculares son elementos importantes en la atención de estos alumnos con necesidades educativas especiales asociados a alguna discapacidad en las escuelas primarias, ya que en la medida que éstas se hagan realidad en las aulas los alumnos tendrán una atención mas adecuada. En la escuela primaria todavía existe la idea de que los alumnos con necesidades educativas especiales tienen sólo que ser atendidos por el maestro de apoyo y no existe algún compromiso de apoyarlo dentro del grupo incluso no se responsabilizan de su atención. Aunque las condiciones para estos alumnos están cambiando, los maestros se muestran un poco más interesados y motivados para atenderlos.

Existe una clara falta de capacitación tanto por el personal de educación especial como el maestro regular, por lo que el presente ciclo escolar nos abocaremos a realizar acciones autogestivas para capacitarnos sobre el tema en la idea de apoyar a los maestros regulares y que la tensión disminuya para que se dé realmente la integración educativa.

Misión: Todo el personal docente de apoyo ala educación regular tenemos el compromiso de coadyuvar al logro de la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito de la educación regular. Visión: Que los alumnos con necesidades educativas especiales asociados a una discapacidad logren integrarse completamente en la escuela primaria con la implementación de adecuaciones curriculares en el trabajo grupal.

En el ciclo escolar 2003-2004, esta unidad atendió un total de 55 alumnos, de los cuales 23 presentan necesidades educativas especiales relacionadas con discapacidad intelectual, una alumna sorda, y una niña ciega, el resto de los alumnos atendidos, que son 30, sólo presentan rezago académico.

4.1.5 Preparación del personal y años de servicio

La preparación con que cuenta el personal de la unidad es la siguiente: El director y dos maestras de apoyo cuentan con Licenciatura en Educación Básica por la UPN, dos maestras son pasantes en la Licenciatura de Problemas de Aprendizaje, una maestra tiene solo la Normal Básica, la maestra de comunicación es titulada en la Licenciatura de Audición y Lenguaje, la trabajadora social está titulada en la Licenciatura de Audición y Lenguaje, la psicóloga es pasante de la Maestría en Educación de la UPN, el promedio en años de servicio del personal de la USAER, es de dieciocho años de antigüedad.

4.2 Perspectiva del personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular sobre la atención de los alumnos con necesidad educativas especiales en el ámbito regular

Para conocer cuál es la opinión que tiene el personal docente de la USAER No.39 en relación a la atención de los alumnos con NEE, se indagó acerca del concepto que ellos tienen de necesidades educativas especiales, su perspectiva de la integración educativa de estos alumnos, los criterios que utilizan para detectarlos, cómo se coordinan y con quién para atenderlos, los apoyos que desde su función les otorgan y en general su visión acerca de la atención que reciben estos alumnos en el ámbito de la escuela regular--, se entrevistó a un director, cinco maestros de apoyo, una trabajadora social, una maestra de comunicación ya partir de un mismo formato de entrevista estructurada se les cuestionó de forma directa, individual y se obtuvieron las siguientes respuestas:

En cuanto al concepto que estos docentes tienen de necesidades educativas especiales, de un total de ocho personas entrevistadas, cuatro respondieron que "las necesidades educativas especiales son las dificultades que tiene un alumno en relación con sus compañeros de grupo y edad para desarrollar su aprendizaje de los contenidos de los currículos"; otros cuatro argumentaron que "las necesidades educativas especiales son los alumnos que presentan discapacidad especificando uno de ellos que las discapacidades pueden ser auditivas, visuales e intelectual". Una maestra respondió que "las necesidades educativas especiales son los problemas de aprendizaje, lenguaje o alguna discapacidad".

Con respecto a cómo estos docentes realizan la detección de los alumnos con necesidades educativas especiales, los entrevistados coinciden al responder que "la detección de estos alumnos se realiza por medio de la observación"; siete de ellos respondieron que "la observación se realiza dentro del grupo en donde se encuentra el alumno", y otro mencionó que "la detección se realiza a través de la evaluación psicopedagógica". Al preguntar acerca de qué es lo que se observa para la detección de estos alumnos, la mayoría respondió que "las dificultades que presenta el alumno", y otros que "el nivel del alumno en relación con los otros compañeros". Al cuestionarlos acerca de cómo se dan cuenta que un alumno tiene necesidades educativas especiales, cada uno de los entrevistados complementó la información de acuerdo al área de atención de la manera siguiente:

- "Por su comportamiento, por sus dificultades, por su bajo rendimiento en el aula, por no alcanzar los contenidos igual que sus compañeros".

- "Con el reporte del maestro del aula regular".

- "Se hace una evaluación individual para ver qué necesidades presenta el alumno".

- "Por medio de entrevistas a padres de familias".

- "Con pruebas pedagógicas, entrevistas al padre de familia, al maestro de grupo y al alumno".

En cuanto a la opinión que tienen de que estos alumnos sean atendidos en la escuela primaria, dos de los entrevistados consideran que "la atención de estos alumnos debe ser en

la escuela regular y mencionaron el concepto de Escuela para Todos", "porque estos niños nunca deben apartarlos de la sociedad"; "que el niño ha de estar siempre integrado en una escuela y su maestro aceptarlo tal y como es, brindarle el apoyo igual que los demás y que no haya desigualdad"; "que es buena la oportunidad que se les da a estos alumnos al integrarse a la escuela regular". Tres maestros consideran que la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales "debe realizarse en la escuela primaria ya que esto es un derecho, que es una oportunidad que no deben perderse porque estos alumnos tienen los mismos derechos que aquellos que no tienen ningún tipo de necesidad educativa especial y discapacidad"; otro mencionó "el derecho de ser atendido respetando sus diferencias". Otros maestros comentan que "los alumnos con necesidades educativas especiales que se encuentran integrados en la escuela primaria logran una mejor socialización, ya que al atenderlos juntos con los demás niños se socializan, realizan sus actividades de acuerdo con sus actividades y al mismo tiempo el maestro hace la adecuación para que logre alcanzar las actividades que se plantean, esto permite que el alumno se desenvuelva igual que los demás", "que estos alumnos sean integrados en la escuela primaria para que tengan un buen desarrollo y una buena socialización, tienen oportunidades de aprender más, con la interacción de sus compañeros tienden a desarrollar mas habilidades como educación física, artística, manualidades, música, etcétera y acceden a mayores contenidos".

Respecto a la atención que se les otorga a los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela primaria, los ocho docentes coinciden en que "la atención de estos alumnos debe ser dentro del grupo regular y con apoyo individual"; tres de ellos mencionaron "la importancia de la elaboración de adecuaciones curriculares en la planeación grupal en coordinación con el maestro de aula regular". Otro apoyo otorgado a estos alumnos se refiere "a orientaciones y pláticas de sensibilización con los padres de familia así como con el menor".

Estas argumentaciones son sólo el deber ser, pues en realidad la atención a estos alumnos se da por lo general en el aula de apoyo de forma individual o en pequeños grupos a través de planeaciones con adecuaciones individuales encaminadas a atender la problemática específica del alumno o dentro del grupo con adecuaciones de la actividad

que lleva a cabo el maestro con el grupo en general, y hace sugerencias al maestro de grupo de forma esporádica con el fin de mejorar la atención del alumno dentro del grupo.

Con respecto a la opinión de cómo es la atención que reciben estos alumnos en el ámbito regular, cinco de ellos consideran que "ésta no es acorde a sus necesidades educativas especiales ya que, afirman, los maestros de aula regular aceptan a los alumnos en el grupo pero no trabajan de acuerdo a la problemática de ellos"; "por las características de los grupos, la atención de estos alumnos no se da apropiadamente", "los alumnos con necesidades educativas especiales no son atendidos como debe ser", "en cuanto a su atención, no toman en cuenta su nivel, intereses, los relegan, no hacen adecuaciones, no son tomados en cuenta"; un maestro considera que "hay pocos profesores un poco mas comprometidos para apoyarlos"; "estos alumnos por lo general son tratados igual que el resto de sus compañeros, como que se quiere ya la vez no se concientiza totalmente a los maestros en la atención de estos alumnos".

Al cuestionar a los maestros acerca de lo que se debe hacer para que los alumnos con necesidades educativas especiales sean atendidos adecuadamente en los grupos ellos consideran que "se deben hacer adecuaciones de acceso, y al currículo"; "trabajar de manera individual con el alumno"; "darles la oportunidad de participar en las actividades respetando su individualidad"; también se menciona que "es necesario conocer su nivel cognitivo", "la atención debe ser planeada y acorde a su ritmo y nivel, intereses y motivación para aprender, ver sus fortalezas y sus debilidades, proporcionar material didáctico para que pueda acceder a los contenidos", "crearle un ambiente favorable dentro y fuera del aula, enseñarle al niño con paciencia y darle el tiempo necesario para que realice sus actividades, solicitar el apoyo al padre de familia".

A la pregunta de cuál es el tipo de coordinaciones que realiza con padres y maestros para la atención de estos alumnos en la escuela primaria, se respondió de manera unánime que "se platica con maestros y se les dan sugerencias de cómo apoyar a los alumnos dentro del grupo, cómo realizar adecuaciones curriculares, qué tipo de actividades puede llevar a cabo el alumno, dónde es mas conveniente sentarlo en el aula. Sobre el trabajo en equipo se

les dice a los maestros que tomen en cuenta a los alumnos, etc. A los padres se les orienta en forma individual acerca del apoyo que los alumnos requieren por sus dificultades, de la importancia de que les revisen las tareas y les ayuden a hacerlas, de cómo motivar al alumno para que mejore su aprendizaje"

4.3 Perspectiva de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular del personal de las escuelas primarias

Con la finalidad de conocer la opinión que al respecto tiene el personal de las escuelas primarias, se entrevistó en primer término a tres directores de las escuelas tomados al azar, a quienes se les cuestionó acerca del concepto de necesidades educativas especiales que actualmente tienen, sobre su perspectivas de la integración de estos alumnos, los beneficios que tienen los alumnos con necesidades educativas especiales y sus compañeros con la integración educativa, los apoyos que otorgan a estos alumnos, las coordinaciones que se llevan a cabo con el personal de aula de apoyo en la prestación del servicio educativo de estos alumnos y su conocimiento sobre el documento "Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación del nivel de Primaria" y sobre la atención de estos alumnos en el ámbito de la escuela primaria.

4.3.1 El personal directivo de las escuelas primarias

Al entrevistarlos acerca del concepto de necesidades educativas especiales las opiniones fueron las siguiente: "cuando los alumnos por un problema particular necesitan una atención especial y se canalizan para darle un tratamiento requerido"; "son las carencias que tiene un niño para aprender, para disciplinarse"; "es una atención que reciben los alumnos de acuerdo a ciertas discapacidades". Sobre su opinión de que estos alumnos se atiendan en la escuela primaria consideraron que "es muy acertado porque se siente como un niño regular o normal y no como una persona aislada"; "es bueno porque se integran los niños, es una ventaja"; "es muy positivo, bueno, porque los estamos incorporando a la sociedad porque conviven y aprenden con los alumnos de su misma edad".

En relación a los beneficios que tiene un alumno con necesidades educativas especiales al estar integrado en la escuela primaria regular, las opiniones fueron diversas y son las siguientes: "que pueden llegar a regularizarse", "aquí se enseñan a convivir con los demás", "aparte de esto aprenden de ello la manera de relacionarse con los demás, a ser atendido sin distinción con los demás niños de su misma edad".

Al preguntarles acerca de los beneficios que tienen los otros niños al tener un compañero con necesidades educativas especiales en el grupo, se respondió que "a veces los niños se enseñan a convivir con personas que no son igual a ellos, se enseñan a respetarlos sobre todo y muchas veces los cuidan"; "nosotros tuvimos aquí la experiencia de un niño Down y terminó la primaria"; "a que le den gracias a Dios ya la naturaleza de que ellos no tienen ese tipo de problemas ya sensibilizarse para convivir con todos sin distinción de su misma edad".

En cuanto el apoyo que como director otorga para que los alumnos con necesidades educativas especiales sean aceptados en la escuela primaria, las opiniones encontradas fueron: "Concientizar a los maestros y padres de familia ya toda la población escolar de que todos tenemos derecho a recibir atención educativa para saber desenvolvernos y desempeñarnos en una ayuda mutua", "yo el apoyo que doy es que los acepto con muchas dificultades porque algunos maestros no los aceptan pues dicen que no están para atender niños anormales sino normales", "los maestros son difíciles, a veces creo yo que sea ignorancia, no se qué sea".

Al preguntar cómo cree que debe ser la coordinación entre usted y el director del servicio de aula de apoyo los directores respondieron: "detectando el problema. buscar posibles soluciones, estrategias adecuadas tener comunicación del avance del alumno y del aprendizaje"; "yo aquí veo que hay maestros que trabajan de alguna manera, otros de otra (Educación Especial), yo he sabido que la de apoyo de otra escuela los enseña a leer, en general no lo tengo muy claro, todavía de cómo debe de ser el trabajo con los alumnos"; permanente y expresarse las dificultades y los logros para encontrar juntos las soluciones a las problemática que se viene presentando". En cuanto al contenido del documento

"Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación de primaria" acerca de cómo debe ser la atención de las necesidades educativas especiales en la escuela primaria, sólo dos de los directores respondieron a la pregunta contestando que: "allí nos dice el porqué la necesidad de integrar y regularizar a estos alumnos y ahí dice sobre el puntaje para Carrera Magisterial y la importancia que tiene para nosotros en el factor desempeño profesional". El otro director respondió: "ahí dice que es una novedad, también se están interesando por la educación de estos alumnos, con la finalidad de que sean tomados en cuenta, lo que es una lástima que los maestros no lo vean así o no lo quieran ver, veo conflicto también por el hecho de que ustedes como educación especial son federales y nosotros del estado y no las aceptan". El otro director manifestó no conocer el documento.

4.3.2 El personal docente de las escuelas primarias

Con el mismo objetivo se entrevistaron a diez maestros del aula regular bajo la característica principal que atendieran en ese momento un alumno con necesidades educativas especiales en su grupo. Los maestros de la muestra fueron escogidos en base a que todos han tenido diferentes actitudes tanto positivas como negativas hacia la atención de los alumnos en las escuelas primarias esto a través de observaciones realizadas en los grupos y de entrevistas estructuradas para ese fin. Se les cuestionó acerca de su concepto de necesidades educativas especiales, los criterios en los que se basan para detectar a esos alumnos en su grupo, su perspectiva de la integración educativa de los mismos, el apoyo que se les da a los alumnos en el grupo, si existe coordinación entre ellos y el personal de apoyo a la educación y cómo es esta coordinación si la hay, cómo apoyan los compañeros al niño con necesidades educativas especiales en el grupo y cuáles son las observaciones que realiza con el alumno con necesidades educativas especiales durante el desarrollo de las actividades.

Sobre su concepto de necesidades educativas especiales los docentes respondieron de la siguiente manera: "es una necesidad del niño que requiere de un apoyo para poder alcanzar el objetivo, el contenido deseado"; "son las necesidades que presentan los niños con características diferentes y que hacen necesaria una adecuación a la planeación para el

grupo"; "brindar a ese alumno una educación especial diferente que a los demás"; "es cuando un alumno tiene una deficiencia en el aprendizaje y ya con el apoyo se cubre la necesidad del alumno"; "como un problema de lento aprendizaje por diferentes causas"; "es ayudarlo mas, darle mas atención individual, porque no tiene la misma capacidad que los demás"; "es el apoyo que se le da a los niños que tiene problema de cualquier índole, físico o psicológico"; "las necesidades educativas especiales son bien importantes porque son niños que necesitan la atención individual y que tenemos que poner todo el esfuerzo para que estos niños logren el aprendizaje, como trabajo motor, emocional, uno siempre debe estar dispuesto a ayudarlos para sacarlos adelante"; "es una necesidad que tiene el niño porque su nivel no es el mismo del que tiene el resto de los alumnos y que requiere de una atención especial sobre todo individualizada".

En lo que se refiere a cómo se realiza la detección del alumno con necesidades educativas especiales que tienen en su grupo, los maestros informaron de manera diferente de acuerdo a su experiencia en este aspecto: "primeramente porque ya tenía sus antecedentes desde que inició en la escuela y porque corroboré por qué el niño tiene una necesidad por medio de los ejercicios, al leer observé que tenía dificultades en él, en sus libros que venía y me preguntaba de cómo hacerlo"; "yo me empecé a dar cuenta por la conducta del niño, era juguetón y luego la forma de hablar, decía palabras mochas así como "chiquión", su actitud infantil"; "por su lenguaje, su expresión era incoherente, al ir trabajando me di cuenta que su capacidad no era como la de los demás, es nervioso"; "checando la prueba diagnóstica, la niña no responde al grado sino a otro nivel mas bajo por lo que se tiene que apoyar con otros"; "por su forma de hablar, de moverse, lenguaje y comunicación y por sus rasgos físicos"; "cuando les doy las instrucciones veo que no entiende y tengo que dárselas varias veces y no agarra"; "me di cuenta que tenía las necesidades educativas especiales porque no hace trabajos, es muy distraído, la maestra de apoyo me dijo que tenía necesidades"; "ya tenía conocimiento de la niña, en la prueba diagnóstica ahí se ve la diferencia de la necesidad de cada uno, el comportamiento del alumno, el problema principal es su falta de visión, cuando ya me la trajeron del jardín de niños me recomendaron que tenía que tener atención especial, también platiqué con su mamá sobre la niña y sobre su atención, me sensibilizó la maestra de apoyo sobre esta

alumna"; "en primer lugar no presta la misma atención que los demás niños, su habilidades y destrezas no son las mismas".

En cuanto a la opinión que tienen acerca de que estos alumnos se atiendan en la escuela, todos los maestros respondieron en forma positiva hasta la integración educativa, manifestándolo de diferentes manera: "es una buena opción que tanto la SEP como los maestros de educación especial llegaran aun acuerdo de que todos los niños tienen ese derecho de convivir con los demás y no tenerlos que apartar de los otros"; "se deben atender aquí porque el niño debe ser capaz de integrarse ala sociedad y aprender a convivir y participar en ella, no puede estar excluido de la sociedad"; "que es lo mejor que le puede pasar, puede estar en contacto con los otros, puede aprender de ellos, se le puede facilitar mas su desarrollo"; "es bueno que se atiendan aquí porque la convivencia con los otros le ayuda, los compañeros se dan cuenta de su dificultad, aunque dura mas para hacerlo, es buena la interacción con los demás"; otra maestra de aula regular nos menciona que "está bien para que socialicen con los demás niños, claro que de acuerdo a su capacidad, yo le he visto mucho avance, movimientos y se ha adaptado"; "esta bien porque también tienen derecho a convivir para aprender de ellos, esta bien porque se enseñan a desenvolverse con los demás a perder el miedo"; "me parece bien, pero contando con el apoyo constante de educación especial porque considero que no estoy preparada para atenderlo"; "está muy bien, porque si el maestro pone de su parte la alumna va a poder a relacionarse con los otros y tendrá un mayor aprendizaje que en el hogar"; "pues considero que es muy bueno que se integren puesto que se enseñan a convivir ya que sus compañeros los ven iguales, no los ven diferentes, se socializa ya veces el apoyo que le da el compañero es de mayor beneficio ya que a veces al maestro no le tiene la misma confianza".

Al cuestionarlos acerca del apoyo que dan a los alumnos en el grupo, las respuestas fueron diversas: "orientarlo, ayudarle a sacar adelante sus trabajos y que los demás compañeros lo apoyen para que no halla diferencias"; "primeramente comprender las características de él, motivarlo, tratando de que su conducta sea mas adecuada, le doy su tiempo, y no le exijo tanto como a los otros niños, cuando me doy cuenta que no puede hablo con él, lo animo"; "lo apoyo de acuerdo a como me dice la maestra de apoyo, la niña

se acerca cuando no entiende algo y le explico a ella sola"; "en el grupo la apoyo dándole confianza, en el aprendizaje trato del contenido que aplico sea de acuerdo a su capacidad"; "son momentos en los que la puedo atender, pues ella sola y no es mi trabajo, no puedo descuidar a los demás y a ella no le puedo dar el tiempo que quisiera"; "primeramente quería que hiciera lo de los demás y ahora le doy mas atención, lo motivo con juegos y material concreto, tenía idea que era individual, cosas mas sencillas que estén mas al alcance de él, poniéndole trabajo de acuerdo a su capacidad mental aunque a veces no quiere trabajar, se sale del grupo, anda queriendo pelear"; "a veces la apoyo individualmente para leer y escribir, la mando con la maestra de apoyo cuando no entiende algo, ella cuando no entiendo algo me apoya y me dice"; "la apoyo en todos los sentidos, si va a ir al baño, si va a ir a la tiendita, si va a la aula de apoyo, se trabaja con material didáctico, con el cuadernillo con silicón y objetos concretos, esto no es siempre, cuando me lo permita el grupo y trabajo individual explicándole a ella"; "lo apoyo con actividades acordes con su capacidad, ejercicios diferentes, cuestionamientos mas sencillos, apoyo con material didáctico, dibujos".

En relación a si existe coordinación entre el maestro de aula regular y el personal de apoyo todos los maestros entrevistados respondieron que sí y al cuestionarlos respecto a cómo se da la coordinación entre ellos, dos maestros responden que "en la planeación para hacer los ajustes en las actividades y los materiales didácticos, estrategias para tratar contenidos, que los espacios en que se realizan las coordinaciones son los lunes"; los demás maestros manifiestan: "a veces va al salón a trabajar con el menor y ahí platicamos sobre cómo trabajar con el niño en el grupo ya veces ella trabaja con él en el grupo"; "en ocasiones la maestra de , "apoyo viene a hacerme varias sugerencias y orientaciones de cómo apoyar al alumno"; "yo le pregunto a la maestra de apoyo cómo trabajar con la alumna y así le aplico los trabajos, también la maestra de grupo sugiere a la maestra de apoyo trabajar con la alumna algunas cosas individual"; "en los ratos libres comentamos sobre la atención de la alumna, tratamos de platicar sobre cómo integrar mi trabajo, estrategias, para mejorar su aprovechamiento, platicamos de cómo trabajar con la niña, nos damos ideas de cómo atenderla en los materiales, aunque la maestra de apoyo no tiene mucho tiempo disponible para esto porque la absorben otras actividades que le indica la

directora"; "yo a veces le pregunto a la maestra de apoyo cómo va el niño, a veces platicamos de los niños, en ocasiones se mete al grupo y me da algunas sugerencias de cómo trabajar con los demás niños del grupo"; "la maestra de apoyo me dice de cómo trabajemos con el niño, me dice qué es bueno ponerle a él, a veces ella viene o yo voy"; en este mismo sentido otro maestro comenta que "la coordinación con el personal de apoyo no es constante"; otra maestra responde acerca de este aspecto: "cuando yo tengo una clase le pregunto a la maestra de apoyo cómo le voy a hacer y e/la me dice cómo hacer las adecuaciones en las actividades y estrategias que pueden servir a la alumna para que logre aprender, con palabras claras".

En lo que se refiere a los apoyos que los compañeros dan al alumno con necesidades educativas especiales dentro del grupo, los maestros en general dan buenas referencias y manifiestan diferentes opiniones en este sentido: "ayudándole a dictarle, le dicen cómo debe hacer el trabajo, y también lo apoyan moralmente ya que saben el problema que tiene y no se burlan, los respetan, la apoyan tres alumnos sin que la menor pregunte"; "la niña trabaja en equipo, se apoya con los compañeros, cuando ven que está atrasada la ayudan a superarla"; otro maestro menciona en relación a esto que "los compañeros le hacen los trabajos, la cuidan, la apoyan, la defienden"; "cuando los compañeros ven que se queda atrás le dan el cuaderno para que copie, no le explican, convive con todos en los juegos y se lleva bien"; "la apoyan los compañeros en español y matemáticas aunque a veces son egoístas, los demás alumnos la cuestionan y ella les responde y cuando ella no sabe pregunta sobre lo que no sabe, cuando no conoce algo la hacen que lo toque y así lo conoce".

En cuanto a cómo observa a estos alumnos durante el desarrollo de las actividades en el grupo los maestros, mencionaron lo siguiente: "está motivado, participativo, pero en otras ocasiones distraído, juguetón, se sale de la actividad"; otro maestro dice: "la alumna siempre pone atención, nunca se levanta, ni interrumpe, ya que explico voy con ella y le pregunto que rescató y observo que no rescata todo y yo le completo la información, cuando todos los niños se levantan a revisar ella también se levanta y quiere que le revisen aunque no haya terminado"; "la menor participa en el trabajo en equipo, se desespera

cuando no entiende, la veo perdida cuando la actividad es larga y difícil, se le facilita un poco más oralmente"; "en ocasiones se queda muy seria, dice "no se" y le pongo un trabajo mas fácil cuando el niño se acerca"; "el alumno trata de hacer las cosas, en ocasiones es conciente que no entiende y va y se me acerca a preguntar cómo hacerlo y le doy la instrucción a él solo"; "en ocasiones no quiere trabajar o trabaja poco, cuando no trae la tarea dice que no le entendió"; otro maestro manifiesta en lo que se refiere alas observaciones con su alumno con necesidades educativas especiales que "el menor se encuentra inquieto, le gusta salirse del aula, se entretiene afuera, le gusta trabajar con la maestra de apoyo"; otro maestro opina que "la niña es floja, casi siempre se interesa, quiere hacer todo lo que hacen los demás, sigue instrucciones, pregunta a la maestra durante toda la actividad mostrando interés"; "la veo que se interesa, cuando está disciplinado el grupo se integra bien con las reglas, las respeta"; "la alumna por lo general es callada aunque en ocasiones pelea, fácilmente sale de pleito con los compañeros"; "lo observo atento para poder atender el trabajo, cuando se da cuenta que no le entiende lo veo desorientado y trata de pedir ayuda, a mí o a sus compañeros".

4.4 Perspectiva de los padres de familia sobre la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela primaria

Para conocer la opinión de los padres de familia acerca de la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito regular, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a cinco madres de familias que tienen hijos en estas escuelas y que no presentan necesidades educativas especiales. Se consideró como condición principal para conformar la muestra el que conozcan y hayan convivido con los alumnos con NEE y se les cuestionó sobre su opinión de la integración educativa de los mismos en la escuela de sus hijos y las ventajas y desventajas que representa para ellos esta nueva opción educativa.

4.4.1 Los padres de familia de alumnos sin necesidades educativas especiales

En primer término se les preguntó acerca de su opinión sobre el hecho de que los alumnos con necesidades educativas especiales fueran atendidos en las escuelas, a lo que las madres respondieron lo siguiente: "yo digo que si ella va a recuperar el lenguaje pues que siga viniendo a la escuela, porque hay otros niños más enfermos y los mandan a la escuela de educación especial"; dos madres responden: "pienso que está bien, porque esos niños ni modo que queden burros, pienso que no los corran que les den chanza"; otra madre contesta: "pues está muy bien, esos niños necesitan muchos apoyos, porque necesitan de una maestra de educación especial, le sirve mucho, que bueno que haya entrado este apoyo en esta escuela para este tipo de problemas"; "me parece muy buena porque los niños con esa discapacidad también tienen derecho de convivir con los demás".

Entre las ventajas de que los alumnos con necesidades educativas especiales sean atendidos en la escuela primaria, las madres mencionaron: "por medio de los niños ella se fija bien y habla más bien"; otras dos mencionaron: "yo pienso que no aprende, necesita una escuela especial en donde aprenda, la abuelita dice que es "un burro"; otra comenta: "muchísimas ventajas, porque hay muchos problemas de niños así, pienso que no tiene nada que ver, porque la niña es una niña normal y nunca iba a aventajar si la metieran a otra escuela".

En el siguiente apartado se dan a conocer las opiniones de los padres de familia de alumnos con necesidades educativas especiales, para lo cual se contó con la información de cinco madres de familia de las cuales una tiene una hija sorda, una tiene una niña ciega y tres madres con hijos con discapacidad intelectual. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y los cuestionamientos realizados a éstas se refirieron principalmente a los logros obtenidos por sus hijos a partir de su integración a la escuela, su opinión de la integración educativa de sus hijos, las ventajas o dificultades que observan en la atención de sus hijos en la escuela, el apoyo que recibe su hijo tanto de la maestra de apoyo como de la de grupo, de sus compañeros y del apoyo que recibe de parte de él mismo.

4.4.2 Los padres de familia de alumnos con necesidades educativas especiales

En cuanto a los logros obtenidos por su hijo a partir de su integración a la escuela, cuatro de las cinco madres coinciden en que "sus hijos han mejorado en su independencia personal, la socialización y en su comunicación"; otra madre comenta "que lee, sabe números, tablas y hacer cuentas mejor que antes". Respecto de su opinión sobre la integración educativa de sus hijos en la escuela primaria, todas coincidieron en lo positivo de este tipo de educación y lo expresaron de la siguiente manera: "muy bueno para ella porque convive con otros niños y aprende de ello "me parece bien que se atienda aquí pero por otro lado se me hace difícil porque si niños que van a ir siempre por debajo del grupo, esto es complicado para que maestra la atienda como debe ser"; "aprende más aquí, porque no saben"; "creo que fue muy importante que mi hija se haya integrado desde el nivel preescolar ya que sus compañeros desde entonces la conocen y desde ahí se les ha concientizado del problema, también a la labor y esfuerzos de la maestra de apoyo y de grupo a quien desde preescolar hasta "ahorita" agradezco infinitamente y así aprende también d sus compañeros"; "que les doy gracias a la maestra de apoyo del favor que me han hecho de estudiar y sacarlas adelante".

En cuanto a las desventajas o dificultades que observan en la atención de SL hijo en la escuela primaria, las madres mencionaron de diferentes maneras: "la atención de la niña no es la adecuada, la apoyan poco, no le prestan mucha atención porque son muchos niños en el grupo"; otra madre comenta, "por ser la niña tan lenta para realizar los trabajos puede pensar que es floja, he tenido un problema con una madre de un compañero por la calificación que la maestra le dio a la niña, la señora comparó a su hijo que no tiene problemas con la mía que sí los tiene y que la niña le había ganado"; otra madre argumentó que "no veía ninguna desventaja"; "la desventaja es que la maestra de apoyo tiene muchos niños a su cargo me gustaría que hubiera otra para que ella dedicara mas tiempo a los niños que mas lo requieran"; otra madre comentan que "los compañeros la insultan, le dicen que no sabe leer, la maestra dijo que no era una niña "normal", su niña está enferma y me dio tristeza eso que me dijo".

Al cuestionarlas del apoyo que su hijo recibe de sus compañeros de grupo, de sus maestros tanto de apoyo como de aula regular, las madres respondieron en primer término que los compañeros "les explican, les prestan el cuaderno, lo ayudan y lo respetan"; "a veces le hacen los trabajos a la niña y no estoy de acuerdo en eso, creo que así no deben de apoyarla sino explicarles"; otra manifiesta "no saber cómo apoyan sus compañeros a su hijo"; otra responde que "la apoyan en ir a comprar y lo que a ella se le ofrece". En lo que refiere al apoyo de la maestra de grupo hacia su hijo las madres mencionan que: "le pone trabajos y cuando no le entiende le explica pero no puede por el número de alumnos que tiene"; una madre comenta que "considera inadecuada la atención porque no le da una atención especial a la niña, trabaja igual con todos, creo que la niña necesita más atención de ella"; "le pone lo mismo que hacen los demás, lo pone a sacar cuentas porque a él le gusta pero leer no sabe"; una madre comenta escuetamente: "sí la apoya en todo"; otra dice que "la maestra le da consejos, la enseña a que aprenda a leer".

En cuanto al apoyo que recibe su hijo del personal de apoyo a la educación regular, las madres comentan, de acuerdo a sus experiencias en este aspecto, de diferentes maneras: "muy poco, no es continuo, a veces me visita la trabajadora social ella me ayuda a conseguir los auxiliares que necesita la niña, la maestra de apoyo no la saca como debe ser, por eso mi hija no se supera y por eso estoy inconforme con la atención, pienso que debe ser mejor"; otra madre comenta: "a veces me han hecho algunas sugerencias de cómo trabajar actividades con la niña en la casa"; otra comenta "la niña tiene todo el apoyo de la maestra de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje haciendo adecuaciones para que mi hija pueda salir adelante"; "la ha sacado adelante, su maestra de apoyo ha sido una segunda madre, sin ella no supiera leer ni escribir mi hija y le doy gracias a ella porque no supiera leer, le brindan su apoyo, su amor, su ayuda".

En cuanto al apoyo que como madre de familia le dan a sus hijos todas las madres coincidieron que: "ayudan a sus hijos en la elaboración de tareas, que les explican cuando no entienden, y una de ellas dice que no sabe leer ni escribir, pero que el hermano ayuda al niño en los trabajos".

4.5 Perspectiva de los alumnos sobre la atención a las necesidades educativas especiales en la escuela regular

En primer término se abordó a cinco alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, una niña ciega y cuatro alumnos con discapacidad intelectual ya través de cuestionamientos sencillos y en un ambiente de confianza y respeto se les cuestionó acerca de que si les gustaba asistir a la escuela, lo que mas le gustaba de ella y lo que no les gustaba de estar en la escuela primaria, y acerca de los apoyos que reciben de sus compañeros, de los maestros tanto del grupo y de apoyo como de sus padres.

4.5.1 Los alumnos con necesidades educativas especiales

En primer término se les preguntó si les gustaba venir a esta escuela, a lo que todos respondieron "sí". Respecto a lo que más les gusta de la escuela, los niños respondieron: "porque hay muchos niños"; otro niño responde "jugar futbol y echar maromas"; uno mas nos dice "jugar, escribir y leer"; otro alumno comenta: "todo, me gusta todo, la maestra y los niños; el recreo y aprender mucho", ¿y que más? "hacerle caso a la maestra". Las respuestas fueron encontradas en relación a por qué no les gusta estar en la escuela: "las pruebas", ¿y cómo las haces? "Me ayuda el profe"; "no me gusta jugar béisbol, no me gustan los salones, me aburre estar sentado"; "no me gustan que me digan jirafota cuello largo"; "que nos regañan a todos los alumnos", ¿a quién regaña? "A mí". ¿Por qué te regañan? "Porque no hago caso". ¿Por qué no haces caso? "Porque estoy jugando", ¿a qué te gusta jugar? Al "basta". ¿Cómo es ese juego? y me explica todo el procedimiento del juego.

Sobre los apoyos que reciben de su maestro de aula regular nos comentan los alumnos: "me ayuda a aprender las cuentas de casita, también a hacer lo del libro"; un niño primero "asiente con la cabeza" y después de cuestionarlo en varias ocasiones responde: "me dice que le eche muchas ganas para pasar a sexto"; otro niño responde "a veces cuando no le entiendo"; otro dice: "enseñándome a leer, escribiendo, cuando no le entiendo a algo me explican"; una niña comenta, "en todo cuando le pregunto". De apoyos que reciben del

aula de apoyo, los alumnos comentan: "me ayuda a superar la memoria, escucho lo que dice ella, que ponga atención lo que dice"; un alumno sólo responde "sí" con la cabeza agachada; "me ayuda con las cuentas y me dice cómo me porte en la escuela a veces"; otra niña comenta: "me pone a escribir ya leer, me saca del salón y me enseña cosas nuevas".

En relación a los apoyos que reciben de los compañeros, los niños responden de la siguiente manera: "ninguno". ¿Por qué ninguno? "Porque andamos peleados" ¿Por qué pelean? "Porque les digo cosas". ¿Quién? "Yo"; otro alumno manifiesta: "sí, me ayudan a hacer las preguntas del cuestionario de Historia". ¿Cómo? "me lo subrayan, pero también me dicen groserías". ¿Cuáles? "Cagado"; otro alumno sólo responde con la cabeza que sí y moviendo los hombros hacia delante. ¿Quién te ayuda? "La Rosa María", y hace muchos gestos con la cara; otra alumna comenta: en veces sí y en veces no, quisiera que me apoyaran, mi compañera de mesa a veces no me quiere explicar y me siento mal"; otra niña comenta: "me llevan a la tiendita, al baño" ¿y en el salón? "Platican conmigo". El apoyo que reciben de sus padres, desde su punto de vista, es el siguiente: "cuando ocupo ayuda si me ayudan". ¿Cómo? "Has esto bien, que haga la tarea, que me saque diez"; "me dice mi mamá que me ponga a hacer la tarea, a veces ella me explica" ¿en que te ayuda?

"Contesta con un movimiento en los hombros"; "mi mamá me ayuda me dice y me explica como son las cuentas"; otra niña dice "mi papá y mi mamá me hacen lo que necesito y también las tareas, me ponen a leer".

Para los mismos fines se platicó con treinta alumnos que no presentan necesidades educativas especiales de los diferentes grados y de los diferentes grupos en donde se encuentran integrados los alumnos con necesidades educativas especiales organizados en cinco grupos de discusión de seis niños cada uno. Se consideró como una característica importante que estos alumnos convivan continuamente con los alumnos con necesidades educativas especiales e incluso los apoyan en el grupo: Se les cuestionó de forma abierta y sencilla, en un ambiente de confianza y respeto sobre la opinión que tienen de sus compañeros, de su integración en los grupos, del comportamiento que exhiben estos alumnos durante el trabajo cotidiano en las aulas.

4.5.2 Los alumnos sin necesidades educativas especiales

En relación a la opinión que tienen los compañeros de la integración de estos alumnos en la escuela, comentan: "es bueno porque no puede aprender lo mismo, convive con los otros niños y si se quedara en la casa no pudiera aprender y no conociera amigos"; otros niños comentan: "está bien que aprenda, pero no quiere aprender, el cerebro de ella no le ayuda"; otro grupo de niños dijo: está bien que aprenda, que está bien apoyarlos"; otros niños dicen: "que le deben ayudar porque no sabe y para que sepa más, que sería muy alegre si jugara con nosotros"; otro grupo manifiesta "que le eche ganas, pero se pone a jugar"; otro grupo comenta, "bien porque aquí le ayudan, porque tiene que estudiar, porque tiene que aprender, me cae bien la niña",

En relación al comportamiento que estos alumnos manifiestan en el grupo y en la escuela se encontró una gran diversidad de opiniones: "se aíslan", "se enojan fácilmente le dicen sobre nombres" (aunque eso es general en todos los alumnos), "copian cuando no saben", "los consideran enfermos", "en los exámenes tienen muchos problemas", "trabajan a veces", "los tratan mal a veces los alumnos y en ocasiones los maestros de la escuela", "les hacen burla no se adaptan a las reglas del grupo", "son sociables", "se aprovechan de ellos", "son juguetones".

A partir de la información recabada durante la presente investigación, y con el fin de llegar a conocer el modelo que subyace a la práctica de la integración educativa en la actualidad, principal objetivo del presente estudio se organizaron una serie de categorías las cuales se obtuvieron a partir de las entrevistas y observaciones recopiladas en el diario de campo las cuales serán presentadas a partir de dos bloques de análisis; en el primero que es la perspectiva de los actores educativos, principales encargadas de llevar a cabo el proceso de integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, siendo estos en primer término los docentes de aula de apoyo en los cuales se incluye el director, una trabajadora social, una maestra de comunicación y maestros de apoyo, también en este apartado se contemplaron a los docentes de aula regular ya directores de las escuelas primarias en donde se manifiesta abiertamente su percepción de lo que para ellos significa

actualmente la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y la manera en cómo es ésta llevada a cabo. En el segundo bloque que se denomina los beneficiarios se presenta la perspectiva que los padres de familia de alumnos con y sin necesidades educativas especiales así como la de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales se encuentran percibiendo la puesta en práctica de la integración educativa en la actualidad; ésta manera de presentar la información favorece un análisis más integral de lo que ahora significa la intervención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en la primaria regular. A continuación una vez presentados estos datos se realiza la interpretación de los mismos.

ACTORES EDUCATIVOS	BENEFICIARIOS
<p>Concepto de necesidades educativas especiales</p> <p>Dificultades para acceder a los contenidos</p> <p>Discapacidad</p> <p>Problemas de lento aprendizaje</p> <p>Necesidad de atención y apoyo</p> <p>Carencias para aprender</p> <p>Detección de los alumnos</p> <p>Observación</p> <p>Pruebas</p> <p>Reporte del maestro del grupo</p> <p>Entrevistas</p> <p>Por su forma de hablar y de su comportamiento</p> <p>Por sus rasgos físicos</p> <p>Cuando no trabaja igual que los demás</p> <p>Por los problemas que presenta en el grupo</p>	<p>Logros</p> <p>Mayor independencia</p> <p>Mejor comunicación</p> <p>Aprenden de los compañeros</p> <p>Aventajan con la convivencia con otros</p> <p>Los respetan</p> <p>Participan en el recreo</p> <p>Jugar futbol y hacer maromas</p> <p>Pueden aprender con la ayuda del profesor</p> <p>Desventajas y/o dificultades</p> <p>No atención adecuada por el número de alumnos en el grupo</p> <p>Los etiquetan</p> <p>Reciben insultos y maltratos</p> <p>No dejan estudiar a los otros niños</p> <p>Agresividad hacia sus compañeros</p> <p>En las pruebas</p>

<p>Apoyos</p>	<p>Los regaños</p>
<p>Individual en el aula de apoyo De acuerdo a su necesidad Dentro del grupo con adecuaciones Acuerdos maestro regular-maestro de apoyo Cuando no entiende algo En alguna actividad Cuando lo solicita Aceptándolos</p>	<p>Apoyo de los Maestros</p> <p>A superar la memoria A que ponga atención Me pone a escribir, leer En las pruebas y trabajos La ayuda con los números La sacan del salón para trabajar con ella Le pone el abecedario Le ayuda mientras hacemos otro trabajo Cuando se acerca le ayuda la maestra</p>
<p>Coordinaciones entre personal de primaria y de aula de apoyo</p>	<p>Apoyo de padres</p>
<p>Sugerencia de trabajo Acuerdo para hacer adecuaciones No continuamente Prácticas informales Prácticas improvisadas En ocasiones acuerdos sobre algún espacio</p>	<p>Con las tareas Le explican cuando no sabe Casi no le ayudan Me preguntan por las tareas</p>
<p>Apoyo a padres</p>	<p>Apoyo de compañeros</p>
<p>Información a padres de familia Sensibilización a toda la comunidad Sugerencias de actividades No continuamente Orientaciones de apoyos específicos Pláticas sobre el apoyo en tareas Esporádicas, no organizadas</p>	<p>Los respetan Les explican Haciéndole señas Le hacen los trabajos Le explican en el libro Le preguntan cuando no sabe Le ayudan a hacer cuestionarios Les ayudan en los exámenes</p>

<p>Apoyo de compañeros</p> <p>Les explican, ayudan y orientan</p> <p>Les hacen los trabajos</p> <p>Los defienden</p> <p>En ocasiones son egoístas, no los ayudan</p> <p>Perspectiva de la integración educativa</p> <p>Socialización</p> <p>Un derecho de todos</p> <p>Escuela para todos</p> <p>Normalización</p> <p>Integración</p> <p>Documento de Normas de Inscripción</p> <p>Interés y necesidad de integrar a los alumnos con N.E.E.</p> <p>Sobre puntaje adicional para la carrera magisterial</p> <p>Se desconoce.</p>	<p>A veces no porque nos peleamos</p> <p>Perspectiva de la integración educativa</p> <p>Aprendizaje con la convivencia con otros niños</p> <p>Derecho a convivir con los demás</p> <p>No pueden quedar “burros”</p> <p>Necesitan apoyo</p> <p>La deben ayudar porque no sabe</p> <p>Es bueno que aprenda</p> <p>Porque tiene que estudiar</p> <p>Apoyo a padres</p> <p>Algunas sugerencias de actividades</p> <p>No es continua</p> <p>En ocasiones me explican</p> <p>Algunas orientaciones</p>
--	--

4.6 Interpretación de los resultados

Se puede apreciar que el actual modelo que subyace a la práctica de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito de la escuela regular presenta todavía una fuerte tendencia hacia el modelo tradicional utilizado en educación especial: el modelo centrado en el déficit del propio alumno y que por ende

corresponde desarrollar a un especialista y/o experto, en este caso el docente de apoyo a la educación regular; Aunque en la actualidad se cuenta con una clara y explícita normatividad por parte de la Secretaría de Educación Pública en relación a la práctica de la atención de las NEE ésta es desconocida por parte de los actores educativos encargados de llevar a cabo esta atención educativa. Aunque hoy los alumnos con NEE comparten los mismos espacios escolares con los otros alumnos, no están recibiendo un trato equitativo y de respeto a sus diferencias individuales como no los indica las serias dificultades por las que atraviesan estos alumnos durante su proceso de integración educativa, donde se continúa con prácticas segregadoras y etiquetadoras, producto de la fuerte tendencia a la homogeneización de la enseñanza, donde la individualización de la enseñanza y la Escuela para todos abierta a la diversidad principal meta de la actual política educativa en nuestro país es ahora solo una utopía.

Actualmente a pesar de la apertura que se observa en el ámbito regular en cuanto a la flexibilización curricular donde se pretende promover el respeto hacia los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de todos los alumnos de un grupo, así como la reorientación de las funciones del personal de educación especial de apoyo a la educación regular para la atención a la diversidad lo cual ofrece la posibilidad de que la atención a estos alumnos con necesidades educativas especiales revolucione hacia un modelo de intervención con una visión más curricular que terapéutica que permita realmente el logro de una integración escolar e ir más allá de una mera inclusión de estos alumnos en el aula regular, nos encontramos con el hecho de que los conceptos tradicionales acerca de los alumnos que presentan diferencias significativas en su desempeño escolar continúan vigentes lo que dificulta significativamente un cambio en las prácticas, Para los fines de la integración educativa se ha acuñado el concepto de NEE el cual tiene un amplio significado, al considerar no sólo las dificultades que presenta el alumno sino también su contexto tanto escolar como familiar el cual puede estar dificultando su desempeño escolar. En general este concepto se asocia con discapacidad, considerándose muchas veces como si fueran sinónimos, utilizándose estos dos términos indistintamente sin tomar en cuenta las relevantes diferencias que entre ellos existen.

La detección de los alumnos con NEE en la escuela primaria se hace generalmente a priori, ya que es común que el resultado del examen diagnóstico sobre el grado de conocimientos de los alumnos determine según los docentes de la escuela primaria el que un alumno presente necesidades educativas especiales o no las presente, ya partir de ahí se implementan acciones por parte del docente de apoyo para su atención, dándose principalmente este apoyo en forma aislada, con una planeación individual en base a la problemática del alumno, en ocasiones teniendo como base una evaluación psicopedagógica llevada a cabo principalmente por el equipo de apoyo de la Unidad que presta sus servicios en la escuela primaria, la cual consiste en algunas evaluaciones del alumno fuera del contexto del aula y donde se enfatizan más las dificultades que las capacidades del alumno, en donde en ningún momento los docentes de la escuela regular dan a conocer su perspectiva del alumno en cuanto a su proceso de aprendizaje, su estilo de aprender así como su motivación para aprender lo que permitiría dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumno dentro del grupo, sin etiquetarlo como hasta ahora sucede por no poder seguir el ritmo del grupo. Dándosele solamente la oportunidad a estos alumnos con NEE de permanecer dentro del grupo, retomando éstos la actividad que se desarrolla en el aula hasta donde les es posible, siendo apoyados en ocasiones por el docente del grupo cuando éste se acerca a preguntar, así como por sus compañeros quienes por lo general lo tienen etiquetado como "el que no sabe", aunado esto a la angustia de algunos de los padres de familia en relación a los avances de su hijo, quienes observan la enorme distancia que hay con el resto del grupo. A pesar de esto, todos los agentes involucrados en el proceso de integración educativa; docentes de aula regular y de apoyo, padres de familia y alumnos comparten la idea de los beneficios que representa una intervención educativa no segregadora para los alumnos con necesidades educativas especiales por la relevancia que tienen las interacciones sociales en el desarrollo de los alumnos principalmente en los aspectos de independencia y comunicación los cuales se favorecen significativamente, encontrándonos con una falta de coordinación entre el personal de las primarias regulares con el personal de apoyo a la educación regular, lo mismo con padres de familia de estos alumnos, en la tarea que es la integración educativa de los alumnos con NEE donde cada uno en la medida de sus posibilidades apoya a los alumnos sin contar con una información que facilite y mejore la atención educativa que

estos alumnos reciben hasta ahora lo cual les permitirla más logros que los que hasta hoy se tienen.

CONCLUSIONES

Durante el desarrollo del presente trabajo acerca de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela primaria, nos hemos percatado de que el trato y la atención a estas dificultades denominadas de diferente manera a través de la historia de la humanidad, han tenido cambios, los cuales han estado siempre relacionados con la manera de conceptualizar a estos alumnos y con ello la tendencia a clasificarlas y etiquetarlas de acuerdo a ciertos rasgos, características y/o comportamientos, los cuales durante mucho tiempo fueron estigmatizantes, lo que ha afectado la imagen del individuo durante toda su existencia. En la actualidad, el concepto de necesidades educativas especiales pretende cambiar el énfasis que se le da a las limitaciones y dificultades para trasladarlo a las necesidades de apoyo y atención que estos alumnos requieren, las cuales pueden encontrar respuesta en el ámbito de la escuela primaria.

En base a las propuestas educativas internacionales desarrolladas por las Conferencias Mundiales Sobre Educación Para Todos y Atención a las Necesidades Educativas Especiales que promueven la integración educativa y la atención a éstas en el ámbito regular, el gobierno mexicano a través de su sistema educativo ha desplegado y desarrollado acciones tendientes a que esta atención educativa sea una realidad, considerando como una estrategia central la flexibilización del currículo de la educación primaria a través de la reformulación de contenidos y la reorganización de los materiales educativos que faciliten la puesta en práctica de estrategias que involucren a todos los alumnos en un grupo a partir de sus propios conocimientos, considerando la diversidad de los contextos donde éstos se desenvuelven y el uso de materiales concretos los cuales facilitarían el aprendizaje.

Por otra parte, dentro del rubro de la revaloración magisterial, considerada pieza clave en esta reforma educativa que tiene lugar, se otorgan incentivos económicos para motivar a los docentes a actualizarse, en tanto se desarrollan en torno a esta problemática acciones de actualización permanente en los nuevos conceptos y esquemas que es preciso

incorporar, se ofertan cursos, diplomados, talleres, todos con la visión de modificar o en su defecto mejorar las prácticas educativas actuales ya su vez dar una educación educativa de calidad en las escuelas primarias, para que de esta manera se haga realidad la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Como parte de esta transformación de sistema educativo nacional y particularmente de la educación básica con vistas a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, se han incorporado a la reglamentación de la educación primaria algunas normas precisas encaminadas a clarificar el proceso que debe seguirse para la atención de estos alumnos desde su ingreso al contexto regular para que se involucren los actores educativos en el mismo.

Con todo lo dicho anteriormente, la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto de la educación primaria tiene sus claroscuros por lo que para explicar la situación por la que atraviesan éstos dentro de su proceso de integración educativa, se presenta a continuación una serie de conclusiones en tres bloques, producto de la información recopilada, sistematizada y actualizada: en el primero se dan a conocer los avances obtenidos hasta ahora en la atención de estos alumnos; en el segundo las dificultades encontradas que son las más durante este trayecto y en el tercero se presentan los grandes retos que representa la atención de estos alumnos en el ámbito regular por los actores educativos, por los padres de familia, por sus compañeros y para los propios alumnos.

Principales avances de la Integración Educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el ámbito regular

La integración educativa debe ser entendida actualmente como un proceso, en construcción, para dar respuesta educativa adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el ámbito regular. Se puede considerar que los avances obtenidos hasta ahora son escasos y limitados con respecto a lo ambicioso de las metas propuestas, aun así esto representa avances importantes los cuales se presentarán

a continuación:

Aunque la modernización educativa que se ha desarrollado en nuestro país no ha tenido un impacto significativo en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, la integración educativa de estos, alumnos en el ámbito regular representa un logro en sí misma, ya que a diferencia del trato y atención que recibían estos alumnos en épocas anteriores, quienes eran aislados de los demás, rechazados e incluso desaparecidos, en la actualidad el hecho de convivir todos en una escuela común significa un hito importante en el desarrollo de la sociedad actual.

Actualmente los alumnos con necesidades educativas especiales son aceptados en las escuelas primarias por los actores educativos, padres de familia y compañeros quienes valoran toda la importancia que tiene la socialización en su desarrollo, el darles la oportunidad de aprender y convivir con otros niños considerarlos personas que también pueden tener logros. El ámbito regular es el mejor lugar actualmente donde estos alumnos pueden educarse, ya que requieren de más apoyos para lograr los aprendizajes; en este contexto existen grandes índices de respeto, apoyo, solidaridad y tolerancia, valores que el currículo de la educación primaria pretende infundir y desarrollar en los educandos.

Contar con una normatividad para la atención de las necesidades educativas especiales representa un logro significativo, pues actualmente se tienen criterios claros y pautas a seguir por los actores educativos desde el momento en que estos alumnos ingresan al ámbito de la escuela regular.

Dificultades y principales limitaciones en la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales

Las dificultades por la que atraviesa el proceso de integrar alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, a la escuela primaria son múltiples y variadas y tienen que ver principalmente con el concepto que tienen los actores educativos de las necesidades educativas especiales, el cual no es posible modificar fácilmente lo que

repercute seriamente en la atención de los alumnos con necesidades.

El concepto de necesidades educativas especiales es entre los actores educativos en la actualidad un término más para etiquetar a los alumnos que por diversas razones no logran acceder al mismo ritmo y tiempo que el resto de sus compañeros a los contenidos del grado en que se encuentran, sin considerar las profundas implicaciones que éste tiene por sus características relativas e interactivas y que dependen en buena medida del contexto tanto social, familiar y escolar donde el alumno se desenvuelve.

La detección de los alumnos con necesidades educativas especiales se realiza de forma empírica por los actores educativos, quienes sólo ponen énfasis en las dificultades que éstos presentan sin tomar en cuenta si las condiciones del contexto del aula, familiar-social son apropiadas, los intereses y motivación para aprender, el ritmo y estilo de aprendizaje de los alumnos y por consiguiente realizar algunos ajustes a la metodología del maestro así como a aspectos actitudinales que pueden estar afectando el desempeño del alumno en un grupo para apelar a la flexibilización curricular la cual nos puede conducir a responder a muchas de las necesidades educativas de estos alumnos, cuestión que generalmente no se realiza, lo que conlleva crear necesidades educativas especiales en algunos alumnos que no las presentan.

La evaluación psicopedagógica, instrumento de apoyo en la detección de necesidades educativas especiales, es utilizada primordialmente para señalar las carencias y dificultades de los alumnos mas que para identificar sus necesidades específicas de atención, aplicada sólo por el personal de apoyo a la educación regular de manera aislada e individual en el aula de apoyo, dándole prioridad a la evaluación de las áreas psicológica y de comunicación, aspectos en donde generalmente estos alumnos presentan mas dificultades, sin considerar la actual normatividad en la atención para ellos, la que nos indica que el personal de primaria (director, maestro de grupo) son los encargados directos de evaluar, planear e intervenir pedagógicamente, ya que el personal de apoyo a la educación regular es sólo eso, un apoyo.

Se observa una marcada desvinculación entre los actores educativos para llevar a cabo esta atención: trabaja cada uno de forma aislada sin unificar criterios desde el momento de la detección, se realizan planeaciones paralelas que el personal de primaria elabora o lleva a cabo considerando las necesidades generales del grupo sin tomar en cuenta las específicas de algunos alumnos y el maestro de apoyo elabora planeaciones específicas considerando únicamente al alumno con necesidades educativas especiales, realiza intervenciones individuales y aisladas del resto del grupo. Lo anterior indica claramente que el personal de la escuela primaria continúa con prácticas educativas tradicionalistas al trabajar de forma general con todos los alumnos, sin considerar la actual flexibilidad que presenta el currículo de la primaria regular. En lo que respecta a la práctica educativa del personal de apoyo a la educación regular, existe una marcada disociación, pues en teoría se menciona que la atención que se debe otorgar a estos alumnos corresponde al modelo educativo, la cual tiene que ser dentro del grupo y elaborando adecuaciones curriculares para sus necesidades y atención específica, aunque en la práctica cotidiana el modelo que predomina es el terapéutico, pues se trabaja con ellos aparte, con un currículo paralelo y de acuerdo a las necesidades individuales y específicas, sin que asuma este personal la función de orientación al personal de primaria como lo indica la actual normatividad para la atención a las necesidades educativas especiales de la escuela primaria.

La capacitación permanente a los actores educativos no ha impactado en las actuales prácticas educativas en detrimento de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y la reestructuración de las funciones del personal de apoyo a la educación regular con fines de orientar al personal de primaria no ha sufrido las transformaciones esperadas y por ende el objetivo integrador se encuentra cuestionado.

Por otro lado, se adolece de una adecuada sensibilización de aceptación a las diferencias, aspecto muy marcado en el ámbito de la escuela regular en la que los alumnos con necesidades educativas especiales se enfrentan todavía a algunas muestras de rechazo y de etiquetación principalmente por parte de sus compañeros de grupo, por el hecho de no adaptarse completamente al ritmo de las actividades en el aula. Otra limitación importante que impacta de forma negativa la atención de los alumnos con necesidades con o sin

discapacidad es el hecho de no estar involucrados los padres de familia de estos alumnos en esta tarea, ya que hasta ahora no ha sido posible desplegar estrategias que los motiven e interesen a apoyar a sus propios hijos y de esta manera coadyuvar a su integración educativa.

Los retos que implica el logro de una escuela abierta a la diversidad

Por las condiciones en que se encuentra actualmente la atención a estos alumnos en el ámbito regular es importante concluir que los retos a los que nos enfrentamos son numerosos, los cuales tienen que asumirse paulatinamente a través de una actitud abierta y flexible ante el logro que representa una Escuela para Todos abierta a la diversidad.

Para el logro de este objetivo se requiere en primera instancia revolucionar los esquemas y estructuras tradicionales de los actores educativos, lo que repercutiría significativamente en el mejoramiento de la atención a los alumnos con NEE a partir de conceptualizaciones más acordes a la realidad educativa actual, así como una sensibilización permanente a la comunidad educativa y en general acerca del significado del concepto de necesidades educativas especiales y sus implicaciones, solicitando un trato digno y respetuoso a los alumnos que las presentan.

Es necesario abandonar la cultura de la atención a las dificultades, cambiar la visión de resaltar y marcar las limitaciones y en su lugar destacar las potencialidades y capacidades de los alumnos considerando los requerimientos de apoyo y atención, lo que nos conduciría a una verdadera cultura de atención a las necesidades educativas especiales en el ámbito regular y con ello una escuela abierta a la diversidad.

También conducir la flexibilidad curricular de la teoría a la práctica a través de la atención a algunos aspectos que la misma propone para este efecto, tales como la evaluación del contexto del aula, incluido en ésta el estilo de enseñanza y el aspecto actitudinal, el contexto familiar y social de donde provienen los alumnos, el ritmo y estilo de aprendizaje, los intereses y motivación para aprender, los cuales son los factores

principales de atención equitativa en la escuela primaria.

Que el personal de apoyo a la educación regular se asuma como punta de lanza en la consecución del objetivo de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad a partir del desarrollo de su actual rol, para mejorar las condiciones educativas de estos alumnos en el ámbito regular a través de una capacitación autogestiva y comprometida y coordinando acciones con el personal de primaria en torno al currículo, con la inclusión de los padres de familia en esta tarea.

Que la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito regular sea realmente un factor de cambio y transformación como se pretende, de las condiciones generales de las actuales prácticas educativas que se desarrollan en la primaria, donde a partir de éste, todos los alumnos de un grupo y de una escuela se beneficien educativamente, para lograr de esta manera la equidad educativa, principal reto de la educación en la actualidad en nuestro país.

Para finalizar, es importante subrayar que lograr una Escuela para Todos abierta a la diversidad, no es responsabilidad de una sola persona ya que en este objetivo se encuentra comprometida la sociedad entera, por lo que es importante involucrarla, hacerla reflexionar en torno a que la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito regular es tarea de todos.

BIBLIOGRAFÍA

ARNAIZ Sánchez, Pilar. Educar en y para la diversidad, Facultad de Educación. Universidad e Murcia. http://www.pasaopaso.com.ve/GEMAS/GEMAS_212.PDF,2005

BAUTISTA, Rafael. Necesidades Educativas Especiales. Aljibe. Málaga, 1993.

CASTAÑEDO, Celedonio. Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Evaluación e intervención. CCS. Madrid, España, 1997.

CASTAÑEDO, Celedonio. Deficiencia mental. Aspectos teóricos y tratamientos. CCS. Madrid, España, 1999.

GARRIDO Landívar, Jesús. Adaptaciones curriculares. Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y de Educación Especial. CEPE. Madrid, España, 1997.

GÓMEZ Palacio, Margarita, et. Al. La lectura en la escuela. SEP. México, 1995.

HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo. Paradigmas en Psicología de la Educación. Paidós Educador. México, 1998.

LÓPEZ Melero, Miguel y José Francisco Guerrero. Lectura Sobre Integración Escolar y Social. Paidós. España, 1996.

LUS, María Angélica. De la integración escolar a la escuela integradora. Paidós. Argentina, 1997.

MARCHESI, Álvaro, César Coll y Jesús Palacio. Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales. Alianza. España. 1990.

NARCIO Limón, Jesús Aída. El papel de las estrategias pedagógicas en las conductas de participación de los alumnos que presentan rezago académico. Tesis para la Licenciatura en Psicología. UNAM. México, 1996.

PNUD-UNESCO, UNICEF. Banco Mundial. Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia. 1990.

Programa Operativo Anual de la Unidad de Apoyo Psicopedagógico No. 39 ciclo escolar 2003-2004. México.

SEP y C-SEPDES. La reorientación de la educación especial en Sinaloa dentro del marco de las necesidades educativas especiales. Curso Estatal. Enero, 1996.

SEP. Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica. México, 1992.

SEP. Acuerdo número 200. Normas de Evaluación del Aprendizaje en la Educación Primaria, Secundaria y Normal. México, 1994.

SEP. Antología de Educación Especial. México, 1994.

SEP. Antología de Educación Especial. México, 2000.

SEP. Artículo 3º y Ley General de Educación. México. 1993.

SEP. Cuaderno de integración educativa. Proyecto general para la educación especial en México. México. 1997.

SEP. Curso Estatal de Actualización. Adecuaciones Curriculares para Garantizar el Acceso al Currículo Básico de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. México, 2001.

SEP. Curso Nacional de Integración Educativa. México, 2000.

SEP. La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México, 2000.

SEP. Libro para el maestro español. Primer grado, 2000.

SEP. Libro para el maestro español. Tercer grado, 2000.

SEP. Libro para el maestro matemáticas. Segundo grado. 2000

SEP. Los Grupos Integrados. DGEE. México, 1984.

SEP. Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional. Periodo Escolar 2003-2004. México, Agosto, 2003.

SEP. Plan y Programas de Estudios 1993. Educación Básica Primaria. México, 1993.

SEP. Programa de Modernización Educativa 1989-1994. México.

SEP. Programa Nacional de Educación 1995-2000. México

SEP. Programa Nacional de Educación 2001-2006. México.

SEP. Programas de Estudios de Español. Educación Primaria. México, 2000.

SEP. Pronap. Taller General de Actualización. La Expresión Oral en la Escuela Primaria. México, 2004.

SEP. Registro de Asistencia y Evaluación. Educación Primaria.

SEP. SNTE. Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. México. 1998.

SEP. Una escuela para todos: La integración escolar. Curso taller agosto, 1997.

SEP.-PRONAP. La evaluación psicopedagógica en el contexto de la integración educativa. Curso estatal. Mayo, 2003.

SEP-ENESS-CAM. Diplomado en Integración Educativa. Evaluación e [Intervención del Niño con Necesidades Educativas Especiales. Culiacán, Sinaloa, mayo, 2004.

UNESCO. Declaración de Salamanca, Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad. Salamanca, España, 1994.

VAN Steenlandt, Danielle. La integración de niños discapacitados a la educación común. UNESCO. Chile, 1991.