

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“LA ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN EN EL
CONTEXTO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA. UNIDAD DE SERVICIOS DE
APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA: PRACTICAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

P R E S E N T A

ANA CLAUDIA JIMÉNEZ RODRÍGUEZ

DIRECTOR DE TESIS: MAESTRO IVÁN ESCALANTE HERRERA

MÉXICO, D.F.

FEBRERO DE 2007.

A MI MAMÁ, QUE A PESAR DE ESTAR AUSENTE
SU RECUERDO ES UN ALICIENTE, PARA
LOGRAR SUPERAR LOS RETOS EN LA VIDA

A MI PAPÁ FRANCISCO; GLORIA, ANA MARÍA,
AMAURI, BLANCA, FRANCISCO JAVIER, MAURO,
PORQUE SIEMPRE CUENTO CON USTEDES

AL MAESTRO IVÁN, LE AGRADEZCO
SU COMPRENSIÓN Y ORIENTACIÓN,
ASÍ COMO LA FORTUNA DE QUE
ACEPTARA SER MI ASESOR

GRACIAS POR SU AMISTAD Y APOYO
A LAURA, EVA, ENEIDA, CARMEN,
IRIS, PATY, IRMA, GABY Y BERENICE

A MIS LECTORES, DR. JORGE BENJAMÍN,
MAESTRA LUCIA, DRA. MA. DE LOS
ÁNGELES, Y EL DR. CARRILLO,
POR SU CONTRIBUCIÓN PARA
LA CONCLUSIÓN DEL TRABAJO

A MIS AMIGOS Y COMPAÑEROS
DE TRABAJO POR SU
CONSIDERACIÓN Y COMPRENSIÓN,
AL MAESTRO GIL, DON ROSENDO
Y AL MAESTRO LUÍS

A LA COORDINACIÓN DE LA MAESTRÍA
Y MUY ESPECIALMENTE A ARACELY
EL MAESTRO JUAN MANUEL, POR
SU DISPOSICIÓN Y AYUDA

Y POR ÚLTIMO A RUBÉN
POR LA ASISTENCIA EN LA VERSIÓN
FINAL DE LA TESIS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

1	PERFIL DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.1	El propósito de la investigación.	1
1.2	Preguntas y objetivos de investigación	2
1.3	Diseño de la investigación	4
1.3.1	Pauta de investigación	4
1.4	El aspecto metodológico y los ejes de análisis	9
1.5	Aproximación a la investigación	13
1.6	Determinación de los encuestados y entrevistados.	15
1.7	Dificultades en la investigación	18

CAPÍTULO II

2	RETROSPECTIVA DE EDUCACIÓN ESPECIAL	20
2.1	La idea de la construcción social del sujeto con discapacidad.	23
2.2	Principales antecedentes de la educación especial en el mundo	28
2.2.1	Otras percepciones	31
2.3.	La segregación y la no segregación, un paso previo a la integración	36
2.4.	Marco internacional	38
2.5.	La educación especial en México.	43
2.5.1	¿Qué ha sucedido con las instituciones de EE, en la actualidad en México?	53

CAPÍTULO III

3.	UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR: UNA ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	65
3.1	¿Qué es la USAER?	69
3.2	¿Cómo esta constituida la USAER?	77
3.3	Las funciones de USAER, sus acciones y estrategias de trabajo desde su formación hasta el presente.	79
3.4	Los principales retos de la USAER en la actualidad	85

CAPÍTULO IV

4.	ANÁLISIS DE RESULTADOS.	90
4.1	Organización y funcionamiento de la escuela integradora	90
4.1.1	Funcionamiento del Consejo Técnico Consultivo y su impacto en la organización del trabajo escolar.	91
4.1.2	Proyección del trabajo colaborativo, hacia el funcionamiento Institucional	97
4.1.3	Relaciones de trabajo, escuela regular, USAER y padres de familia.	101
4.2	Intervención educativa y proceso de integración	106
4.2.1	La intervención pedagógica para atender las necesidades educativas especiales.	107
4.2.2	El proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales.	119
4.2.3	Condiciones existentes, respecto al trabajo colaborativo.	125
4.2.4	Requerimientos del maestro regular y de educación especial para la integración educativa.	132
4.3	Relaciones con padres de familia	139
4.3.1	Compromiso y colaboración de los padres de familia	141
4.3.2	Comunicación y relación con los padres de familia en la integración educativa.	148
	CONCLUSIONES	152
	BIBLIOGRAFÍA	161
	ANEXOS	
	Anexo 1. Guía de entrevista	167
	Anexo 2. Cuestionario para Directores de Escuela Primaria	169
	Anexo 3. Cuestionario para Maestros de Grupo	176
	Anexo 4. Cuestionario para Maestros de Apoyo	188
	Anexo 5. Glosario de términos	200
	Anexo 6. Siglas empleadas	202

INTRODUCCIÓN

El actual estudio busca comprender los procesos de Integración educativa en relación con los aspectos de organización, desarrollo e intervención que se están presentando en las escuelas primarias, y en el que la participación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es uno de los puntos a tratar.

Al realizar el trabajo de investigación se manifestó como una constante en los instrumentos utilizados (cuestionarios y entrevistas), que el Consejo Técnico Consultivo es uno de los espacios en los que se realiza un entramado de pensamientos, peticiones, acuerdos y necesidades del colectivo de docentes y, entre ellos, tiene un lugar la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los alumnos integrados a la escuela regular, lo cual se ubica en el contexto de la integración educativa (IE).

También encontramos como parte de esta preocupación por comprender, la distinción de las necesidades de los maestros de la escuela regular (ER) y del personal de educación especial (EE), en cuanto a la planificación y realización de la intervención educativa para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos integrados. Forma parte de estas preocupaciones, la actualización del profesorado y las relaciones con los padres de familia, las cuales se reflejan en los apoyos que pueden proporcionar a los alumnos y las condiciones de la vida familiar.

Hoy en día, el contexto que reviste al sistema educativo, particularmente a la integración y a sus actores, es muy complejo, pues como se dijo en una de las sesiones escolares del Consejo Técnico Consultivo (CTC) de una de las escuelas

donde se llevó a cabo el estudio, la integración educativa constituye un cambio muy significativo a las prácticas escolares y, en consecuencia, es un reto que debe tomarse con la mayor seriedad, dado que las condiciones prevalecientes en las escuelas y la comprensión y compromiso de la sociedad en su conjunto, son muy limitadas.

Se han manifestado peticiones en diversos círculos de la sociedad para reformar y adaptar la educación, en el sentido de que se ajuste a las exigencias de la vida cotidiana y, sobre todo, que sus resultados sean trascendentes para la sociedad, lo cual implica una intervención educativa efectiva y significativa para toda la población escolar, y esto incluye al niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE), al discapacitado, al emigrante, al adicto, al de aptitudes sobresalientes y tantos otros que se encuentran en las aulas.

Estas inquietudes y exigencias se han manifestado debido a la incapacidad de los sistemas educativos para dar respuesta a las necesidades de los tiempos contemporáneos y a la gran diversidad en la población escolar (incluyendo padres de familia). Sin embargo, a pesar de estas condiciones prevalecientes, se han logrado avances y cambios significativos en ciertos ámbitos, como es el de la integración de las personas con capacidades diferentes a la escuela común. El principio fundamental en el que se basa este enfoque es del respeto por la diversidad y las diferencias entre las personas.

Esto permite significaciones y orientaciones educativas, en las cuales se distingue el concepto de alteridad, es decir, el considerar al otro, el de tratar de entenderlo, respetarlo. No obstante que se ha abordado la necesidad de una educación para todos, en un marco internacional, en cada país se aplica e interpreta este requerimiento de manera distinta, de acuerdo a su historia, necesidades y recursos. Surge así la alteridad como un concepto que abre expectativas que implican observar a los otros, y en consecuencia detenernos a mirar sus

necesidades, especialmente cuando nos referimos a las personas con una determinada discapacidad, y en consecuencia, las respuestas escolares para responder a sus necesidades educativas, como ha sido el caso de las acciones que se han puesto en marcha en nuestro país conocidas bajo el concepto de integración educativa.

A pesar de que la reorientación educativa, surgida como consecuencia de la introducción de la IE, se inició de manera impositiva, pues se obvió la necesidad de una sensibilización y preparación de la planta docente de las escuelas regulares (ER) y de educación especial (EE), incluyendo directivos y supervisores de ambos sistemas, esta decisión llevó a muchos servicios y a su personal a aceptar el nuevo rumbo, pero no a comprenderlo y asimilarlo como correspondía.

La Integración Educativa (IE) ha transitado desde 1993 hasta la fecha en un parapeo de estadísticas de niños integrados, planeaciones conjuntas, trabajo colaborativo, adecuaciones curriculares, evaluaciones diferenciadas, por mencionar algunos aspectos. Todo esto se muestra de manera oficial, con reportes al final del ciclo escolar en cada coordinación de EE y en las escuelas regulares, arrojando resultados que se traducen en nuevos requerimientos para crear nuevos servicios de apoyo a la escuela regular que integra a niños con NEE, como es el caso de las USAER..

¿Pero qué sucede al interior de los servicios de educación especial? ¿Qué sucede en las escuelas regulares?

Con este estudio, se buscó centrar el análisis de los resultados del trabajo que se ha venido construyendo en el ámbito de la escuela primaria, en lo referente a la influencia y beneficios que puede traer consigo la presencia del personal de EE en estas instituciones realizando un trabajo colaborativo con los docentes de primaria regular.

Esta situación emergente, nos lleva a considerar algunos aspectos para analizar lo que ha venido sucediendo con las aportaciones del personal de educación especial a la institución educativa, como son: la organización y funcionamiento académico de la escuela, el proceso de intervención para la atención de las NEE, lo cual incluye el trabajo con los maestros de grupo y el diseño de estrategias metodológicas y de evaluación, la relación con los padres, entre los elementos más significativos.

La realización del presente estudio intenta mirar la IE en el trabajo de las escuelas, en el marco de trabajo de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, en la línea de prácticas Curriculares en la Formación Docente.

Para poder llevar a cabo la investigación se procuró analizar a profundidad los elementos que forman parte de esta experiencia de trabajo y, sobre todo, como lo marca Bertely B.(2002), tratando de deslindar juicios y consideraciones que llevarían a influir en las conclusiones del trabajo, ya que al estar inmiscuida en el campo de acción referido, es una situación delicada la emisión de juicios de valor, pues se corre el riesgo de utilizar criterios muy personales (Dendaluce 1998) de acuerdo a mi formación, lo que me exigió separar lo observado con la experiencia vivida en los centros escolares.

Los hallazgos en el estudio se engloban en tres vertientes o ejes de análisis.

EJE. Organización y funcionamiento de la escuela integradora.

EJE. Intervención educativa y proceso de integración.

EJE. Relaciones con los padres de familia.

Este estudio, no tiene el propósito de evaluar y determinar si la IE es efectiva o no en los servicios de ER, sino más bien pretende encontrar puntos de análisis que permitan comprender los procesos que se presentan, conocer el proceder de los diversos actores, configurar expectativas y, sobre todo, identificar los requerimientos y elementos para lograr un proceso de integración efectiva, particularmente en lo que se refiere a la intervención y apoyo que brinda la Unidad de USAER

El presente trabajo de investigación se organiza en cuatro capítulos que son:

1.-Perfil de la investigación. En este capítulo se da paso a la construcción del problema de investigación, con base en un enfoque metodológico que hecho mano de cuestionarios y entrevistas, en relación con el trabajo de la escuela primaria y USAER en contacto con los procesos de IE, el horario de aplicación fue matutino y se ubicaron en el Distrito Federal y el Estado de México.

El universo de trabajo fueron, el personal de USAER, el personal de educación regular y los directivos.

De la misma manera, se derivó un análisis sobre los principales problemas o retos que están presentes, en el actual modelo de atención, considerando las condiciones de trabajo prevalecientes en las instituciones educativas (ER-EE) y las inercias de las prácticas precedentes, así como las formas en que los sujetos representan esta realidad

2.- Retrospectiva de educación especial. Dentro de este apartado se vislumbra la manera en que ha evolucionado la EE, desde un punto de vista histórico, social y político. Principalmente para destacar que muchos de los problemas relacionados con el sujeto de especial, responden a la manera en que se construye socialmente la idea del individuo con discapacidad o con una determinada problemática.

Consecuentemente la atención hacia esos sujetos está determinada por la forma en que son conceptualizados por la sociedad.

Asimismo, se destaca de manera más particular, cómo se han manifestado estos cambios constantes y los problemas a los que ha estado expuesta la EE en México. Se hace énfasis en las diferencias existentes entre los modelos de atención, desde el asistencial hasta la época actual, con un enfoque integral, mediante las descripciones de las relaciones institucionales y un breve análisis de la historia de la EE en nuestro país.

Para constituir la base conceptual, se trabajó sobre las principales categorías del modelo prevaleciente en México como son: el sujeto de educación especial, sujeto con discapacidad, la integración educativa, las NEE, usados principalmente en la Unión Europea y en los países anglosajones, lo que supone connotaciones distintas considerando las experiencias de atención a la discapacidad en las escuelas regulares de nuestro medio como país en desarrollo.

Se trató de plantear problemáticas presentadas por las diversas modalidades, en EE (servicios, procedimientos de trabajo, conformación de instancias de atención, roles, criterios evaluativos y de atención,) a partir de los cambios más recientes, considerando el modelo de la IE, Como principal referencia se acudió a documentos normativos de la SEP, e investigaciones sobre el campo. Haciendo una descripción de lo sucedido y también de las aportaciones y lo que se ha dicho y hecho en el área.

3.-Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular: Una alternativa para el desarrollo de la integración educativa. En este espacio se describen los orígenes de las USAER, y el por qué de su formación, tratando de dejar atrás el modelo clínico que prevalecía en las instituciones de EE hasta inicios de los 90.

La USAER desde su formación ha presentado cambios constantes, pues su labor dio inicio de manera prácticamente autogestiva, ya que no existían lineamientos o normas para regular su funcionamiento. Al transcurrir del tiempo, se han establecido lineamientos, acuerdos y otras medidas que realmente no aclaran las dificultades que se presentan en las instituciones, sobre todo de la función y papel que se juega dentro de ER en las cuales están inmersas las USAER.

El establecimiento y ejercicio de las funciones en el contexto de la IE es uno de los tantos retos que ha de enfrentar el servicio de USAER, para posteriormente dar pasos seguros a la verdadera integración en el campo educativo de los niños con NEE con o sin discapacidad en las escuelas regulares.

4.-Análisis de resultados. En este capítulo se trabajó directamente con cuestionarios y entrevistas que proporcionaron nociones de los sujetos sobre la IE con base en categorías de análisis que permitieron recuperar las dimensiones de un enfoque de integración/inclusión que se está aplicando, y también considerando los referentes teóricos y prácticos en los que se basa el trabajo de USAER.

De la misma manera, a través de los cuestionarios y entrevistas aplicadas a sujetos dentro del ámbito educativo a nivel primaria y en contacto con el proceso de la Integración educativa se deriva un análisis sobre los principales problemas o retos que están presentes, en el actual modelo de atención, considerando las condiciones de trabajo prevalecientes en las instituciones educativas (ER-EE) y las inercias de las prácticas precedentes, así como las formas en que los sujetos representan esta realidad

En este último apartado se plantean las unidades de análisis referidas que a su vez proveerán de categorías que ayuden a vislumbrar el nivel de complejidad que presenta la USAER, y la escuela regular en el proceso de integración.

Los contratiempos presentados a lo largo del transcurso de la investigación, ayudaron a prestar atención a que existe una infinidad de formas de trabajo en el proceso de la IE, que a su vez llevaron a la reflexión de que en realidad, se esta despertando y aplicando, un cambio en los procesos de educación y, sobre todo, abriendo caminos a la atención de las NEE

Espero que el presente trabajo de pauta a rutas de investigación, en el ámbito de la práctica educativa, en un marco de trabajo enfocado a la IE.

CAPÍTULO I

PERFIL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. El propósito de la investigación

El propósito de abordar en el presente trabajo, el tema de la IE, fue esencialmente al vivir el proceso de la reorientación educativa y la integración de niños con NEE con o sin discapacidad, que a lo largo de casi diez años se ha presentado de manera expresa en los servicios de EE y manifiestamente en los servicios de USAER, lo cual se podría determinar como un campo abierto en el que todos los involucrados en la IE se ven envueltos en una complejidad e incertidumbre, aciertos , en un contexto enfocado a la diversidad y el respeto de la misma.

No se pretende que el lector encuentre un juicio, opinión, aprobación o reprobación de lo que está sucediendo actualmente en los servicios de USAER, sino que a través de estas líneas podamos llegar conjuntamente a la elaboración de conclusiones, ideas y ¿Porqué no?, hasta nuevas pautas de estudio, a través de un estudio exploratorio que permita de manera práctica y específica conocer lo que está sucediendo con la IE, en los servicios de USAER en la escuela primaria; a través de los sentidos, creencias y significados que tanto el docente de escuela regular, el maestro de USAER y el apoyo que los mismos padres otorgan en este proceso.

En este momento, en el cual no solo se vive el proceso de integración e inclusión, sino también de una resignificación a nivel mundial del papel de la educación, en su función, aplicación y durabilidad dentro de los conocimientos y contenidos en

las escuelas regulares, así como la pretensión de una educación de calidad en cada sujeto que se prepara en el nivel básico.

1.2. Preguntas y objetivos de Investigación

Para lograr dar forma a la presente investigación fue necesario plantearse interrogantes que inicialmente abarcaban varios apartados en el proceso de integración, y al revisar las experiencias de la práctica educativa arrojadas en los cuestionarios y en las entrevistas, así se acordó plantear las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Preguntas de investigación

¿Qué es lo que necesitan los docentes para provocar un cambio real y deseado en la práctica educativa, que vaya acorde con la situación actual que se está viviendo en la IE, independientemente de las decisiones de la política educativa en nuestro país?

¿Cuáles son las pautas de trabajo más recurrentes de la práctica educativa, principalmente en los servicios de USAER y su vinculación con los maestros de la escuela?

¿La estructura organizativa sobresaliente en los CTC y sus estrategias, permiten la realización de un trabajo de integración efectivo en las escuelas regulares?

¿El trabajo colegiado y su estructura operativa, ayuda a procesar el funcionamiento y proceder de los diversos actores en la IE?

¿Cuáles son las posibilidades de establecer relaciones de trabajo entre ER, EE y padres de familia que sean productivas?

¿Cómo se lleva a cabo la intervención pedagógica en la atención de las NEE?

¿Qué resultados se obtienen con esta intervención?

¿En las primarias regulares el proceso de integración de niños con NEE, cuenta con recursos adecuados para llevarse a cabo?

¿Cuáles son las expectativas y requerimientos del maestro regular y de especial respecto a la IE?

Objetivo General

Analizar la experiencia y cotidianeidad que viven las maestras (os) de escuela regular y USAER, dentro de las escuelas de educación básica (en el nivel primaria) con el objetivo de determinar los principales elementos, tanto institucionales como metodológicos que influyen en la labor educativa en el contexto de la integración

Objetivos Particulares

Identificar los principales elementos que intervienen en los ámbitos conceptual, metodológico, operativo y de gestión en las USAER.

Analizar la práctica de USAER y de las escuelas regulares en el contexto de la integración educativa y atención a las NEE., con el fin de valorar su impacto en la escuela y los alumnos

1.3. Diseño de la investigación

1.3.1. Pauta de investigación

El presente trabajo se deriva de un: Estudio exploratorio para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa en México. Siendo los coordinadores del proyecto el Maestro Iván Escalante Herrera y el DR. Julio Rafael Ochoa Franco

Partiendo de que la presente investigación se desprende del “Estudio exploratorio para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa en México” Se proporcionará una breve reseña de cómo se conformó el grupo base para la realización del estudio, con sede en la Unidad Ajusco de la UPN.

Como primera etapa se integro personal de la Universidad y de la Fundación para la Cultura del Maestro. Este grupo tuvo la responsabilidad de coordinar las acciones de todo el proyecto, por lo que se establecieron pautas de trabajo entre sus integrantes para analizar los requerimientos de desarrollo del estudio en sus diferentes etapas, así como tomar decisiones de manera conjunta sobre los distintos aspectos involucrados en la metodología.

Paralelamente, se establecieron los acuerdos necesarios con los equipos locales responsables de coordinar el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa en las entidades federativas seleccionadas, con el fin de establecer acuerdos para la selección de las escuelas y tener acceso a las mismas. El personal de estos equipos forma parte de los sistemas educativos de cada estado, específicamente de los Departamentos de Educación Especial.

Asimismo, se contó con la colaboración de los profesores de distintas Unidades de la UPN en la República, los cuales son integrantes de la Red de Integración Educativa de esta Universidad. La presencia de este grupo de maestros fue muy significativa, ya que, además de realizar el estudio en sus respectivos estados para recabar la información requerida, su familiaridad con el campo de la integración constituyó una ventaja para la determinación de los ejes de análisis y el diseño de los instrumentos. También participaron estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN y de la Maestría en Necesidades Educativas Especiales del Centro de Estudios Superiores en Educación, de la Ciudad de Xalapa, Veracruz, quienes están vinculados con experiencias de integración educativa, ya sea porque trabajan directamente en el campo o porque la IE es el objeto de estudio de sus trabajos de tesis.

Posteriormente se recopiló información documental sobre IE, como un elemento fundamental para ubicar la problemática del estudio exploratorio, identificar conceptos básicos y definir los elementos metodológicos del proyecto. Se revisaron diversos documentos sobre experiencias de integración en México y otros países, así como estudios realizados sobre el desarrollo de la integración en el país como son: "Integración Educativa, perspectiva nacional e internacional" (1995), "Integración educativa: actualización, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y desarrollo de un sistema de seguimiento de los niños integrados" (1997), "Proyecto de intervención Integración Educativa" (1999), las tres de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Igualmente, se revisaron los informes de investigación: "Evaluación externa de los resultados del Programa de Integración Educativa" (2003) y "Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa" (2004), ambos realizados por la UPN para la Secretaría de Educación Pública

Como parte de las actividades de la primera etapa, se organizó una Reunión de Trabajo con todos los participantes del proyecto en la cual participaron los integrantes del grupo base (UPN-Fundación), los profesores integrantes de la Red de Integración UPN y los estudiantes de maestría en la Línea Practicas Curriculares en la Formación Docente. Dicha reunión se efectuó en la Ciudad de México los días 17 y 18 del mes de mayo del 2004.

El objetivo de la reunión fue establecer y unificar criterios para la realización del trabajo de campo en las entidades. Por tal motivo se llevaron a cabo diferentes actividades orientadas al análisis de los componentes que conforman los cinco ejes de análisis, como un acercamiento para tratar de comprender e identificar los factores que las influyen de manera más determinante en las experiencias de integración y considerar la pertinencia y viabilidad de los componentes propuestos por cada eje, con el fin de que conjuntamente se hicieran los ajustes necesarios. De esta manera, se definieron los principales aspectos a indagar en relación con el desarrollo de dichas experiencias y se determinaron las bases técnicas para el diseño de los instrumentos, en cuanto a su contenido y formato.

Además de analizar los principales elementos metodológicos, se establecieron y compartieron con los participantes en la reunión los criterios básicos para la planeación y desarrollo del trabajo de campo del estudio exploratorio, particularmente en lo referente a las características de las escuelas seleccionadas y de los sujetos a los que se aplicarían los instrumentos para la obtención de la información.

Se definió que la indagación de situaciones sobre la integración educativa en lo general se realizaría a través de cuestionarios cerrados y que se llevarían a cabo entrevistas a informantes claves que podrían proporcionar información de mayor calidad y significatividad para complementar lo averiguado en los instrumentos señalados anteriormente

La segunda etapa se caracterizó por ser la de la programación del proceso de aplicación de la estrategia metodológica y de la aplicación de los instrumentos. El procedimiento que quedó establecido se apegó a las siguientes recomendaciones para los responsables en cada entidad:

- Reunión inicial con los responsables o coordinadores de cada Equipo Estatal que coordina el PNFEIE, para dar a conocer los objetivos del estudio y el procedimiento a seguir para la obtención de la información.
- Seleccionar conjuntamente con ellos las escuelas en las que se realizará el trabajo de campo, con base en los criterios acordados en la Reunión de trabajo y que se explican líneas abajo.
- Del mismo modo, seleccionar a los maestros de grupo y de apoyo, así como a los directores, considerando los criterios establecidos en la Reunión referida.
- Obtener las facilidades necesarias para el traslado y el contacto con el personal de las escuelas seleccionadas.

Quedó determinado que, en la medida en que se enfrentaran obstáculos insalvables, se eliminaría o cambiaría alguna de las entidades seleccionadas previamente, lo cual no sucedió.

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

Como tercer etapa una vez concluido el proceso de aplicación de los instrumentos, se integró la información de cada estado. Para tal fin, se diseñó un instrumento para el vaciado y la concentración de la información contenida en cada

cuestionario, tanto la que corresponde a cada sujeto como la de cada entidad. Esta información, se capturó en una base de datos para su tratamiento y posterior análisis, descripción e interpretación

El “Estudio exploratorio para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa en México”, se llevó a cabo en 12 entidades federativas del país, las cuales fueron seleccionadas considerando distintos criterios. En primer lugar se procuró que los estados seleccionados se ubicaran en distintas zonas geográficas del país para contar con una muestra más amplia y diversificada: norte, sur, sureste, golfo de México, occidente, centro de la República, zona metropolitana del DF. En segundo lugar, que las instituciones seleccionadas estuvieran involucrados con el programa de IE por lo menos desde hace dos o más años, lo que aseguraba que contarán con una infraestructura organizativa y operativa para su desarrollo. En tercer lugar, que existieran las seguridades de poder realizar el estudio, debido al apoyo de las autoridades locales y a nuestras propias posibilidades en cuanto a la colaboración del personal de la UPN. Finalmente, las entidades federativas seleccionadas fueron las siguientes:

Chiapas	Chihuahua
Distrito Federal	Estado de México
Guerrero	Jalisco
Puebla	Querétaro
San Luis Potosí	Sinaloa
Veracruz	Yucatán

Cabe señalar que en el Estado de Chihuahua se tuvo la oportunidad de realizar el estudio en tres ciudades: Ciudad Juárez, Chihuahua y Parral, lo que permitió tener una visión más amplia de esta entidad. (UPN, 2004)

Tratado que la presente investigación se deriva del estudio exploratorio arriba mencionado y un escenario de los servicios de USAER, integrados a la educación primaria y geográficamente circunscrito a las entidades del Distrito Federal y el estado de México con una estrategia metodológica que llevó a la recogida de cuestionarios que pudieran proporcionar una base de datos, permitiendo obtener datos generales sobre aspectos que nos remiten a las exigencias de la intervención cotidiana en el contexto de la intervención, así como entrevistas para profundizar más detenidamente en tópicos que se pueden considerar como los más sensibles en ese mismo contexto, lo cual exigió confrontaciones con respecto a lo que se consideraba el papel de la USAER en la IE y su alcance dentro de la escuela primaria. (Pérez, 1994)

1.4. El aspecto metodológico y los ejes de análisis

Antes de la IE y en el mismo momento de la transición de CPP a USAER (integrados a las primarias regulares) se observaba, en la mayoría de los casos que la atención a los alumnos se basaba en paradigmas con ideas integradas en aspectos teóricos y con un enfoque individual, clínico y de especialización, que llevaban a la formación de creencias y convicciones que se imponían y reinaban de manera absoluta; aplicando un "imprinting cultural en los niños atendidos por educación especial.¹ (Morín, UNESCO, 1999) lo cual determinaba y en cierta forma marcaba el trayecto y estancia del menor a lo largo de su ingreso y egreso a la institución educativa.

Se hizo mención de la transformación que ha sufrido EE desde sus orígenes hasta la actualidad, orientando a los conocimientos abstractos y especializados, llegando a olvidar que el sujeto era un ser multidimensional y complejo. De esta manera se veía un ser segmentado evitando la responsabilidad del todo, es decir que cada

¹ El imprinting cultural marca a los humanos desde su nacimiento, primero con el sello de la cultura familiar, luego con el de la escolar, y después con la universidad o el desempeño profesional.

sujeto o profesional únicamente se ocupaba de la parte que le tocaba de un ser humano y esto daba pauta a la evasión o debilidad y falta de solidaridad, evitando comprender la riqueza de la complejidad y la utilización de la inteligencia en un ámbito general como es el de la IE.

De este modo al contemplar el objeto de estudio centrado, en la importancia del lenguaje de las significaciones, expectativas y creencias que los profesores tienen del servicio de USAER y el apoyo, que como servicio de EE puede dar a la IE en las escuelas de educación básica, surgieron tres líneas de análisis, las cuales se exponen a continuación.

EJES DE ANÁLISIS

Ejes	EJE 1 ORGANIZACIÓN Y FUNCIONA- MIENTO DE LA ESCUELA INTEGRADORA	EJE 2 INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y PROCESO DE INTEGRACIÓN	EJE 3 RELACIONES CON PADRES DE FAMILIA
Sub-ejes	El funcionamiento del Consejo Técnico y su impacto en la organización del trabajo escolar.	La intervención pedagógica para atender las NEE	Compromiso y colaboración de los padres de familia
	Proyección del trabajo colegiado hacia el funcionamiento institucional	El proceso de integración del niño con NEE.	Comunicación y relación de USAER con los padres de familia
	Relaciones de trabajo escuela regular, USAER y padres de familia.	Condiciones existentes respecto al trabajo colaborativo	
		Requerimientos del maestro regular y de educación especial para la IE	

Eje 1. Organización y funcionamiento de la escuela integradora

La organización escolar; en este apartado es la prioridad de los componentes del trabajo educativo sobre todo en las juntas de Consejo Técnico Consultivo (CTC) y organización de la escuela en general, se centra en aspectos administrativos, dando real importancia a la elaboración de documentos como es el Proyecto Escolar y administrativos o de organización en las escuelas, dejando de lado la formación, reflexión y retroalimentación que estos espacios pueden dar en un riqueza ilimitada, pero que se orientan al cumplimiento de documentación y aspectos cívicos y sociales dentro de la escuelas.

Eje 2. Intervención educativa y proceso de integración

Relaciones de trabajo y poder, en este punto la aceptación de los niños con NEE, como primera instancia se limita al profesor y al grupo en que se integra, posteriormente la planeación, adecuaciones, evaluación y el mismo desempeño de los niños se marca por la relación que el profesor de EE, pueda hacer con el titular de grupo.

Eje 3. Relaciones con padres de familia

Relaciones con padres de familia, los padres de familia están conscientes del derecho que tienen sus hijos a una educación regular, pero los profesores refieren que el apoyo dentro de las actividades escolares y el propio seguimiento del aprendizaje de los niños por parte de los padres de familia es muy escaso y evaden los compromisos que adquieren al integrar a sus hijos a una ER, dejando recaer gran parte de la enseñanza en los profesores, así como la responsabilidad del trabajo escolar.

Lo anterior orienta a reflexionar el por qué los sujetos ocupan una dinámica establecida, una posición dentro del sistema la relación que presentan ante un currículo ante una organización institucional, directamente en el aprendizaje y la evaluación, si como se menciona; las necesidades de educación en la actualidad no siguen siendo las mismas que se sustentaron en el siglo pasado.

En nuestros días, la educación presenta giros de 180° pues en cada ciclo escolar se espera nuevas modificaciones y requerimientos para los docentes y la comunidad educativa en general, por lo que las escuelas de educación básica se han visto envueltas y obligadas en la necesidad de tomar el Proyecto Escolar como su principal arma de organización, aplicación y funcionamiento dentro del centro escolar. Es importante mencionar que este proyecto implica un diseño, en el que la práctica educativa debe contemplar los ámbitos del lenguaje, con las consecuencias de sus movimientos, que requieren un cambio de postura en relación a la situación que se va a enfrentar cada ciclo escolar.

Esto implica que el docente de ER, conjuntamente con EE, se convierta en creador y observador que debe evaluar los movimientos con las posibles consecuencias, extrayendo de los ámbitos que conforma su plan de trabajo, en función de su conformidad o de sus implicaciones establecidas, los problemas a surgir y las ventajas o posibilidades que se han elaborado; sin olvidar la reflexión en la acción y la riqueza que ésta nos puede proporcionar (Schön, 1992)

Esta reflexión en la acción que menciona Schön, permite la experimentación, el diálogo y al docente, el reflexionar en su trabajo diario y ¿Porqué no? experimentar con las técnicas de enseñanza, haciendo participar a sus alumnos dentro de un ámbito de exploración y comprobación de movimientos. Situación que no se tenía permitida en las aulas y aún menos con los niños reportados como especiales.

En el trabajo de investigación realizado, el docente esencialmente de ER² no se permitía una retrospectiva y apreciación del niño con NEE con o sin discapacidad, pues se debate entre el ser y hacer de su practica educativa.

1.5. Aproximación a la investigación

En el momento en que la presente investigación se basó en el concentrado de los cuestionarios y en el análisis de las entrevistas, se trató de “destacar la vida que despliegan los actores en su ambiente escolar, en las características concretas (y no en el supuesto) que aparecen dentro de cada ámbito escolar” Piña Osorio (1997) Por ello al elaborar los instrumentos y aplicarlos se tomaron en cuenta los ambientes y las características de los encuestados y entrevistados, para obtener informaciones en el ámbito de la labor educativa enfocada a la IE.

Retomando la mirada de Maria Bertely y Martha Corenstein, (Berthely 2000) donde se marcan variedades metodológicas e indican que al elegir la investigación se debe mirar la “significatividad” del entorno, contribuyó a facilitar una visión más rica de lo que se examinó y se obtuvo en los cuestionarios y las entrevistas, evitando emitir juicios con respecto a lo que se observó en el tiempo de desarrollo del estudio, permitiendo que la riqueza del mismo abriera pautas de exploración razonamiento y conclusiones con respecto al trabajo abordado.

Otro aspecto importante es “tener en cuenta que en la actualidad se hace indispensable un profundo trabajo teórico sobre sus capacidades y limitaciones de construcción de conocimientos” (Inclán, 1992), por lo que se consultaron textos diversos como fueron: leyes, acuerdos, reglamentos, compendios, cuadernillos,

² El docente de educación regular, se enmarca en la mayoría de los casos en un mundo de normatividad, permitiendo muy pocas veces la flexibilidad del aprendizaje y la aplicación del currículo. Dentro de lo antes mencionado no podemos excluir al maestro de apoyo, que en ocasiones por evitar problemas con la ER, acepta también esa normatividad dejando de lado la labor por la que debería abordar la atención de las NEE.

folletos, Internet, antologías y muchos más que permitieron ir centrando el estudio de trabajo a través de la observación, análisis, y clasificación del material existente

Como punto inicial se recopiló información documental acerca de la IE, con el fin de esclarecer el objeto de estudio, aportar nuevos conceptos y definir los elementos metodológicos, lo cual incluyó el revisar la mayoría de la información, referente a EE, en México -reglamentos, lineamientos, revistas, libros- y a la IE, así como material de apoyo de las maestras de USAER, y de la bibliografía con que se cuenta en las mismas.

De la misma manera, se accedió a diversas instituciones como son bibliotecas, centros de investigación, CROOSES y otros como medios electrónicos siendo los siguientes:

Biblioteca de la UPN

CROOSE No1

Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC.

Consultas vía Internet

Dirección general de Educación Especial

Dirección General de Educación Primaria.

Dirección de Investigación Educativa CINVESTAV

Material Bibliográfico de resguardo de las USAER.

Subsecretaría de Educación Pública

El principal interés se caminó en recabar información a nivel nacional e internacional y experiencias en el ámbito de EE, y regular en México, para así poder partir a nuevas líneas de indagación en el ámbito nacional. Siendo en su gran mayoría bibliografía perteneciente a CPP, escuelas de EE, COEC (Centro de orientación evaluación) clínicas y de las nacientes USAER y CAM en la década de los noventa.

La información posterior ha sido escasa y en este siglo, específicamente a partir del 2000 se ha incrementado la bibliografía de apoyo tanto para el docente regular como al maestro de EE, en la recopilación se encontró que varía la bibliografía y que se ha pretendido aplicar y editar sobre todo la experiencia de los docentes y de las mismas instituciones educativas, pero se ha quedado en el tintero y un ejemplo han sido las diversas versiones de lineamiento para USAER, no oficiales, lo cual propició la culminación en el año 2005 con una edición de lineamientos para educación básica en el Distrito federal y lineamientos en el 2006-2007 para Educación Básica (SEP, 2005).

De esta manera, el estudio planteado obtiene una orientación metodológica más precisa al rescatar la práctica de los maestros mediante la voz de sus propias experiencias.

1.6. Determinación de los encuestados y entrevistados

Para poder elaborar el presente trabajo fue necesario la aplicación de cuestionarios a directores de las escuelas seleccionadas, a los maestros que dentro de sus aulas aceptaron niños integrados, a los maestros de apoyo y al equipo paradocente que estaba presente en las escuelas en el momento de la aplicación (Con más de dos años en contacto con la IE). La necesidad de determinar este universo de estudio fue a partir de la búsqueda de la experiencia, la mirada y disponibilidad de estos sujetos responsables de la IE en la ER; ubicados en las entidades del DF., y el Estado de México.

A fin de obtener respuestas fidedignas, la importancia del anonimato y la permanencia con los encuestados durante el tiempo del llenado -ya que podían surgir dudas y requerimientos de los encuestados- así como la complementación

de su experiencia, posición y dominio en el ámbito de la IE, suministraron componentes apreciables para la construcción del presente trabajo.

En el momento de la aplicación de los instrumentos, se explicó a los docentes el motivo del cuestionario y el objetivo del estudio, fue necesario dejar muy claro, tanto a maestros como a directivos, que la presente investigación tenía como objetivo principal

Plasmar la experiencia y cotidianeidad que viven las maestras(os) de USAER, dentro de las escuelas de educación básica (primaria) con el objetivo de determinar los factores que influyen en la labor educativa en el contexto de la IE, dentro de la ER, que integran a niños con NEE, asociadas o no con alguna discapacidad. (UPN 2004)

Los profesionales que participaron en la aplicación de los cuestionarios, son directores, maestros de grupo y equipo de USAER, que acceden a la IE y sobre todo que aceptan niños con NEE con o sin discapacidad, en sus escuelas y afrontan conjuntamente con su personal el trabajo colaborativo que se debe dar a estos niños integrados en el ambiente de una ER.

Por lo tanto, era preciso destacar que no se programaba efectuar una evaluación de su papel como docente en la IE, sino más bien recobrar sus propias vivencias y conocer sus necesidades, pues finalmente, sus experiencias son necesarias para mejorar cada día el trabajo con los niños integrados, y en general el papel de la IE en cada una de las escuelas que aceptan a los niños con NEE con o sin discapacidad.

Con las entrevistas se buscó que el entrevistado pudiera expresar su experiencia de manera más contundente y organizada en los aspectos abordados en los cuestionarios y en los ejes de análisis establecidos. Para citar fragmentos de la

entrevistas y poder diferenciar a los tres tipos de entrevistados se utilizaron las siglas: Maestro de grupo (M-G), Maestro de apoyo (M-A), Director (DIR), siendo los entrevistados dos maestros de grupo, tres maestras de apoyo y un director de primaria regular.

En la parte final del documento se realizó el anexo de la guía de entrevista y los cuestionario para directores, maestros de grupo y maestros de apoyo, así como la elaboración de un glosario y una tabla de siglas utilizadas, esto con el fin de que el lector pueda consultarlas.

Los criterios de selección de las escuelas quedaron de la siguiente manera:

- a) Que fuera del nivel de primaria.
- b) Que por lo menos la escuela tuviera dos años de experiencia en el proceso de integración educativa de niños con NEE.
- c) Que contara con el apoyo de USAER, específicamente con un maestro de apoyo permanente en cada escuela.
- d) Que los niños integrados que están siendo atendidos, realmente presentaran necesidades educativas especiales y, de ser posible, éstas se asociaran con alguna discapacidad.
- e) Que el estudio se realizara en un número mínimo de seis escuelas de cada entidad federativa, procurando que cuatro de ellas fueran urbanas, y las otras dos suburbanas o alejadas de los centros urbanos.
- f) De ser posible, que los profesores de Educación Regular y el personal de Educación Especial hubieran participado en procesos de actualización en el campo de la Integración Educativa. (UPN. 2004)

Tomando como base la información general del estudio exploratorio, para la presente investigación se determinó tomar solo dos entidades que fueron el Estado de México y el Distrito Federal, ya que en dichos estados fue donde se

aplicaron de manera directa una gran parte de cuestionarios y las entrevistas, Lo que permito poder interpretar y arrojar resultados en cuanto al trabajo de la IE en la atención de los niños con NEE de manera real y en contacto con el universo de trabajo.

Quedando la relación de escuelas y sujetos como se muestra en la siguiente tabla:

RELACIÓN DE ESCUELAS Y SUJETOS.

ESTADO	NO. DE ESCUELAS	DIRECTORES	MAESTROS DE GRUPO	MAESTROS DE APOYO
Distrito Federal	15	12	53	26
México	4	4	7	5
Totales:	19	16	60	31

1.7. Dificultades en la investigación

Después de la descripción anterior es necesario mencionar que existieron obstáculos para la realización de la investigación, los cuales se presentaron inicialmente en la recopilación de la información de los documentos referentes a la historia de la formación de las USAER organización y lineamientos

Estos materiales bibliográficos en su mayoría se proporcionaron por directoras de USAER, y son materiales de resguardo, que infortunadamente, en las bibliotecas visitadas no se encontró, a excepción de la biblioteca de la Coordinación no 1 de Educación Especial. en el DF., lugar en el que se halló la misma información proporcionada por los materiales de resguardo de las USAER.

Al examinar los materiales de las bibliotecas sobre la información requerida la mayoría de su acervo son libros y documentos referentes a grupos integrados o cuadernos de trabajo específicos para los CPP, y en el caso de la biblioteca de la Dirección General de primarias la información obtenida casi fue nula.

Para la aplicación de las entrevistas y cuestionarios que permitirían entender qué es lo que está pasando al interior de las escuelas y poder penetrar en el grupo estudiado, se realizó en momentos en que los docentes no se encontraban frente a grupo o en realización de tareas administrativas, por lo que como menciona Taylor y Bogdan “es difícil entrar a un escenario, en el que se debe negociar el acceso, y poco a poco ganar confianza” (Taylor, 1990)

Lo mencionado anteriormente nos lleva a la continuación del siguiente capítulo en donde de manera general se hace un recorrido de la educación especial y nos ayuda a comprender gran parte de lo arrojado en los cuestionarios y entrevistas, ya que el camino hacia la integración no ha sido fácil para ninguno de sus actores.

CAPITULO II

RETROSPECTIVA DE EDUCACION ESPECIAL

En el mundo actual se discuten de manera relevante y constante, los derechos humanos, los derechos de las mujeres, los derechos de los niños, los derechos de los ancianos y otros más. Pero la realidad que se exterioriza al inicio de este siglo y en lo que fue la segunda mitad del siglo pasado, es un derroche de violencia, de transgresiones hacia el otro, de cubrir solo los aspectos físicos y materiales de las personas, de competir en un mundo cambiante con un movimiento atropellado que no da pauta a reflexionar en los que están alrededor, que no permite detenernos a mirar a los que están junto a nosotros.

En estos momentos podemos estar inmersos en grandes ciudades, rodeados de gente, jactarnos de estar en los nacimientos de un siglo humanista y tecnológico, pero a la vez presentar una gran soledad o indiferencia para con los otros y viceversa.

Tal vez en el pasado vivíamos con ritmos de vida diferentes e intereses, que permitían al ser humano reflexionar, observar, y poder ver a los demás, las acciones y las cosas tenían juicios de valor y el acercamiento a los otros era más cordial, y se producía al respetar los valores de cada individuo, por lo que los sistemas específicamente de educación tenían un alto valor en cuanto al establecimiento de límites, y normas con respecto al otro, y por supuesto no podíamos excluir a los sujetos discapacitados o diferentes, que aunque se les trataba en medios separados a los normarles, se les pretendía educar sin olvidar la observancia y el respeto a las personas que les rodeaban.

Así a lo largo de la historia de la educación, surgió la EE como una necesidad de beneficencia y después de tipo médica, con una visión individual de los sujetos, ¡claro dentro de un mundo de normalidad! Que a su vez pretendía ver al ser humano especial inmerso, en un mundo, al cual a éste correspondía adaptarse, es decir el sujeto especial sí contemplaba al otro, en función de un universo de normalidad, pero ¿Qué sucedida con la visión del otro yo, que tenían las gentes normales con respecto a los discapacitados? ¿A lo largo de la EE existía o se fue formando ese concepto del otro yo? Eso lo iremos explorando a lo largo de este capítulo.

Desde los años 90, en el sistema de educación básica en México se enarbola la bandera de la IE como uno de los principales logros del sistema educativo nacional, y por consiguiente se traduce en la mejora en la calidad de la educación, para llevar a tal efecto esto, se establecieron programas y proyectos que sustentan el derecho a la educación de toda la población.

¿Pero qué sucede en realidad al interior de las escuelas? ¿Qué sucede con los profesores, alumnos, padres de familia? y ¿Qué sucede con los mismos sujetos integrados con NEE con o sin discapacidad?

México y el mundo en general se encuentran inmiscuidos en un período en que lo que predomina es la imposición y los intereses de bienes materiales que puedan proporcionar bienestar personal, olvidando o relegando a los otros, aunque aparentemente la política educativa presenta un enfoque humanístico, en donde la escuela actual contempla la diversidad, pero ésta se desarrolla a través de las creencias de cada uno, en donde jugamos un papel con base a la relación con el o los otros (Milenium Web. Solutions 1997-2003)

Los sujetos desde el momento del nacimiento tenemos relación con los otros (madre, padre, hermanos, plantas, animales) y podríamos decir que un mismo origen, independientemente de las creencias religiosas. Esta acción del mismo origen la podríamos hacer realidad, conforme el sujeto se va desarrollando y van apareciendo juicios de valor que nos llevan a las relaciones con el otro y así vamos descubriendo y haciendo las diferencias.

En la antigüedad y sobre todo en los procesos de colonización el reconocimiento del otro y la tolerancia del encuentro de pueblos y culturas nos pueden referir un marco a la alteridad. Pero existe otro ámbito y es el de los sujetos con discapacidad.

En este apartado, presentaré la manera de comprender al sujeto con discapacidad a través de los tiempos, y la evolución de la EE desde un punto de vista histórico, social y político, a nivel mundial.

Principalmente para destacar que muchos de los problemas relacionados con el sujeto de EE, responde a la manera en que se construye socialmente la idea del sujeto con discapacidad o con una determinada problemática; que le implica necesidades especiales. Lo que provoca consecuentemente, la atención hacia estos individuos, estipulada por la forma en que son conceptualizados por la sociedad (SEP, compilación 2002:81) es decir -la consideración del otro- como semejante en un mundo que aborda la segregación desde los inicios de la humanidad.

Asimismo, destacaré de manera más particular, cómo se han manifestado estos cambios constantes y los problemas a los que ha estado expuesta la EE en México; enfatizaré las diferencias en los modelos de atención, desde el asistencial hasta la época actual, con un enfoque integral, mediante las descripciones de las relaciones institucionales y su historia en nuestro país

2.1. La idea de la construcción social del sujeto con discapacidad

“Hay en la larga experiencia de la humanidad, muchos factores que condicionan la vida de cada individuo, así como los propósitos y las funciones de las instituciones humanas” (Reisnieir. 1937, citado en Frampton.1957)

A lo largo de la historia los seres humanos han convivido y construido los diversos ámbitos del quehacer humano, lo cual ha presentado altibajos sobre todo en su desarrollo social y de adaptación al medio ambiente, procurando en la mayoría de los casos la satisfacción de las necesidades básicas, a pesar de que en diversos períodos la humanidad se ha visto en la necesidad de adaptar o modificar lo establecido socialmente para la supervivencia.

Sin embargo, las personas con discapacidad han visto el transcurrir de la historia con otra mirada, en relación a los sujetos que se llaman normales; esta mirada ha sido en ocasiones desafortunada reflejando luchas y conflictos por lograr la seguridad y supervivencia en el mundo, con el fin de alcanzar su independencia en el orden social y económico.

A través del tiempo las personas con discapacidad han sido catalogadas, de acuerdo a la cultura y al período histórico. Como consecuencia, las relaciones entre instituciones sociales, como son la familia, la escuela, la religión y el estado mismo, dieron pauta a la creación de un mundo propio o aparte para estas personas, en donde solo tenían cabida aquellos sujetos que nacían con un defecto ya sea físico, mental u otro, pudiéndose detectar al momento del nacimiento, a lo largo de la infancia o a raíz de un accidente o enfermedad, otorgándoles la sociedad un lugar en ella como relegados.

De esta manera se adquiere una estrecha relación entre la atención de las personas con discapacidad, y el área médica y psicológica A partir de esta

disciplina las definiciones de las personas con alguna deficiencia son netamente biológicas (Ezcurra. s/f) relegando la atención de las mismas en el factor educativo, a segundo término.

Es bien cierto que a lo largo de la historia los médicos fueron los pioneros en la atención y orientación de las personas con un impedimento o discapacidad y que a partir del cristianismo se comenzó con el interés de una aceptación social de los que se consideraban el grupo de impedidos. Actualmente la visión y atención de las personas con impedimento o discapacitados¹ se apega al sentimiento social y legal por una atención con equidad y respeto a la diversidad independientemente del grupo social o económico al que pertenezca.

Así se puede observar que los individuos socialmente impedidos en la antigüedad estaban relacionados con criterios del área médica, pero se mantenía en secreto y con un velo de misticismo; su atención y seguimiento, olvidando el medio social e histórico que les rodeaba

De modo general la historia de los impedidos se puede englobar en tres grandes periodos. (Frampton 1957:15,16).

“1.-TIEMPOS PRIMITIVOS Y ANTIGUOS, QUE DATAN APROXIMADAMENTE del año 1550 antes de Jesucristo hasta el año 476 de nuestra era (empleando a los ciegos como ejemplo). Este período puede ser analizado por el espíritu filosófico que inspiraba el tratamiento social de los impedidos, según se revela en documentos y relatos auténticos.

2.-LA EDAD MEDIA, aproximadamente entre los años 500-600 a más o menos, 1500 de nuestra era. El interés de las personalidades sobresalientes, cuando fue despertado, asumió un carácter más filantrópico, siendo esto más notable en el caso de los ciegos. Acerca de estos dos primeros períodos, lo que existe de histórico es confuso y fácilmente mal interpretado. Según parece los impedidos eran considerados como un conjunto, es decir, horizontalmente, más

¹ El término de impedidos ha quedado discontinuado, ya que este se aplicaba con un enfoque segregacionista.

bien que recalcando la importancia de las áreas separadas, aunque estas eran reconocidas y a veces, consideradas. Por estas razones la historia de los impedidos, antes del año 4000, es presentada como una unidad.

3.-EL PERIODO MODERNO, después de 1400-1500. Durante este período, se ha logrado la mayor parte del progreso que hoy ofrece la educación y el cuidado de los impedidos comenzando por una básica investigación científica que mostró el camino que haría posible remover los grandes obstáculos que hacían inaccesibles los procedimientos educacionales”.

Precisamente en los tiempos primitivos al momento del nacimiento o al descubrir un defecto se tenía que eliminar al sujeto, pues esto implicaba una práctica selectiva para la sobrevivencia del grupo, ya que al ser pueblos nómadas era muy difícil proteger y dar sustento a los seres más desamparados, o simplemente al huir del enemigo, eran capturados y sufrían aun más que si hubieran sido sacrificados por su grupo.

Al ir avanzando las culturas, el concepto y acogimiento varió en cuanto a instrucción y protección ubicándolos en grupos o por áreas, de acuerdo al período histórico. Haciéndose mención en la cultura china (lealtad), en la Biblia Éxodo (viudas, enfermos), en la india (infanticidio), en Babilonia (código de Hammurabi), en el Cristianismo (misericordia), pero en ninguno se aboga por una atención educativa.

En la edad media el cuidado hacia los impedidos se vio mezclado con la participación del clero y la nobleza, (posesión, brujerías). En cuanto a la nobleza eran diversión para las cortes; siendo los más solicitados, enanos o imbéciles, pero en general no existió preocupación por su atención educativa o adaptación laboral.

En los tiempos de la era moderna, se dieron cambios acelerados en todos los ámbitos y en el caso de la atención de los impedidos no fue la excepción, sobre

todo el interés abarcó varias naciones del primer mundo, influyendo también los medios de comunicación y la clemencia hacia este grupo, considerándolos seres con derechos a la atención médica, educación y acceso al campo laboral.

Para lograrlo se requirió de un campo técnico práctico que dio inicio aproximadamente hace 100 años (Ezcurra. s/f:) con la preparación y participación de docentes capacitados para el trabajo especial y principalmente para poder recuperar lo poco que se había creado y aplicado con respecto a la atención educativa de los impedidos; pues en el área medica se han efectuado estudios y avances progresivos, sin interrupción, siendo lo contrario en el aspecto educativo, que comenzó a tomar conciencia de la educación de los individuos con algún problema o impedimento, ya sea genético, adquirido, mental o social, como un todo inmerso en una sociedad con igualdad de derechos y obligaciones..

El concepto que se tenía de este grupo de personas (Frampton.1957) era que son todas aquellas que dejaban de alcanzar y mantener un nivel social y económico normal” Y la agrupación con fines educativos para estos sujetos con impedimento era: (Frampton.1957)

<p>1.- Los físicamente impedidos. *Daño a los sentidos *Daño motriz *Alteraciones al habla</p>	<p>2.- Los mentalmente impedidos. *Capacidad mental inferior *Alteración funciones mentales (accidente-enfermedad) *Inestabilidad emocional (locura)</p>	<p>3.- Los socialmente impedidos *Dificultades de conducta por el medio (delincuentes con expectativas de readaptación social)</p>	<p>4.- Aquellos que sufren, combinadamente, algún impedimento físico, social o mental *Difícil atención (no alcanzaban nivel social y económico)</p>
--	--	--	--

Partiendo de esta clasificación de los sujetos con discapacidad y retomando el planteamiento de la alteridad (Bariloche, 1997-2003) se pueden hacer tres juicios de valor en donde podemos identificar la situación que han vivido los discapacitados y son:

En donde se ve al otro como bueno o malo, como normal o anormal. Acciones de acercamiento o alejamiento en relación con el otro, es decir adopto los valores de otro, me identifico con el otro, equiparo al otro. Y por último esta la neutralidad o indiferencia, es decir puedo reconocer o ignorar la identidad del otro.

Estos juicios orientan a que construir una identidad absoluta tendrá un impacto en los otros, lo cual explica los orígenes de la atención a los discapacitados con una actitud paternalista, en donde al aparecer un "yo satisfecho", toma al sujeto con discapacidad como dependientes que no saben o no son, individuos capaces de valerse por si mismos, en donde el papel de los médicos y maestros ha sido de la consideración del otro como un sujeto incapaz, o de poco valor. (SEP. Compilación.2002)

En lo vigente, estamos inmersos en una marea de opiniones, conocimientos, dudas, expectativas, presiones, obligaciones, en que el papel del docente como único y determinante en la educación de los sujetos discapacitados y de los no discapacitados es imprescindible.

Pero el trance de los nuevos enfoques ha movido esos esquemas, los participantes se han incrementado y el valor que cada uno posee es determinante en la educación; por ejemplo, el poder de los padres de familia en las decisiones escolares, y el mismo papel que juega el alumno en este proceso educativo, en el que se pretende ampliar la visión a los otros y de uno mismo como profesionista.

2.2. Principales antecedentes de la educación especial en el mundo

En estos renglones se mencionan los factores sociales, culturales, históricos, médicos, psicológicos, que intervienen en ese constructo sobre las personas con discapacidad que han elaborado las sociedades al transcurrir del tiempo dando la visión del otro, del que es diferente, que es ajeno, que debe ser confinado.

A su vez, se abarcan las expectativas de gente que sí creía en los impedidos a pesar de su discapacidad, los cuales fueron abriendo camino a lo que actualmente se conoce como IE.

Ya que la atención de los impedidos como se menciono anteriormente era de tipo segregacionista, se inició con los ciegos que fueron el grupo básico en el área médica, lo cual repercutió educacionalmente en este conjunto de discapacitados visuales (SEP. Compilación.2002)

Dentro de las comunidades cristianas, se hallaba el cuidado, hospitalización y atención para el conjunto de ciegos, lo cual continuó hasta la Edad Media. Uno de los más importantes fue el "Hotel des Quinzevingt" en Paris, en 1254 auspiciado por el Rey Luis IX, y en 1473 en Frankfort se inició la posibilidad de incluir a los ciegos en las leyes de Auxilio a los Pobres (SEP. Caminos especiales en la integración 2000) de esta manera los ciegos fueron conquistando la aceptación y atención, lo que dio pauta a la formación de la "escuela Haüy" en Paris que fue la culminación de los esfuerzos del grupo de invidentes por lograr su educación.

En la educación de los ciegos se insinuaba la adaptación de este grupo conjuntamente a la atención educativa de los normales y como ejemplo tenemos al autor Denis Diderot (1798) quien escribió en su obra "*Essai sur les Aveugles*" que la educación de los ciegos debía centrarse en lo que ellos poseían y no en lo

que carecían, también el Dr. Howen pretendía que los ciegos en un futuro accedieran a las escuelas públicas.

Estos intentos fructificaron en la creación de clases anexas (Chicago 1900) en escuelas públicas, y posteriormente, en Cleveland Ohio se aplicaron clases que eran llamadas “cooperativo y de no segregación” El sistema Braille surgió como un método moderno en 1920, El grupo de invidentes es realmente el más favorecido a lo largo de la historia ya que se logró gracias a la participación de los mismos invidentes y las aspiraciones de aceptación en donde ellos se catalogaban como seres con capacidades, aptitudes, habilidades y sentimientos al igual que los que se llamaban normales.

La historia de los sordos a diferencia de los ciegos no es tan gratificante, pues el acceso de ellos a la educación presentó más bemoles y sobre todo diferencias de opinión entre los expertos y los mismos filósofos de las épocas antiguas.

Así iniciaremos con los hipoacúsicos en el año de 1957 considerándolos como duros de oído y eran lo de más difícil educación por la incapacidad del oído y el habla (SEP.1947)

Partiendo de esta definición la historia de los sordos la podemos ubicar desde los tiempos de los griegos, con Herodoto en el siglo V antes de Cristo, cuando se hace referencia de Creso que tenía un hijo sordo. Hipócrates, estudió a los sordos y la causa de su mudez y Aristóteles escribió: “Todos los que nacen sordos se vuelven mudos”. En Roma la ley los consideraba como niños o personas incapaces, en el Código Justiniano se eliminaba a los sordomudos de todo derecho y obligaciones como ciudadanos, resaltando una diferenciación total entre los sordos congénitos y aquellos sordos después de adquirida el habla (Ezcurra. s/f) en el cristianismo se les negaba la posibilidad de educación o instrucción y en

la Edad Media se implementaron acciones benéficas de alimentación, vestido u otros, pero nunca de instrucción.

En el año 685 de nuestra era, se informa de un discípulo de San Juan de Beverley, que hace referencia a su maestro el obispo de Hexham quien logró que un sordo pudiera comunicarse a través del movimiento de sus labios, por una capacidad o habilidad de los sordos que se consiguió gracias a un milagro.

Estos percances en la atención de los sordos, se vieron disminuidos gracias a Jerónimo Cardano (1501-1576), de Milán, de Pavía y Bologna, médico, quien afirmaba "la instrucción de los sordomudos es difícil, pero no imposible" el cual permitió que su educación se iniciara, con dos contribuciones: Que en los sordos, podían hacerse efectivos los órganos del habla y abrió la posibilidad de educación en los sordos.

Pedro Ponce de León (1520-1584) fue designado el primer maestro de los sordomudos. Lo que buscaba era establecer la comunicación a través del lenguaje. Así surgieron las escuelas para sordos y se tiene referencia de la primera en el siglo XVIII, de la metodología usada al transcurrir de los tiempos brotó un gran debate que hasta la fecha sigue vigente y es el de la aplicación del oralismo o el manualismo, en la enseñanza de los sordos; y de esto se han derivado otras metodologías que sustentan ser las mejores para la enseñanza de los llamados duros de oído.

Es necesario señalar el nombre de Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) quien fue el pionero de las escuelas públicas para sordos en América con un método manual, siendo la primer institución en el mundo para la educación de los sordos (Ezcurra. s/f) y el Dr. Alexander Graham Bell, quien también fue un precursor de la oralización de los sordos.

A raíz de de estos debates, se realizaron en los Estados Unidos programas especiales para los sordos y se formaron escuelas encargadas de su educación, dentro de estos programa también se contemplaba la posibilidad de la educación de este grupo en las escuelas regulares, pues se sustentaba que si un sordo con un coeficiente intelectual normal, recibía lectura labial y un entrenamiento especial desde temprana edad, podía perfectamente beneficiarse de la educación pública en las escuelas comunes.

En la cuestión de los lisiados que era otra clasificación de los impedidos, a diferencia de los anteriores se consideraba un grupo heterogéneo, que a su vez podía ser muy variable y no permanente. En la Edad Media estos seres eran empleados por la nobleza como bufones o payasos, en las cortes de Francia y Alemania (Ezcurra. s/f).

La iglesia realmente no proporcionó una mejora en el grupo de los lisiados en cuanto a su integración y educación, en cambio en el siglo XVIII la medicina adquirió el estudio de este grupo, sin contemplar su educación a excepción de casos aislados o sobresalientes y como ejemplo esta el castillo Bicetre, célebre hospital y asilo parisiense, ya que la supervivencia era realmente difícil en estos períodos, caracterizándose en la subsistencia del más fuerte.

2.2.1. Otras percepciones

En el siglo XIX y XX la concepción y aceptación de este grupo dio un cambio radical, sobre todo en una resignificación y aceptación de responsabilidad en la sociedad con un enfoque humano y científico, con referencia a la educación se orientó a la capacitación de oficios para estos sujetos con problemas motores u otros, en clases que se denominaron multigradas, en salas especiales dentro de escuelas normales. La característica más importante de estas clases lo constituía el personal de las escuelas públicas, pues éste estaba encargado de supervisar la enseñanza, coordinar y adaptarse con el personal médico y el ser consejeros. La

principal característica de la planeación era “el principio de la individualización y de la flexibilidad”

Estas clases pueden ser los antecedentes de lo que ahora se considera la Unidad Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), ya que lo que se esperaba o anhelaba era lo siguiente (Frampton.1957:125)

“Una escuela especial o una gran unidad especial dentro de una escuela ordinaria, sería ideal si tuviese su propio personal médico y su programa propio, pero haciendo uso de todas las demás facilidades que ofrece el sistema escolar del cual forman parte las escuelas o clases especiales de que se trata”.

Como pionera en la formación de maestros para la atención de los sujetos impedidos, tenemos a la escuela Normal de Michigan, en Ypsilanti, que implementó cursos de preparación para los interesados, requiriendo maestros con experiencia y una buena conducción de la enseñanza con los niños normales.

En cuanto a la legislación y los derechos que adquirieron los sujetos impedidos en la Unión Americana encontramos lo siguiente (Frampton: 1957:128)

“Las leyes americanas que rigen la educación de los niños requieren que “todos los niños de todo el pueblo” concurran a la escuela. Frente a este mandato, ¿qué podría hacer el niño lisiado? Si no hubiese disposición para satisfacer sus especiales necesidades educacionales, este niño no podría disfrutar de los beneficios de la ley. Antes de comenzar el presente siglo, no prevalecía aún este concepto acerca de los derechos de los niños lisiados; de esta manera se les negaban las oportunidades para educarse. En la actualidad, la responsabilidad pública de educar a los niños impedidos constituye una obligación pública también”

Otra Ley que encontramos es la siguiente (Ezcurra: s/f 91)

“La ley del 6 de Julio de 1970 relativa a la Educación, que tiene por objeto principal asegurar a los impedidos una educación y un tratamiento que les permita el desarrollo óptimo de sus aptitudes físicas o intelectuales y que evidentemente les permita adaptarse al medio ambiente social y laboral, el cual eventualmente podrá ser un medio protegido”

De manera formal surgieron escuelas para “defectuosos mentales” con Seguin (1812-1880) en Paris en 1837, quien posteriormente fue director del Bicetre y después se trasladó a los Estados Unidos. En la mitad del siglo XX se les proporcionó educación a los idiotas catalogándolos y separándolos de manera escrupulosa con el fin de lograr sujetos útiles. Así se dio paso a la posibilidad de llevar el mismo plan de estudios de los normales, pero con un período de entrenamiento más largo y con material especial.

El grupo de los socialmente impedidos se catalogaba como “débiles sociales o socialmente impedidos” enfocándose a los criminales y delincuentes, para los cuales se basaba el programa educativo en la prevención de la delincuencia en su origen; pues estos hombres, mujeres y menores infractores no podían ser separados de la comunidad.

A diferencia de los grupos anteriores, que se contemplan como sujetos con necesidades de protección y atención; este último grupo crea sentimientos en los que la comunidad pide un castigo por sus actos negativos, pero realmente a partir del siglo XX los educadores comienzan a tomar conciencia de la necesidad, comprensión y atención de estas personas “socialmente impedidas”

La principal dificultad en la atención de este grupo, es que en el momento de dictárseles sentencia se les confina en cárceles o escuelas de entrenamiento, en

donde se les rehabilitaba y preparaba para su integración posterior a la comunidad, pero al terminar su confinamiento, se enfrentaban a la desconfianza de la sociedad; la propuesta para la prevención y atención de estos sujetos se basaba en lo siguiente, reeducarlos para incorporarlos a la vida laboral.

En consecuencia a lo anterior, se contemplaba en los programas para los impedidos el fundamento que desde la Edad Media era: hacer de los impedidos un ser "aceptable y aceptado en el seno de la sociedad" Por lo que la frase siguiente es aplicable en cualquier época en la que se trabaje con personas con un impedimento, o discapacidad: (Frampton.1957:10)

"Sin embargo, debe tenerse en cuenta que el reconocimiento de un problema puede ser reciente, y las tentativas de solución deben basarse sobre las condiciones del presente, así como en las relativas experiencias del pasado. Igualmente, hay que considerar el futuro; se tiene que prever y planear ese futuro. En el pasado y en el presente radican los fundamentos".

Siendo la medicina la que marcaba la línea entre lo normal y anormal a través de programas individuales y especializados, también se presentaron grandes obstáculos para la aplicación y conclusión de estos programas y fueron el sacrificio de subsidios a la educación en pro de la medicina u otros sectores, que necesitaban más presupuesto lo cual continua hasta la fecha, sobre todo en países del tercer mundo

Dentro de estos programas se resalta la participación de los padres en la aplicación de los esquemas correctivos y el objetivo de la atención vislumbra ya al sujeto impedido "como un todo" (Frampton.1957:31)

“Si se acepta la teoría de que la filosofía básica en la educación de los impedidos, es la preparación para la vida en un mundo de gentes normales, entonces, los mismos principios básicos que rigen la formación de planes de estudio, se aplican tanto a los impedidos como a los normales, con aquellas variaciones que indican las necesidades especiales y las condiciones que de ellas se derivan. Debe haber una esencia de contenido de aprendizaje y de experiencia; debe haber metas definidas reveladas; en varios puntos, debe existir posibilidades de enriquecimiento. Se reconoce, además, que el plan de estudios debe ser flexible lo bastante para ser adaptable a las necesidades del grupo y de cada individuo dentro de él.

El plan de estudios, que siendo normal, se aplica a la educación de los impedidos, no necesita ser modificado absolutamente, en algunos casos. Esto sucede con ciertos individuos que, aunque siendo impedidos en alguna forma, pueden ser capaces de recibir el programa regular en compañía de niños normales”

En la década de los 50 en los Estados Unidos, se planteó la necesidad de legislar y dar derechos a los impedidos, siendo la filosofía “la preparación para la vida en un mundo de gentes normales”, Al elaborar estos programas, no se pretendía excluir la educación especial del sistema educativo nacional, ya que a su vez se crearon programas estatales, de acuerdo a la necesidad de la incapacidad, basándose en una “selección científica” y “determinación” para el servicio al que se destinaría al menor.

También es de resaltarse que se trataba de establecer metas y fines muy bien delimitados con flexibilidad a las necesidades del grupo y de cada individuo, en donde en algunas ocasiones no se tendría siquiera que modificar el plan de estudios de los normales. Para poder lograr lo antepuesto quedaba claro que el trabajo a realizar de la escuela, y la familia, requería de un doble esfuerzo mucho mayor del que realizan los niños normales en la escuela, para poder integrar al alumno especial

En cuanto al plan de estudios de las escuelas especiales, eran “Guías educacionales” encaminadas a la independencia económica, pretendiendo dar al sujeto impedido las armas para poder sobrevivir y sostenerse dentro de la sociedad en competencia con los normales.

Para poder subsanar estas diferencias en el desarrollo de los normales y los impedidos se inició con la educación preescolar para los impedidos, instruyendo a los ciegos, sordos y duros de oído; con buenos resultados y en algunos casos fueron candidatos a integrarse en escuelas normales, sin embargo era primordial que el niño no abandonara su instrucción especial alterna. Si el sujeto tenía buen desempeño se continuaba con la primaria y terminaba con secundaria.

2.3. La segregación y la no segregación, un paso previo a la integración

Con la aplicación de estos programas surgió otra disyuntiva en Estados Unidos que provocó aun más revuelo entre las personas que atendían niños especiales. Lo anterior dio paso a dos filosofías que fueron, “la segregacionista y la no segregacionista de los individuos impedidos” para lo cual se discutía lo siguiente (Frampton.1957:52)

“La diferencia en las dos escuelas de pensamiento, radica en el hecho de que un grupo, los segregacionistas, creen que un niño impedido obtienen mejor servicio entre quienes tienen el mismo defecto, y bajo la guía de un maestro o maestra. El segundo grupo, o sea el de los no segregacionistas, prefieren tener al niño en una clase para normales, o donde haya una sala especial empleada como “sala-hogar”, haciendo que el niño impedido tome todas las materias posibles en una clase en compañía de niños normales”

La presente controversia llevó a la experimentación de integrar a los niños impedidos que tuvieran mejor adaptación, considerando su “perfil educacional” pues no todos los impedidos eran candidatos a esta integración, sin olvidar que, nunca se debería de prescindir de “un ambiente especial, un equipo especial y un personal especialmente preparado” lo cual llevaría al producto final que era promover personas socialmente aceptables y con posibilidades de adquirir una economía eficaz a través de un lazo estrecho con el hogar y el servicio medico.

Pero estos intentos no hubieran sido concebidos siquiera, si el individuo a integrar no contaba con los servicios alternos y el apoyo médico, aunque éste tuviera una capacidad mental igual a los normales, pues las normas establecidas eran siempre del mundo de los normales; además que se olvidaba explotar los potenciales que poseía el individuo impedido.

La postura de la no segregación además tuvo otro punto de partida y fue el que niños catalogados equivocadamente como mentalmente impedidos, que provenían de escuelas regulares y eran atendidos en escuelas especiales, debían de ser enviados nuevamente a las escuelas comunes, ya que se constataba que su aparente retraso tenía una relación con factores como el comportamiento en la escuela, los problemas sociales, económicos, culturales de su medio y la dinámica familiar.

Estos niños al regresar a la escuela común, contaban con un apoyo de “sala – hogar” y una maestra especial, explotando lo que en ese entonces se denominaba “contactos sociales”, propiciando un “sentido de seguridad social y económica” para el sujeto y su familia, como se indica a continuación. *“Ningún plan para la vida social de los impedidos puede tener éxito hasta que esté garantizada su seguridad económica” (Frampton.1957)*

Con la filosofía de la no segregación se pretendía lo siguiente, conjuntar a los niños normales con los impedidos, para lograr un respeto mutuo y aceptación social en la vida de la comunidad.

La postura que se presenta en la alternativa de la no segregación se dio principalmente en los Estados Unidos y algunos países como Francia, Suiza, Noruega y otros a mediados del siglo pasado. En México la trayectoria también se ve marcada por la batuta de la medicina y el escaso interés de la educación con miras a un futuro productivo y laboral de estos sujetos, pero eso lo trataremos más adelante.

2.4. Marco internacional

En la década de los noventa en México se presentó una metamorfosis radical en EE, con respecto a la línea de atención que había prevalecido durante más de tres décadas en el territorio mexicano, lo cual se inició principalmente en el Distrito Federal con programas pilotos, en donde una maestra de Educación Especial² accedía a dar apoyo a una primaria regular. El trabajo era el siguiente; se trasladaba la maestra de especial una vez a la semana para atender los casos más difíciles que se presentaran en el plantel docente y dar orientación a los maestros.

Estas personas se instalaron para trabajar en algún lugar que la primaria determinaba para tal fin, pero solo se manejaba como un programa piloto y de prueba. La gran ventaja era que la primaria aceptaba el apoyo y se abordaban solo problemas de aprendizaje.

² Preferentemente una maestra para la atención de problemas de aprendizaje, perteneciente al servicio de Centro Psicopedagógico.

De lo anterior se desprende que en Mayo de 1992, la Secretaría de Educación Pública “inicia un reordenamiento” con el objetivo de mejorar la educación, incluyendo a toda la nación, con el sustento del “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la modificación al Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación” (SEP; Cuadernos de integración educativa N°1 1994:1)

En este sentido, la EE pasa a ser una modalidad de la Educación Básica, y de esta manera se pretende que el enfoque segregacionista empiece a desaparecer.

Originalmente, los documentos antes mencionados parten de una política internacional en la que intervienen países del primer mundo como abanderados cardinales, no olvidando la participación de países del tercer mundo y organizaciones internacionales³; en estas nuevas políticas uno de los documentos tutores es la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas especiales del 7 al 10 de junio de 1994.

El discurso sustentaba lograr “escuelas para todos” con un principio básico la integración, sin olvidar que anteriormente en 1948 se promulgó “el derecho que todas las personas tienen a la educación” lo cual se respaldaba en la Declaración Universal de derechos Humanos.

Así en 1990 En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las Necesidades Básicas de aprendizaje”⁴ y la Cumbre Mundial a favor de la infancia en Nueva York, se trató nuevamente el tema de la igualdad que tienen todas las personas de acceder a la educación, sin olvidar a los discapacitados.

³ Las principales organizaciones, UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial.

⁴ En esta conferencia se hace hincapié en un modelo que garantice la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje a través de la escolarización segura y adecuada para los menores de edad, incluyendo a los discapacitados, con planes que se adapten a ellos. Jomtien, Tailandia, Marzo de 1990.

De manera subsiguiente en Venezuela en el año de 1992, se llevaron a cabo seminarios coordinados por la UNESCO (UNAM, 1995), para dar seguimiento a la integración educativa, a lo cual se obtuvieron las recomendaciones siguientes (SEP. Cuadernos de integración educativa N° 6 1994:5)

- Reafirmar el derecho de la educación sin discriminación
- Fortalecer el sistema educativo
- Adecuar las estructuras administrativas
- Transformar progresivamente los servicios de educación especial
- Fomentar el intercambio de experiencias entre los países
- Establecer círculos flexibles y sistemas de evaluación
- Capacitar y procurar la formación del magisterio

En 1993 se realiza la cumbre sobre educación de 9 países muy poblados en Nueva Delhi, siendo esta cumbre un antecedente a la atención de los niños marginados, connotación que más tarde recibiría la designación de Necesidades Educativas Especiales (NEE), retomando el concepto que ya había manejado Warnock (García. 2000) en su estudio.

De 1982-1992 se emite el decenio de las Naciones Unidas para los impedidos específicamente el 20 de diciembre de 1993, en esta declaración se otorga el derecho a igualdad de las personas con discapacidad y surge la definición de discapacidad abalada por la ONU, y es una derivación de la Organización Mundial de la Salud, definición que al margen dice (Sánchez.2003:215)

[...] la discapacidad constituye, la restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano, debido a una deficiencia. En este orden de ideas la deficiencia comprende tanto la pérdida total, como la anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Este marco de convocatoria y redacción de principios abre camino a la conferencia de Salamanca organizada por la UNESCO y el auspicio del gobierno Sueco en 1994 y se engloba lo siguiente (SEP. cuadernos de integración educativa N° 3 1994:11)

“El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, sociales, emocionales, lingüísticas u otras “

Todo este análisis y deliberación con respecto a la educación para todos llevó a la creación del término de Necesidades educativas Especiales (NEE) que al margen dice “se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (Ibidem: 11)

Como consecuencia de lo antepuesto se abre la necesidad de crear escuelas integradoras, en donde se atienda a niños con todas las ventajas que da la normalidad y a niños con NEE, con o sin discapacidad, ajustándose a cada niño con el principio de aprendizaje conjunto. Sin olvidar que todo lo mencionado debe basarse en planes y programas, con la conexión del sector salud, educación y asistencia social

Para llevar a cabo estos cambios, es fundamental el papel del directivo(a) que será el encargado(a) de implementar acciones que permitan la aceptación y asimilación del concepto de “escuelas integradoras” Aprendiendo a compartir la responsabilidad de los procesos de aprendizaje⁵ de los alumnos y en especial de los niños con NEE, con o sin discapacidad, sin olvidar a la comunidad⁶, incluyendo la participación de servicios y personal externo a la institución educativa.

⁵ Esta nueva propuesta de aprendizaje se basa en hacer responsable a toda la planta docente de las acciones implementadas en la escuela.

⁶ En la comunidad no se puede prescindir de los padres de familia.

Dentro de esta conferencia de Salamanca se trató otro aspecto de importancia vital y es la preparación para la vida, en donde las escuelas⁷ asumen el papel de orientar y guiar a los niños para una formación a futuro, de adultos económicamente activos y no se excluye a las personas con discapacidad.

También se trató el tema de la descentralización educativa para optimizar la planeación de acuerdo a cada comunidad, a través de la multiplicación de información a cargo de cada centro escolar, así como el tema de la cooperación internacional que promueve decisiones relacionadas con la “educación para todos” Y por último la preparación de maestros que atiendan y comprendan las nuevas necesidades educativas.

Por último se llevó a cabo una reunión denominada “perspectivas de Educación Especial en los Países de América Latina y el Caribe” (SEP. Cuadernos de integración educativa N° 6 1994:7) con el siguiente principio:

“las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales niños con discapacidad y bien dotados, niños de la calle, niños de minorías étnicas, lingüísticas o culturales y de zonas desfavorecidas y marginadas, introduciendo reformas substanciales en el sistema educativo”

Principalmente con este marco de referencia internacional, cada país que participó en la Conferencia de Salamanca, debería de haber analizado y reflexionado sobre los avances y dificultades en cuanto a la escuela para todos, con la integración educativa como bandera a enarbolar sobre todo en los albores del siglo XXI.

Finalmente en la conferencia de Dakar (Limón. 2000) a 10 años se realizó un análisis de los avances y desafíos de los 183 países que participan en el foro mundial de educación para todos, basados en las reformas educativas a través de

⁷ Se hace especial referencia a comenzar desde el nivel preescolar para obtener resultados a corto plazo y con economía de recursos.

estrategias políticas, administrativas y pedagógicas; siendo uno de los principales retos atender mejor a la población indígena, rurales y urbano marginadas, personas con necesidades especiales y a niños. Niñas y jóvenes de la calle.

2.5. La educación especial en México

La EE a lo largo de su historia se ha ido abriendo camino a instancia de la participación e interés de personas sobre todo con la formación de médicos, los cuales han sido precursores de instituciones en la atención de las personas con discapacidad, así como la participación de psicólogos y docentes interesados en el ramo de la EE; por otra parte de manera legal o institucional existen decretos, leyes, que rigen a nivel nacional y mundial la EE, pero lo mencionado no habría tenido evolución y transformación sin el momento histórico actual y los requerimientos existentes en que se plasma la atención a los discapacitados o sujetos en atención con NEE.

La EE ha sufrido transformaciones radicales, en los últimos 15 años aproximadamente a raíz del sexenio de Ernesto Zedillo, específicamente con el "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000", los cambios realizados en los diversos modelos de atención de la EE habían sido graduales, de un modelo asistencial se pasó a un modelo terapéutico, con una estabilidad permanente de casi medio siglo de atención clínica, pero a partir de la década de los noventa surgió un cambio drástico, el cual golpeó a todos los servicios de EE y por consiguiente a la ER, provocando interpretaciones, rechazos, aceptación y prácticas autogestivas, entre otras, que fueron abriendo camino a la IE en el ámbito de ER la cual no debemos de hacer a un lado a pesar de que la historia de ambas, (ER y EE) han sido paralelas.

Los médicos fueron los que crearon las primeras escuelas y clínicas de atención en México, así como las instituciones normativas e institucionales de la EE, con un

enfoque biológico y de rehabilitación que después se orientaría a la preparación y adaptación a la vida de los sujetos especiales como personas económicamente productivas y esto fue a través de instituciones dedicadas a la atención de los sujetos especiales por áreas.

De lo anterior se hace referencia, que siendo la EE un campo disciplinario con exigencias de preparación de alta especialización técnica del personal podemos definirla, según Manzano (1994) como una disciplina con un objeto de estudio propio y con un amplio desarrollo teórico y práctico; teórico porque se perfila como una disciplina científica que ha organizado y sistematizado un conjunto de conocimientos alrededor de su objeto, en ello la investigación ha sido primordial.

Debido a lo anterior, al realizar visitas a bibliotecas, instituciones de EE y regular así como a Internet, y otros, se encontró en la mayoría de las fuentes, una gran ausencia o desconocimiento de lo sucedido durante la transformación de EE es decir, en el momento del cambio de Centros Psicopedagógicos (CPP) a Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Escuelas de Educación Especial a los Centros de Atención Múltiple (CAM).

Por lo que para comprender esta transformación debemos remontarnos a lo que comúnmente se menciona como inicio de la atención a los discapacitados en el gobierno de Benito Juárez desprendiéndose cinco grandes períodos (COMIE 2003) y parten del tiempo de la época prehispánica, en donde la atención a los discapacitados, se otorgaba en centros de atención de tipo de beneficencia; que en este caso eran auspiciados por el estado, y a los soldados o lisiados se les atendía en hospitales.

Dentro del primero período (1867-1932) que se puede definir el de la creación de la escuela para sordos (1867) y ciegos (1870) con el apoyo de Benito Juárez, entonces Presidente de México, lo cual es citado en los documentos oficiales de la

SEP y EE, así como en las publicaciones de libros referentes a la historia de la EE en México; la atención que se les otorgaba a los discapacitados era remedial y se pretendía posteriormente con la creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar (1929) vislumbrar los primeros intentos de institucionalizar la EE

El segundo período (1933-1958) se caracterizó por la formación de diversas instituciones de EE y entre ellas fueron el Instituto Mexicano de Pedagogía, la Clínica de Ortolalia y Conducta, el Instituto Nacional de Pedagogía y la culminación fue la creación de la Escuela Normal de Especialización.

El tercer período (1959-1966) Surgieron instituciones educativas específicas de EE., como fue la Escuela Primaria de Perfeccionamiento para niños con problemas de aprendizaje en Córdoba Veracruz.

En el cuarto período (1967-1994) aparece la formación de grupos especiales que impactarían fuertemente al sistema de ER y por consiguiente a la EE en su organización y forma de atención. Estos grupos fueron: Grupo Integrados, grupos CAS que tuvieron el sustento de un decreto presidencial en el Programa nacional de Integración.

El quinto y último período es el momento actual, en donde EE sufrió una transformación general en el que todos sus participantes se vieron afectados o beneficiados de acuerdo al papel que desempeñaban antes de la reorientación educativa. A pesar de que en el momento de sufrir los cambios y apalear a un soporte legal a nivel internacional y nacional, la EE., en México se vio envuelta en un cúmulo de dudas y preguntas acerca de la nueva orientación del sistema de educación en las escuelas y su relación con ER, sobre todo en los servicios de USAER (primaria) y CAPEP (preescolar)

Otra clasificación la encontramos en Gudiño (1998 citado COMIE) en donde se marcan tres etapas. La primera maneja la discapacidad como un problema de salud en que se abordaban en el marco de la educación, pero el trabajo principal tenía un sustento de orientación medica- terapéutica- en esta atención lo principal era el diagnóstico médico, ya que a partir de éste se podía establecer el plan de trabajo y las estrategias a seguir, siempre en subordinación al diagnóstico del medico y las indicaciones de éste. Más que una atención con expectativas de formación se trabajaba la restauración física conjuntamente con la rehabilitación educativa

La segunda etapa, se caracteriza por la participación más activa de la escuela y aquí encontramos el reconocimiento de habilidades académicas, en donde se abordaba al sujeto a partir de lo que no podía realizar o acceder en relación al currículo regular, y se trabajaba en ámbitos diferentes y paralelos como era la ER y los centros de atención de EE. En este ámbito encontramos la segregación que a pesar de los parámetros establecidos y las actividades a realizar se marcaba la separación de la atención de estos niños al ser atendidos por un servicio de especial.

La tercera etapa, se engloba en los 90 y específicamente ingresa la IE aquí la perspectiva de atención no es remedial o académica, sino social, planteando el trabajo de los alumnos o sujetos de EE; inmiscuidos en el sistema de ER.

Al analizar lo anterior podemos definir que la historia de EE en México, de manera documentada se inicia en el siglo XIX en el cual las personas con discapacidad subsistían a base de donativos en beneficencias, pero al llegar la Reforma el apoyo a estas personas se comenzó a institucionalizar ya que a partir de esta atención por parte del estado, la iglesia fue relegada de la función benéfica o de clemencia a los individuos discapacitados.

Pero desafortunadamente como sucede en la actualidad, encontramos pugnas por el poder con manejo de recursos en pro de intereses de partidos, olvidando las necesidades reales de la población. En el año de 1850 sucedió algo parecido cuando las casas de beneficencia, que se habían creado se vieron saqueadas por las peleas de liberales y conservadores, que al momento de llegar al poder desviaban los recursos para sus intereses personales, olvidando la función y misión de estas instituciones dedicadas a atender a los discapacitados y vagos.

Así al llegar al gobierno de Benito Juárez se formó la escuela para sordos, y esto no fue más que el rescatar el trabajo de Eduardo Huet, un extranjero que intentó iniciar el trabajo con los discapacitados en México de manera institucional.

La iglesia que había tomado en sus manos la atención y cobijo de los discapacitados en la época de la Reforma, es relevada de su función por el Estado y es aquí donde los médicos, los principales precursores y fundadores de la atención de los discapacitados tanto a nivel biológico como educativo, instauran los albores de la EE en México de manera organizada y sistemática; y encontramos las primeras referencias en el año de 1890 en el Congreso Nacional de Instrucción Pública en donde se contempla las escuelas de EE.

En México en el año de 1908 surgió una mirada integradora, donde los individuos con dificultades de aprendizaje recibirían una atención específica, que les dotaría de los elementos y medios para que en un período de tiempo se pudieran integrar posteriormente a la ER, encontrándose en la Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal, en el artículo 16 (COMIE 2003:203)

En 1917 surgieron proyectos de atención a los sujetos con discapacidad intelectual destacando el profesor Salvador Lima y el doctor José de Jesús González. En la Segunda Guerra Mundial florecieron las pruebas Psicométricas con enfoque médico, en México se sustentó este trabajo con el 1er Congreso

Mexicano del Niño, derivado de esta influencia medica, así germina el concepto de Higiene escolar.

De lo anterior, en el año de 1925 con la coordinación del profesor Lauro Aguirre y el doctor Solís Quiroga, en el Departamento de Psicopedagogía e Higiene se abordan en la atención de EE., tres áreas que son: Previsión social, Orientación Profesional y Escuela especial, lo anterior daría origen a la Dirección General de Educación Especial, aquí es donde podemos observar el papel fundamental de los médicos en la atención de los sujetos con discapacidad otorgando causas sociales y causas biológicas y por consiguiente la orientación de los médicos al ámbito escolar, en el que los docentes pasaron a formar papeles secundarios en estas directrices de atención.

A instancia del Dr. Solís Quiroga en 1934 en coordinación con el departamento de psicopedagogía y enseñanza primaria y Normal, se da apertura a la capacitación de maestros, lo cual repercute en la institucionalización de la EE; en el mandato de Ignacio García, en ese entonces ministro de Educación Pública.

En el año de 1935 encontramos en la Ley Orgánica de Educación en el capítulo VII artículo 102 que el sistema educativo Nacional contempla a los estudiantes de EE., catalogándolos en cuatro grupos, especificado en el capítulo XVI artículo 105 y que a la letra indica (Sánchez.2003:207)

Sin perjuicio de iniciativa privada y de crear lo que en lo futuro estimen necesario para satisfacer las necesidades educacionales del país, el estado atenderá los siguientes tipos especiales de educación: I. para retrasados mentales; II. Para anormales físicos o mentales y III. Para menores en estado de peligro social o infractores de leyes penales, y IV para adultos delincuentes.

En el mismo año de la Ley anterior, se crea el Instituto Médico Pedagógico en Parque Lira, que tendría gran prestigio en la atención de los deficientes mentales. Con visión de investigación se define la creación del Instituto Nacional de Psicopedagogía fundado en 1936 por el Dr. Lauro Ortega y se realizan otros trabajos de investigación, que son premiados por sus experiencias de trabajo en EE. De esta manera en 1940 se logra una reforma a la Ley Orgánica de Educación por decreto del general Lázaro Cárdenas en los artículos 83, 84 y 85 en donde se contemplaban las escuelas de preparación especial y experimentación pedagógica con planes y programas en ciclos de estudio cortos (Consejo Mexicano de Investigación Educativa 2003)

En la Ley antes citada en sus artículos 78, 81 se hace mención de la formación de profesores, en la educación normal y sus requisitos para acceder a la formación de maestros en la Normal de Especialización. Lo anterior culmina en la apertura de la Normal de Especialización en 1943 a nivel experimental.

En 1946 se plantea la escuela de especialización de maestros en EE, pero para lograrlo se debió modificar la Ley Orgánica de Educación planteada en párrafos anteriores por Lázaro Cárdenas, de esta manera la escuela de especialización tuvo sus orígenes en el local del Instituto Nacional de psicopedagogía.

A partir de las décadas posteriores brotan diversas instituciones de EE, en donde se enfocan principalmente a la preparación de maestros especialistas, lo cual permitió que los docentes fueran ganando terreno en puestos de dirección y coordinación, que anteriormente fueron predominantemente de médicos, quienes paradójicamente fueron los precursores de las normales de especialización e instituciones de atención a los discapacitados de manera institucional.

Así en los 60 surgen escuelas de EE tanto en el DF como en el interior de la República, también en 1960 surge la Oficina de Coordinación de EE, dependiente

de la Dirección General de Educación superior e Investigación Científica y en 1966 surte una reforma a los planes y programas de la Normal de Especialización en el DF.

Finalmente el 18 de diciembre de 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial auspiciada por un decreto presidencial (SEP.1985:9) publicándose en el diario Oficial en 1976. En el largo trayecto de lograr una consolidación de un sistema educativo, en donde los sujetos atendidos por la EE, lograrían un cambio social y de actitud de la población hacia los discapacitados (esto principalmente fue un cambio de visión por parte del estado con respecto a EE)

La primer titular de la Dirección de Educación Especial fue la profesora Odalmira Mayagoitia quien concluyó en 1976 su mandato, (SEP: 1985) a lo largo de este tiempo fue la precursora de la creación y formación de los Centros Psicopedagógicos y Grupos Integrados (primaria) así como de los CAPEP (preescolar). Subsiguientemente en 1976 a cargo de la profesora Guadalupe Méndez la Dirección de educación especial implanta la evaluación institucional.

De 1978 a 1988 la directora Margarita Gómez Palacios establece un enfoque cognoscitivista, piagetiano, lo cual continuó con sus sucesores hasta 1992, en este mismo período (1981-1982) surge una reestructuración a planes y programas de estudio fundada en el proyecto de Unidades de Atención a Capacidades Sobresalientes (CAS) el modelo de atención educativa en medios rurales y los grupos PALEM en 1984 (COMIE.2003)

Otro grupo aparte de los mencionados y que tuvo gran impacto en EE., y consecuentemente en ER, fueron los grupos integrados (GI), de quienes se tiene referencia desde el año de 1973 en la ciudad de Monterrey. Pero es hasta 1992 que se establecen en los servicios de EE., en el DF, los cuales daban atención a

menores con retraso escolar y se pretendía explotar las capacidades de estos niños dentro del ámbito de la ER.

Aquí es, donde el proyecto para la adquisición de la lecto-escritura entra en acción, pues las estrategias anteriores no daban el resultado para poder trabajar con los niños reprobados, así el crecimiento de los GI fue acelerado y su demanda mayor, lo que implicó que los maestros de ER de manera indiscriminada reportaran a niños con supuestas necesidades de atención a GI reluciendo cada vez más la falta de criterios en la atención y demanda.

En la actualidad, podemos decir en el momento de la reorientación educativa a partir del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que México cobijó la política internacional vigente a través de la SEP y específicamente con la Dirección de Educación especial en el momento de la reorientación dejando atrás los grupos y centros que caracterizaron a especial en una atención clínica, lo cual se concretó con su participación en la Conferencia de Salamanca, dando marcha a una política de integración.

Los servicios que sufrieron esa reorientación se les argumentó la experiencia del viejo continente, específicamente España (1992) la cual izaba la integración educativa a través de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y de Inglaterra con el informe Warnock en 1978, en donde se reconoce que el agrupar a los niños por discapacidad no es adecuado pues se etiquetan (Gómez .2002) En ese entonces se dijo a los servicios de EE que las experiencias en estos países habían sido sumamente satisfactorias y que el trabajo con niños integrados al sistema regular era hondamente favorable, en esta época, se dieron intercambios y becas de maestros interesados en la IE, así como breves períodos para observar el sistema educativo en España.⁸

⁸ Las convocatorias se dieron en las diversas coordinaciones de EE y los tramites y aceptación de estas becas las autorizaba la DGEE.

Antecediendo al Programa de Desarrollo educativo de Zedillo, con Salinas de Gortari (1989-1994) se implementa el Programa de Modernización Educativa, con la influencia de las políticas del Banco mundial y el neoliberalismo, este sexenio decide suprimir lo que definía como dos sistemas paralelos, ER y EE, que llevarían a disminuir el rezago educativo en que vivía el país, para lograrlo se tuvo que modificar el artículo 3° Constitucional, que reconoce en la Ley de Educación en el artículo 41 específicamente, donde se habla de discapacidades, definitivas o transitorias, de la integración de los discapacitados a la ER y la participación y orientación de padres y tutores.

Pero no solo se requería de la modificación al artículo 3° Constitucional, sino también de un sustento y transformación de las infraestructuras sobre todo educativas y publicas, en donde transitarían estas personas con discapacidad, para lo cual se tuvo que modificar además el artículo 33 de la Ley de Adquisiciones y Obras Públicas de la federación, con el objetivo de excluir barreras arquitectónicas, contemplando así mismo al transporte publico (COMIE.2003)

Así en 1994-2000 con Ernesto Zedillo, se implantó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 que anexaba el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con discapacidad, dándose esto a la par de la descentralización educativa; de este modo el plan curricular básico podía acceder a las adecuaciones curriculares para aquellos niños con NEE, lo cual causó grandes incógnitas y dudas con respecto a la aplicación y modificación de la currículo en el sistema de ER, a través de EE.

No solo los gobiernos fueron depositarios de la IE, también surgieron en los 90 organizaciones no gubernamentales a favor de la personas con discapacidad. En el Gobierno de Vicente Fox se ha creado una oficina para la atención de las

personas con discapacidad, a través de un programa llamado Preve-R-Dis y se creó el Nacional de Accesibilidad a inmuebles públicos, para que las personas con cualquier discapacidad puedan acceder a los espacios públicos. Del mismo modo instituciones privadas han abordado el tema de la discapacidad y entre ellas encontramos a las grades televisoras del país como es Televisa (Teletón) y TV Azteca, y en consecuencia el día 3 de Diciembre se instituyó como el Día de la discapacidad.

2.5.1. ¿Qué ha sucedido con las instituciones de Educación Especial, en la actualidad en México?

En este espacio se bosquejaron las problemáticas presentadas por las diversas modalidades en EE como son: servicios, procedimientos de trabajo, conformación de instancias de atención, roles, criterios evaluativos y de atención, considerando el proceso de cambio de los centros de atención especial, antes de la IE y su transición, con referencia a documentos normativos de la SEP e investigaciones sobre el campo.

Desde la misma perspectiva se hará una descripción de lo sucedido y las aportaciones de lo que se ha dicho y hecho en el área a nivel internacional y nacional., y se derivara a un análisis sobre los principales problemas o retos que están presentes en el actual modelo de atención, considerando las condiciones de trabajo prevalecientes en las instituciones educativas (ER y EE) y las inercias de las prácticas precedentes, así como las formas en que los sujetos representan esta realidad (maestros, alumnos, autoridades y padres)

Cuando la reorientación educativa se presentó de manera definitiva, los servicios directamente afectados, fueron los CPP, los cuales atendían alumnos del nivel de primaria en un servicio alterno, y se contaba con los servicios de terapia de aprendizaje, terapia de lenguaje, Psicología y Trabajo Social.

Estos centros fueron los pioneros en la IE, pues al principio se propuso al personal que laboraba en estos lugares la opción de cambio de domicilio u otras facilidades, si se accedía a la participación en los servicios de reciente creación⁹ asistiendo a las escuelas primarias regulares con el objetivo de atender alumnos con NEE.

Dichos servicios se denominaron USAER, posteriormente se indicó la reorientación de las Escuelas de Educación Especial en lo que se designaría CAM y, por último, se dirigió la reorientación a las instituciones de gran condición en EE, como son la Clínica de Ortolalia, la Clínica de la Conducta, la Escuela Nacional de Ciegos, el Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles visuales, y los Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos.

Los servicios de CPP iniciaron de manera acelerada el cambio, los fundamentos lo definieron las autoridades, (esto paso durante el primer año de la reorientación) pero al año siguiente fue obligatoria y existieron algunos centro que no aceptaron el cambio de trabajo educativo, sino hasta después del año 2000. Algunos otros pasaron por el proceso de resistencia a la reorientación, pero en realidad fueron muy pocos los que pudieron evitarla por un tiempo más.

Las escuelas de EE, se mostraron más reacias a la reorientación, sobre todo por el manejo de la población que se trabajaban por áreas específicas, como eran deficiencia mental, audición, parálisis cerebral y otros, pero la reorientación también las alcanzó.

El caso de los Institutos, Clínicas y Escuelas antes mencionadas, se podría decir que dentro de la reorientación educativa son tema aparte. Algunos de ellos como el instituto para ciegos, creía y participaba en la IE, aun antes de que esta se implantara en forma definitiva en EE, pero cabe mencionar que se indicaba que no

⁹ Es este período, se realizaron con algunos maestros de CPP, programas pilotos, y sobre todo se les animo a ingresar de manera voluntaria con beneficios de cambio de adscripción, horario, y ubicación de sus funciones según la especialidad en las nacientes USAER,

todos los alumnos eran candidatos a la misma, la Clínica de Ortolalia y de Conducta vivieron la reorientación educativa de manera completamente, antagonista, pues estas Clínicas se defendían y no aceptaron la reorientación educativa, es más ni siguieran aceptaban las nuevas denominaciones que se les daban como CAM, insistiendo en que ¹⁰eran Clínicas y en los documentos oficiales se seguía identificando como tales.

Para sustentar lo anterior haré mención de manera breve la historia de cada una de estas instituciones y su paso a la reorientación educativa.

Clínica de Ortolalia, esta institución inició sus acciones en 1937 en el Instituto Nacional de Pedagogía, a partir de la atención a los problemas de lenguaje específicamente en niños del nivel primaria en el DF.

En el año de 1952 la maestra María Cristina Bienvenú, fue la que propuso la transformación del servicio a clínica que diera atención exclusiva a problemas de lenguaje, y tuvo el respaldo del Dr. José Luis Patiño Rojas, con el consentimiento de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica, dando origen de esta manera a la Clínica de Ortolalia, con los siguientes objetivos: 1.- Detectar y atender los problemas de lenguaje en la población escolar 2.- Proporcionar atención a sujetos que presenten alteración en adquisición o desarrollo del lenguaje. 3.-Realizar una detección temprana desde la etapa preescolar

Se hace mención de que los niños que asistían pertenecían a una escuela regular y lo que otorgaba la clínica era un servicio de “apoyo complementario” para mejorar su proceso educativo, siendo su apoyo al nivel elemental de educación en México y a adultos con problemas como afasia y tartamudez.

¹⁰La Clínica de Ortolalia, fue una de las instituciones que más resistencia presento a las nuevas modificaciones, debido a que su estructura era clínica y no estaba el personal dispuesto a aceptar las condiciones que se implantarían para los CAM con estructura de escuela.(SEP 2000. p.4)

La clínica argumenta que desde un enfoque de atención a la diversidad dentro de la normalización la Dirección de Educación Especial no puede transformarlas en CAM o USAER, pues su función es diferente, pero no están divorciada con la IE y escolar.

La Clínica se define como una institución que atiende las NEE abarcando el área de lenguaje, con una trayectoria de más de sesenta años, con el objetivo de la individualización y no homogenización, con el requisito de que la población atendida debe asistir a la ER. (SEP.2000)

La Clínica de Conducta que también se ubica en la colonia Polanco en la calle de Masaryk a un costado de la Clínica de Ortolalia, presenta sus orígenes al igual que la clínica antes mencionada a iniciativa del área médica y es a través del Dr. Francisco Elizarrás en el año de 1937 que es apoyado por el Instituto de Higiene Mental, y se crea con el objetivo de estudiar la personalidad del niño. En 1947 la clínica se enlaza a la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la SEP, dando atención a la población escolar del nivel básico.

En el año de 1970 pasa a engrosar las filas de las instituciones de EE, sin perder de vista los objetivos que tenía trazados desde sus orígenes. De esta forma (1976) el trabajo realizado abarcaba la participación de más personal de manera multiprofesional y se agregaron los servicios de psiquiatría y pediatría.

La Clínica daba atención al DF; en turno alterno, pero al pasar del tiempo las necesidades se fueron perfeccionando y el Director de la Clínica en ese período organizó áreas de atención, para poder optimizar y brindar un mejor servicio, las cuales fueron: psicología, pedagogía, pediatría, psiquiatría, neurología y trabajo social, el área de lenguaje se atendía directamente en la clínica de Ortolalia.

Al igual que sus colegas de Ortolalia, la atención que brindan era y es alterna a la ER y se pretende abarcar los diversos ámbitos de desarrollo del niño con un enfoque "holístico" que permita identificar las causas de los problemas del menor, permitiéndole acceder a su medio escolar y familiar abordando y eliminando sus dificultades.

Los propósitos que persigue la Clínica de Conducta son (SEP; clínica de Conducta.2000:2) "1.-Desarrollar en el menor una mejor adecuación conductual y afectiva para su desempeño e integración escolar. 2.-Proporcionar apoyo a los padres de familia sobre la comprensión de los problemas del menor. 3.-Asesorar permanentemente a los maestros de educación básica sobre formas de apoyo y manejo del educando

La clínica de la Conducta de la misma manera que la Clínica de Ortolalia, no aceptó la reorientación a servicio de CAM, y su organización y atención no se vio modificada a raíz de la integración, por lo que su trabajo consiste en cuatro etapas (SEP. clínica de conducta 2000:5)1.- Filtro. 2.-Diagnóstico integral. 3.- Multitratamientos de psicoterapia: individual, de pareja, familiar o de grupos. 4.- Seguimiento y valoración del proceso terapéutico

La Clínica se sustenta como una institución única en su clase, enfocada a la atención de problemas de aprendizaje y conducta con un enfoque terapéutico, que en caso de perder su autonomía y estructura, afectaría severamente a la población más beneficiada que es el estrato de ciudadanos con menos recursos, y además el trabajo no se deslinda de la ER, pues un requisito para proporcionar la atención es la comunicación y orientación estrecha con el maestro titular de ER, logrando el cambio de conducta y adaptación del sujeto en la sociedad.

El Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales es otra institución con renombre dentro de EE, además de poseer una trayectoria con la

apertura a la integración de sus pupilos, aun antes de que la IE se diera plenamente en el país.

En el año de 1870 se crea la "Escuela para Ciegos" por iniciativa del Lic. Ignacio Trigueros, con una población que abarcaba desde niños hasta adultos, con el tiempo se determinó la necesidad de hacer separaciones de acuerdo a la edad.

En el año de 1951, a partir de las necesidades que cada día requería la escuela, se motivó la construcción de un edificio predeterminado para la atención de las personas ciegas y débiles visuales, en lo cual intervino el Lic. Miguel alemán Valdés y Hellen Keller, con auspicio de la Lotería Nacional y la Secretaría de Salubridad.

El propósito para la construcción de esta institución fue asistir y educar a niños ciegos con la intención de integrarlos a la sociedad de manera productiva, apoyado lo anterior con el decreto de la creación del Instituto para la Rehabilitación de los Ciegos, el cual los contempla en la Educación Básica, con la meta de protección y rehabilitación.

A la mitad de la década de los 50 se inicia la atención pedagógica abarcando desde la etapa materna infantil hasta los 16 años. En el año de 1957 amplió su cobertura a todo el país, en 1971 con la dirección de la Dra. Antonia García Medina dándose auge a la etapa rehabilitatoria; pero esto no quería decir que el instituto estuviera evadiendo las posibilidades de integración al proporcionar una atención terapéutica, sino fue uno de los primeros en contemplarla (1976).

Así en 1979 el instituto dio inicio a pláticas con la intención de dar a conocer el derecho que tenían los ciegos y débiles visuales a integrarse, pero esto no fue fácil, pues existía incredulidad sobre todo por parte de los profesores y aunado a lo anterior (SEP. Inst. para la rehabilitación de niños ciegos y débiles visuales

2000:9) existía un decreto en el que ninguna persona con deficiencia podría entrar a alguna escuela regular, dándose únicamente por convencimiento de amistades”

Siendo este un gran obstáculo a nivel institucional y burocrático para poder realizar la interacción, el instituto desistió de sus intenciones, pero una madre de familia (hijo ciego) integró a su hijo a una ER sin importarle los percances que esto le podría acarrear y abrió las puertas al instituto para poder ingresar a la escuela y entrevistarse con el personal docente y directivo, con un seguimiento del menor.

Derivado de lo anterior se creo un Programa de Educación Integrada, en donde el que realizaba el enlace entre las dos instituciones (ER-EE) era el maestro itinerante,¹¹ el cual tenía la función de apoyar al niño integrado en la escuela de la elección de la familia, con visitas periódicas al maestro de ER y apoyaba con actividades y material didáctico, así como planeación.

El trabajo antes mencionado se realizó periódicamente hasta que en 1982, el 21 de diciembre surgió un Decreto Presidencial avalado por el Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, en donde indicaba que el instituto dependería del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), por lo que en este período ya se amplía la atención de manera fundamental a la familia, con el objetivo de lograr un ajuste biopsicosocial que auxiliara a los sujetos del instituto a su integración social.

Gracias a que las personas integradas eran aceptadas en la ER y que se hacía un seguimiento de cada una por parte de los maestros itinerantes, los resultados se propagaron y en los 80as la Dirección de Educación Especial indagó sobre este trabajo a fondo, avalando que el éxito primordial era el arduo trabajo de

¹¹ Termino que después se aplicaría al personal de USAER en el área de lenguaje, psicología y trabajo social.

sensibilización y aceptación hacia los niños integrados en la escuela regular. Así en 1990 el 1° de Septiembre por otro Decreto Presidencial el instituto se integró a la SEP sin olvidar sus nexos y contactos con el DIF. Es importante tomar en cuenta la definición que el instituto manejo con respecto a la integración (SEP.2000:9)

“La mejor opción de integración, es la que no se basa exclusivamente en los logros académicos, sino que se sustenta en las conductas sociales, de convivencia e independencia que facilitan la eficaz participación y la efectiva actuación junto a las personas”

Partiendo de esta definición el instituto consideraba de primordial importancia la integración de sus niños a la ER, pero tenía bien claro que no todos eran candidatos a ella.

Es importante hacer mención del procedimiento que se seguía para la integración, ya que era muy parecido a lo que hace USAER actualmente en las escuelas regulares, solo que el instituto lo aplicaba a través del maestro itinerante, y la organización era la siguiente.

Plan de Integración Escolar, elaborado por el maestro itinerante, los cuales otorgaban asesoría a maestros regulares, padres de familia y alumnos. Equipo de apoyo (Trabajo social, psicología, medicina general, lenguaje)

Para aplicar este plan de integración como se mencionó, se tenía que ser muy cuidadoso al elegir al candidato, pues era muy importante para evitar en los niños el rechazo o fracaso al llevarlos a la ER y lo más importante era la selección de la escuela , ya que ésta debería estar preparada y con las puertas abiertas a esta integración, sin olvidar la importancia fundamental del seguimiento y observación de los casos, por lo menos una vez al mes, aprovechando el apoyo del DIF para abrir caminos y lazos a dicha integración.

El instituto al contemplar las necesidades de la integración de sus alumnos, tomó en cuenta el engranaje básico del seno familiar, la familia jugó un papel determinante en la integración de estos niños y si no existía apoyo era muy difícil que se lograra la integración. Actualmente el instituto brinda asesoría directa a padres de familia que desean integrar a su hijos en la escuela regular y este apoyo no se limita a las personas del instituto, sino que también abarca al servicio de USAER en caso de encontrarse un alumno integrado por el instituto o a requerimiento de la USAER.

Otra institución de clase en el ámbito de EE es la Escuela Nacional de Ciegos, y como podemos observar por antecedentes históricos los ciegos son la población de EE, que más beneficios ha disfrutado en la educación y en aspectos laborales, encontramos que en 1886 en México el Lic. Ignacio Trigueros quien regía en ese entonces la ciudad de México, recibió a Don José U. Fonseca y a un extranjero con apellido Huet, el cual tenía discapacidad auditiva, logrando los dos últimos la apertura de una escuela para sordomudos

Pero el Lic. Trigueros no encontró paralelamente personal para la enseñanza de los ciegos, y al realizar un peregrinar para encontrar orientación en la enseñanza de los ciegos surgió el apoyo de una familia de Tacubaya, la cual donó los recursos de su padre para el aprendizaje del sistema Braille, siendo superado con el tiempo por un alumno Fermín Serrano. Así en 1870 Con el Lic. Benito Juárez se logró la implementación de dos aulas que llevaron a la creación de una escuela (24 de marzo de 1870) como la primera institución educativa para ciegos en América Latina, posteriormente en 1928 con el Gral. Porfirio Díaz, se nacionalizó la escuela, y el 19 de enero de 1877 tomó definitivamente el nombre de Escuela Nacional para Ciegos.

De 1914 a 1953 la escuela pasó a formar parte de diversas instituciones de orden público y su lugar de establecimiento también varió, ubicándose finalmente en el Ex.-Convento de Santa Teresa.

En 1971, la orientación educativa se enriqueció, pues ingresó personal especializado para ciegos, y en 1972 se formaron las primeras industrias protegidas; para el 11 de noviembre de 1990 la escuela pasó a formar parte de la DGEE, con funciones de atención a jóvenes y adultos ciegos y débiles visuales.

En nuestros días la escuela se cataloga como una de las pionera en la IE al igual que el instituto de ciegos y débiles visuales, en América latina y en México. Pues considera que el hecho de quedarse ciego no es el “dejar de ver” sino es una nueva posición de vida, en donde la escuela tiene un papel fundamental, ya que no es solo enseñar el sistema Braille, sino el enseñar al sujeto a vivir, desplazarse, subsistir, e integrarse a la sociedad y sobre todo el incitar a los alumnos a buscar su independencia económica y laboral.

En este momento el instituto maneja el término de integración socioeducativa, denominándola como de Rehabilitación. En realidad esto es un proceso educativo que en la actualidad incluye el binomio maestro-alumno, sin olvidar las áreas médicas, rehabilitación y otras. Esta escuela tiene una población fluctuante, pues depende del tratamiento y actividades de cada alumno.

Por último encontramos los Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos (GIEH), estos grupos tuvieron un auge dentro de lo que se consideraba la integración de sujetos con discapacidad auditiva, sobre todo por la gran ventaja de pertenecer a una ER, y fueron modelos de seguimiento para los alumnos de la escuela Normal de especialización, demostrando las posibilidades de un sordo para acceder a la ER en el nivel de secundaria.

Los orígenes de estos grupos los encontramos en el Instituto Nacional de la Comunicación humana (INCH) en donde a través de una escuela experimental con seguimiento del método oral, se tomaron alumnos que presentaban dificultades para acceder a los conocimientos, se formaron tres grupos 1°,2°,3°, para la realización de dichos grupos se tomó el sustento de teorías de aprendizaje las cuales fueron humanista, cognoscitivita y constructivista, estos grupos no podían olvidar o evadir sus servicios alternos.

El proyecto dio inicio en el ciclo escolar 1975-1976 con un grupo de niños hipoacúsicos en la escuela "Mártires de Tacubaya" a cargo de la Dirección del Prof. Octavio Herrera Orozco. El personal docente se mostró abierto y dispuesto al trabajo con estos niños, pero los padres de familia fueron los que opusieron resistencia a la integración de los alumnos sordos, por lo que fue necesario un trabajo de sensibilización.

En el año de 1976 se abrieron los grupos hasta 5° y en 1977 el proyecto fue absorbido por EE., dando frutos en el egreso de la primer generación (1978) de GIEH. Cuando esta generación pasó a la secundaria, la Dirección general de Secundarias Diurnas, se opuso al proyecto, pero se trasladaron a secundarias Técnicas donde fue bien acogido, (1979) pero el proyecto no sólo quedó en primaria y secundaria ya que se abarcó el nivel de preescolar (1980) siendo tan primordial la atención de los sordos desde temprana edad, el proyecto se vio cristalizado en preescolar. A partir de 1992 se abarca el servicio de CENDI, logrando el objetivo de la no desintegración del niño sordo, pues estos grupos sustentaban que si nunca los desintegramos del ambiente regular, no tiene porqué pensarse en su integración posteriormente (SEP.2000)

Por último se logró el acceso de algunos egresados de secundaria al examen de educación media básica (1996), por lo que es importante mencionar el concepto de estos grupos con respecto a la integración de los sordos al sistema de ER el

cual es (SEP. GI. .Hipoacúsicos.2000) "haber formado personas sordas responsables de sí mismas, con espíritu emprendedor y fortaleza para adaptarse a nuestra sociedad"

Todo esto se sustenta en la equidad, calidad y pertinencia de la educación, ayudando al sordo a escalar en el sistema escolar y aspirar a una educación de nivel medio superior, así se manejan dos conceptos o reflexiones que son (SEP.2000:12) "Integración educativa se refiere al acceso y permanencia en los centros educativos con base en un currículo básico pertinente. Y la Integración escolar, se constituye en una opción y no en un paso forzoso"

Estos grupos se incrementaron y fueron un ejemplo de la DGEE, con respecto a las posibilidades e integración de los alumnos con discapacidad auditiva a ER, pero en realidad eran grupos de sordos dentro de escuelas regulares y solo compartían algunas materia con los alumnos de secundaria.

A lo largo de este capítulo se pudo observar el paso de la EE por diversas instituciones y lugares, pero el concepto en la atención de los discapacitados se ha modificado; y actualmente la mayor responsabilidad recae en el ámbito educativo, por lo que el personal de escuela regular, de especial, los padres y los mismo niños, tienen el compromiso de lograr objetivos reales y alcanzables en el trabajo cotidiano con una responsabilidad compartida y a largo plazo.

Para comprender mejor esta misión en el siguiente capítulo se describirá la organización y función de a USAER; dentro de las primarias regulares las cuales pueden ser un parte aguas en el camino hacia la integración educativa en su relación con maestros y padres de familia.

CAPITULO III

UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR: UNA ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

En este espacio se describirán los orígenes de las USAER y el por qué de su formación, lo cual fue dispuesto sin precedentes en el campo de la IE en México, al dejar atrás el modelo clínico que prevalecía en las instituciones de EE hasta inicios de los años 90.

Las USAER desde su formación han presentado cambios constantes, ya que su conformación no obedeció a un proyecto, cuya claridad conceptual y metodológica se trasladara al ámbito de la práctica profesional. Más bien, la experiencia de organización y funcionamiento de las USAER se basó en un principio, en un proceso hasta cierto punto autogestivo y aparentemente crítico, lo cual devino al poco tiempo en un servicio de carácter obligatorio, en el sentido de constituirse como la única opción para apoyar a las escuelas regulares en la atención de los niños con NEE

Desde 1997 a la fecha, está vigente el manual de organización de la USAER, y se han ido estableciendo lineamientos, acuerdos y otros elementos de tipo normativo para regular las funciones de estas instancias y de sus integrantes. Sin embargo, estos lineamientos aún no alcanzan a precisar cabalmente el funcionamiento y resolver las dificultades que se presentan en las instituciones educativas, sobre todo de la función y papel que se juega dentro de los servicios de ER, es decir las escuelas integradoras, en las cuales están inmersas las USAER. A partir del ciclo escolar 2003 -2004, se editaron lineamientos que norman la educación básica y en

esta se incluye a la USAER, y actualmente en este ciclo escolar (2006-2007) se especifica con mayor claridad las funciones de la USAER como apoyo a la ER.

De esta manera, el esclarecimiento y determinación de las funciones en cuanto al papel que a las USAER les corresponde realizar en el contexto de la IE, sigue siendo uno de los tantos retos que ha de salvar este servicio educativo, pues de otra manera será difícil dar el paso decisivo a la verdadera integración o también la naciente concepción de la ya mencionada inclusión, en el campo educativo de los niños con NEE, con o sin discapacidad en las escuelas regulares.

Al preparar México el campo propicio y el afianzamiento de las políticas internacionales, se comenzó con reestructuraciones a partir de 1989, partiendo del Programa Nacional para la Modernización educativa; esto dio pauta posteriormente en 1992 al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, donde esencialmente se trató la revaloración del magisterio. Y a partir de 1993 EE, inicia un proyecto general del cual se pretendía:

- La transformación del sistema paralelo de educación.
- La reorganización de la Dirección de Educación especial.
- El aprovechamiento de la infraestructura de la Educación Básica instalada y los recursos de Educación Especial existentes.
- El avance de manera significativa en el establecimiento de diversas opciones técnico pedagógica, así como operativas que favorecieron la primera etapa de la interacción.
- El fin de la atención por "áreas de discapacidad centradas en un enfoque médico terapéutico" para enfatizar el aspecto educativo (SEP. Una escuela para Todos.2003:16, 17).

A partir de este año, (1993) por primera vez se estipuló de manera oficial la obligación del estado de proporcionar educación para todos sin importar su sexo,

condición social, y principalmente a los sujetos discapacitados permanentes o transitorios y de aquellos con aptitudes sobresalientes

También es importante mencionar la aparición de Carrera Magisterial, como un estímulo económico a la base trabajadora de educación, para que se superara y actualizara sin perder de vista la revaloración del magisterio, lo cual repercutiría teóricamente en una mejora en la educación y en el nivel académico de los maestros, en cuanto a los estudiantes se indica “el acceso a que tienen derecho todos los menores, al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades fundamentalmente de aprendizaje” (SEP. Una escuela para Todos. 2003)

En consecuencia en el Plan Nacional de desarrollo 2001-2006, presenta grandes expectativas y despliega a la educación como un elemento clave para el desarrollo del país, a través de tres grandes retos: *Cobertura con equidad. *Calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje. *Integración y funcionamiento del sistema educativo (SEP. Una escuela para Todos.2003:19)

Por otra parte para tratar de dar respuesta clara y real a las necesidades que se presentaban en el ámbito educativo en el Distrito Federal, la subsecretaría de Servicios Educativos para el DF. Crea el programa de Servicios Educativos. 2001-2006 el cual cuenta con cuatro vertientes o ejes de acción y son: Escuelas de calidad. Cobertura con equidad. Participación social y vinculación institucional. Administración al servicio de la escuela. (SEP. Una escuela para Todos.2003)

En dicho programa se toma como parte medular para el desarrollo del mismo el Proyecto escolar, pretendiendo mejorar la comunicación y encauzar el trabajo colegiado entre los interniveles de educación básica a través de sus fortalezas, en este programa se hace especial mención a que EE, ha tenido un trabajo anticipado, conjunto y relevante en la realización de proyectos a la par de tomar y enarbolar la premisa de “una escuela para Todos”, la situación es que a pesar de

que se señala que todos los niveles comparten planes y procesos con metas instaladas de manera progresiva, la realidad es que EE, no ha podido aterrizar de manera conjunta en los proyecto escolares de la escuela primaria, simplemente porque la prioridad de la primaria no es la integración de los niños con discapacidad.

Por lo que se puede indicar que el Proyecto General para las Necesidades Educativas especiales partió de una política de integración que desarrolla la reorientación de los servicios para atender las NEE con tres principios:

Los servicios no se restringen al trabajo con una población predeterminada separada del resto de los estudiantes.

El currículo básico es común a todos los estudiantes; no existe un currículo separado para los alumnos con NEE.

Los servicios para las NEE se organizan de manera que sea posible dar una respuesta graduada a los estudiantes., organizando los niveles de apoyo gradualmente, evitando partir de todo o nada (UNESCO.2004:79)

A pesar de que la reorientación educativa siguió estos tres principios a realizar a lo largo de más de una década, se encuentra en esa constante de la integración en los centros educativos la necesidad de reconocen que existe en varias escuelas situaciones de segregación de los niños que atiende en específico el servicio de USAER¹, lo cual se toca someramente en los cuestionarios que se aplicaron a maestros de grupo, en el que menciona que aceptaron a los niños porque les tocó o porque se los impusieron, pero realmente muy pocos fueron los que aceptaron tener una real y desinteresada disposición a la integración.

¹ Los maestros reconocen de manera verbal que los niños atendidos por USAER son aceptados por cuestiones políticas y sociales, pero la realidad es que después de que llagan a la escuela no saben que hacer con ellos.

De esta manera la DGEE replantea la situación actual de los servicios a su cargo y surge el término de la inclusión paralelo a la integración, en donde pretenden que todos sus actores –Educación Básica- se vean comprometidos a participar

Partiendo de la integración y/o inclusión, la EE, debería haber tenido un giro de 180° con la participación conjunta de los componentes de educación básica centrando sus esfuerzos en el proyecto escolar y gracias a la detección y metas que éste proporcione, sería alcanzable el cumplimiento de los objetivos marcados en cada escuela y esto se pretende principalmente a través del diálogo, tratando de lograr una reflexión en el grupo de docentes y directivos, en el que se apremie lograr una “cultura de la diversidad”² no solo con los menores integrados, sino con toda la población escolar con “equidad, justicia, igualdad e interdependencia”

Este término de inclusión o integración según la perspectiva de los implicados, ¡Si se afirmara y se aplicara en las escuelas regulares! permitiría a los docentes reconocer las habilidades, destrezas y necesidades, además de explorar en cada sujeto, lo mejor ¡Su aprendizaje! Sería significativo y real para cada uno de los miembros del sistema educativo a partir de una gran ventaja que es un currículo único y flexible.

3.1. ¿Qué es la USAER?

Esta naciente disposición de la reorientación educativa en el cual está inmersa la USAER, no solo responde a las políticas y a la desaparición de los grupos integrados, que como se mencionó, adquirieron un crecimiento desmedido,

² Este concepto de cultura de la diversidad, rescata principalmente las diferencias de cada persona en todos sus ámbitos sin excluir claro esta el educativo, pero realmente en las escuelas de educación básica es muy difícil convencer a los docentes de las capacidades y necesidades de cada uno de sus alumnos, pues la mayoría de las escuelas no olvida la enseñanza tradicional, en donde se enseña igual, se evalúa igual, buscando siempre la economía de esfuerzo y trabajo que como ejemplo tenemos la compra de exámenes bimestrales y finales que hacen los maestros a las diversas editoriales.

rebasando las expectativas de las autoridades; las cuales pretendían limitar los servicios de EE a través del Programa Nacional de Integración en el año de 1989; partiendo de la Organización de las Naciones Unidas (1981) con el año internacional de la discapacidad y el programa Mundial para las personas con discapacidad aprobado en la ONU el 3 de diciembre de 1982 (Sánchez Escobedo.2003)

Esto fue uno de los antecedentes de la transformación que mas tarde viviría EE, impactando en los servicios y el personal, pues surgió una abrupta visión del modelo educativo, originándose en los Centro Psicopedagógico la transición que como resultado fue la USAER.

Las USAER en su estructura dependen de la DGEE, la cual está a su vez organizada en siete Coordinaciones Regionales de Operación de Servicios de Educación Especial (CROSEE) las cuales organizan, coordinan y planean el desempeño de los servicios a su cargo. Y cada coordinación cuenta con: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Centro de Atención Múltiple (CAM) Básico y Laboral. Unidades de Orientación al Público (UOP)

De los servicios que componen cada una de las siete coordinaciones pertenecientes al DF., se hará referencia de manera específica al servicio de USAER, el cual es el eje de análisis del presente trabajo.

Las USAER emergen como se menciona en la DGEE a raíz de una transformación de los servicios ya existentes en EE y requirieron de una modificación permanente (cuaderno de integración N° 4.1994:1)

En México la Ley General de Educación (1993) insta que la atención educativa debe abarcar la diversidad de la población y por consiguiente contempla la no exclusión de los individuos, esto tiene su antecedente en la UNESCO, la cual

recomienda un cambio de los sistemas educativos a través de educación para todos y atención a la diversidad con calidad, conjuntamente se toma en cuenta la EE, por primera vez

Estas reformas se concretan con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica, del cual se desglosan tres ejes de política educativa que son:- La reorganización del sistema escolar, reformulación de contenidos y materiales y por último la revaloración del magisterio.

Mientras tanto en los servicios de EE se comienza a operar programas pilotos sin registro³, en el que un maestro especialista en problemas de aprendizaje se trasladaba a una primaria una vez cada semana o cada quince días y atendía niños con problemas de aprendizaje, directamente en el centro escolar⁴ Así mismo los rumores referentes a la desaparición de los servicios de EE, eran más fuertes y se entreveía la descentralización de los mismos, como un cambio desde la estructura que los sustentaba como centros de diagnóstico.

Debido a lo anterior se requirió para cubrir las necesidades de la reorientación el registró del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) que a la letra dice (Cuaderno de integración N° 4.1994:5)

“Desde esta perspectiva, se considera que el alumno presenta necesidades especiales de educación cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporan mayores recursos

³ De estos programas pilotos no existe registro, las personas que vivieron la reorientación hacen referencia de ello como una anécdota.

⁴ El principal problema fue el espacio físico, para el trabajo del maestro de aprendizaje, pues este podía ser en el patio, sótano, bodega, debajo de las escaleras, o el lugar menos indicado para el trabajo con los niños, pues las escuelas primarias no contaban con espacios para dar cobijo a este personal de educación especial.

y/o recursos diferentes a fin de que logren los fines y objetivos curriculares”

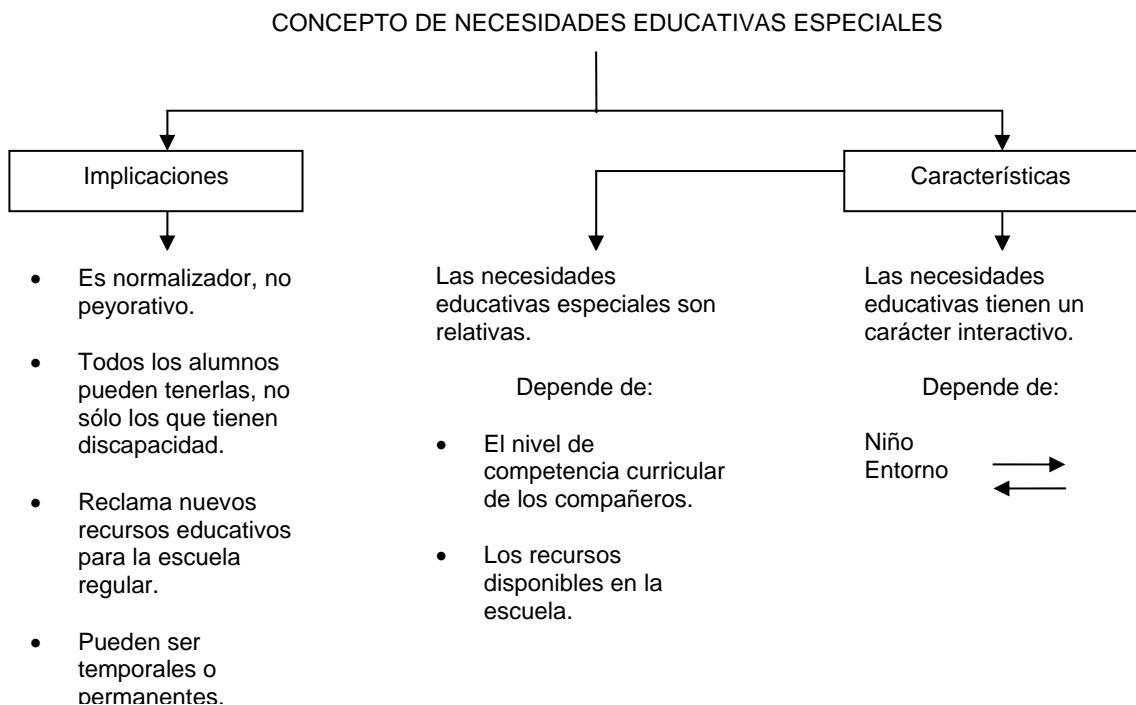
Para lograr la atención de las NEE se dieron a la tarea de contemplar el currículo de educación básica, la supresión de atención y responsabilidad de EE en los niños con NEE, pasándolo al servicio regular con un enfoque de trabajo colaborativo, llevando a la escuela los recursos necesarios para la atención de los niños con NEE, abordando los procesos de aprendizaje, sin hacer a un lado las dificultades de los niños en relación con su contexto escolar, y sobre todo el que las NEE no son definitivas sino relativas en cada individuo y su relación con el medio escolar.

El concepto de NEE a pesar de abordarse en este período de la educación en México no es un concepto nuevo ya que se tienen antecedentes en los años sesenta. A partir de esta fecha la noción de NEE, estuvo latente y se retomó nuevamente en Inglaterra a través de un informe denominado Warnock en el año de 1978, como ya se mencionó líneas arriba, Este informe dio pauta a lo que hoy podemos sustentar como NEE

En Inglaterra en ese período de los setenta el informe sostuvo que los niños tenían el derecho a la educación independientemente de sus ventajas o desventajas físicas, sociales, económicas y otras, logrando que los chicos aumentaran los conocimientos de su comunidad y del mundo a través de su imaginación; pero no había que olvidar las obligaciones y responsabilidades. Todo lo anterior estaba encaminado a lograr sujetos independientes y responsables de sus personas que lograrán su sustentó a lo largo de la vida y convivencia con los demás, sin olvidar o ignorar que algunos niños o sujetos tendrían que recorrer un camino más largo o corto para lograr las metas trazadas en su vida. (García.2000)

Lo rico de las NEE era que no se remitía a una dificultad en particular, sino a los procesos que el alumno enfrentaba durante el aprendizaje, sin olvidar al profesor el cual participaba en el desarrollo de los diversos momentos de enseñanza y los contenidos del grupo (SEP: DGEE. Escuela integradora s/f)

Así el concepto no solo se circunscriben a los niños con discapacidad, sino cualquier niño o sujeto en diversas etapas de su vida que puede presentar NEE, éstas a su vez estarán relacionadas con el medio en el que se desenvuelve el sujeto y pueden ser permanentes o relativas, pues el entorno educativo, la interacción de los sujetos con el mismo y un ritmo de aprendizaje distinto asociado a falta de recursos necesarios para un aprendizaje, detonan la aparición de las NEE en los sujetos. Para ejemplificar lo anterior se mostrará un cuadro de la concepción de las NEE según Echeíta. (1989:17. Citado en García, 2000)



El concepto de NEE empezó a circular por los recientes servicios de USAER, CAM y CAM LABORAL., a pesar de que existía una definición uniforme y clasificación

se presentó una gran dificultad para detectarlas y posteriormente determinarlas, pues cada uno realizaba su interpretación de acuerdo a la orientación de la coordinación de especial y de la misma zona de supervisión, encontrando una gran variedad de definiciones en los servicios.

Independientemente de lo anterior las NEE se ciñeron a tres grandes factores que fueron: Ambiente social y familiar en el que se desenvuelve el niño: Ambiente escolar en que se educa el niño. Condiciones individuales del niño. (García, .2000)

A todo lo anterior, la reorientación educativa y las NEE no solo abarcaban los ambientes antes mencionados, sino además un cambio en la estructura de EE, la función de los directivos, supervisores y los mismos docentes tanto de especial como de ER.

Por consiguiente advirtieron los implicados en el sistema de educación básica, que se presentó una modificación en la estructura de trabajo lo cual propició la incógnita de demostrar si realmente los docentes de México y en específico el DF, estaban preparados para las nuevas necesidades de trabajo y la forma en que asumirían esa nueva labor docente a través de un ambiente normalizador en las escuelas regulares.

Esta nueva etapa de EE se caracterizó por la descentralización de los servicios en la década de los noventa, con un cambio atropellado y creciente de los nuevos USAER, CAM y CAM LABORAL, lo cual marchaba a la par de políticas internacionales y nacionales, sobre todo las de España, las cuales eran tomadas en cuenta como ejes con corta diferencia en México, implementando el modelo a seguir sin importar la opinión de los docentes inmersos en estos cambios.

Por lo que en el año de 1994, se transforma la estructura de los servicios de EE de CPP en USAER, y esto se manejó oficialmente como un cambio autogestivo

pasando teóricamente un exhaustivo análisis en cada servicio de acuerdo a sus funciones⁵, y la USAER se definió como (SEP/DEE.1994.núm.4:8)

“La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), es la instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares”

Así, se comenzó con las USAER integradas a la primaria regular, al año siguiente (1995) la reorientación educativa ya no fue autogestiva y todo el personal de los CPP, tuvo que acceder al nuevo cambio, claro que hubo servicios que lo rechazaron; pero uno o varios años después, se tuvieron que reorientar, y la nueva estrategia de trabajo era la atención a alumnos, orientación al personal de la escuela y padres de familia.

Es importante mencionar los casos particulares de las grandes instituciones de EE como son la Clínica de Ortolalia, la Clínica de conducta, la Escuela Nacional para ciegos, el Instituto para la Rehabilitación de niños ciegos y débiles visuales, y los Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos. En su estructura y funcionamiento no han tenido grandes cambios o modificaciones a pesar de haber sido tocadas por la reorientación educativa, pues son instituciones que se han fortalecido a lo largo de su historia, con una línea de trabajo propia

Los propósitos planteados inicialmente en las USAER eran los siguientes. (SEP/DEE.1994.núm.6:15)

⁵ A los profesores de mayor experiencia en los servicios de CPP, se les ofrecieron plazas directivas en comisión, constituyendo unidades desde 5 hasta 10 u 11 primarias.

°-Atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela de educación básica.

°-Acordar 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 padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las USAER, comenzaron su incursión tocando puertas de escuelas regulares, en el que se ofertaban las mieles y beneficios de la reorientación educativa; al entrar lo más difícil era el lograr un espacio digno de trabajo y aceptación del personal, pues los maestros de primaria asociaban al servicio con consecuencias de más trabajo y el arribo de niños con discapacidad, independientemente de la atención de los niños con NEE.

La principal estrategia al ingresar a la escuela regular eran las pláticas de sensibilización al personal de las primarias, donde se enumeraba el artículo 3° Constitucional, la Declaración de Salamanca, la Ley General de Educación (Art. 41), la conferencia de Huatulco, entre otros sustentos legales, políticos y morales.

Pero objetivamente el personal de USAER y los propios maestros de ER tenían una gran incógnita con respecto al futuro de los niños integrados y las implicaciones que esto traería en cuanto a la planeación, atención y seguimiento, así como las expectativas para estos sujetos y su real integración a la sociedad de manera independiente y económica.

El personal de USAER, comenzó trabajando con unidades de hasta 10 o 12 escuelas, lo cual demeritaba el servicio y sobre todo los maestros de manera

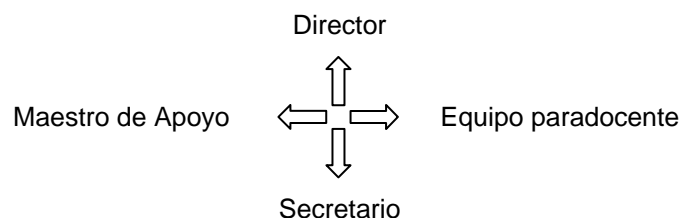
velada expresaban su temor a integrar niños con discapacidad. De esta manera siendo EE, un subsistema dentro de educación básica que se ha catalogado como pionera de proyectos y propuestas, a raíz de la reorientación educativa de sus servicios, no ha sido solo un organismo que ha presentando cambios apegados a las políticas nacionales e internacionales, sino también ha gestado cambios importantes en la educación nacional.

Esto lo vemos reflejado en la concepción actual que se tiene de la discapacidad en donde no solo se observa y atiende a los sujetos candidatos a la integración a partir de un diagnóstico descriptivo de sus características y carencias, sino la apertura y el peso que se le da a los sujetos candidatos a EE, como un cúmulo de interacciones con el medio ambiente la familia y la escuela.

3.2. ¿Cómo esta constituida la USAER?

Las USAER a pesar de que institucionalmente sostiene una organización y funcionamiento, en la práctica han presentado una gran variedad de lineamientos y acuerdos en sus desempeños así como organización dentro de las escuelas primarias. Aunque en los documentos oficiales la distribución es la misma desde sus inicios hasta la fecha, se puede determinar que sí ha habido variaciones, pues la visión que se tenía en los noventa es muy diferente a la que se sustenta en el nuevo milenio.

Cuando los CPP adoptaron la transformación de sus servicios, en los cuadernillos de Integración educativa se presentó la siguiente estructura:



Para poder conformar las USAER como se muestra en el esquema anterior se requirió de maestros de aprendizaje (Normal de Especialización), pedagogos, maestros de grupos integrados y hasta maestros normalistas que tenían plaza en EE .En cuanto al equipo de apoyo paradocente se constituyó por un maestro de lenguaje, psicólogo, trabajador social, además de otros especialistas que se solicitaran⁶, un director(a) y un secretario(a).

El personal de las USAER siguió dependiendo de especial, a pesar de estar inmersos en las escuelas primarias y quedar adscritos en el caso de los maestros de apoyo durante todo el ciclo escolar; así la USAER de acuerdo a la coordinación⁷, se le otorgaría un número y asignación de la zona.

La cantidad de escuelas que atendería cada USAER sería de cinco abarcando a toda la población que presentara NEE. Cada escuela dotaría a los docentes de especial, de un aula ex profeso para sus actividades denominándola "Aula de Apoyo" En esta aula se realizarían todas las actividades de la USAER; es decir, un centro de recursos, que se podría utilizar como dirección, aula de apoyo, lugar para entrevistas, orientaciones y atención a los niños con NEE.

Cada USAER implemento en sus maestros de apoyo tres disposiciones: Permanecería durante toda la semana en la ER y daría atención a los niños con NEE, en aula de apoyo o aula regular, así como proporcionaría orientaciones a padres de familia y maestros regulares.

⁶ En el caso de otros especialistas se recurría a la canalización ya sea de instituciones de educación especial o de orden médico o particular, dependiendo de la necesidad y posibilidades de la familia del sujeto que lo requería.

⁷ Las USAER se organizan de acuerdo a la coordinación y a la zona a la que pertenecen, así una USAER de la Coordinación N°1 puede ser 1-26 respectivamente.

Los lineamientos marcaban que cada escuela debería de contar con dos maestros de apoyo dependiendo de la demanda de la población⁸, de esta manera cada USAER debería tener aproximadamente 10 maestros por unidad.

El director de la USAER conjuntamente con el secretaria(o) establecía su sede en una de las cinco escuelas y desde ésta se coordinaban las actividades a realizar, como juntas de Consejo y otras actividades concernientes a la organización y desempeño de la USAER. Por último el equipo de apoyo paradocente se trasladaría a cada una de las cinco escuelas a lo largo de la semana⁹, estableciendo su punto de encuentro y principal actividad en la sede.

Actualmente y con las modificaciones que se han dado a lo largo del avance de las USAER, se determinó que la atención de las escuelas por unidad debe de ser de cuatro.

3.3. Las funciones de USAER, sus acciones y estrategias de trabajo desde su formación hasta el presente

Las USAER en el desarrollo de su intervención psicopedagógica han presentado una gran variación de estrategias y métodos, desde sus orígenes hasta la actualidad dependiendo del proceso de enseñanza-aprendizaje en que ubica cada escuela a sus niños, así como una estructura y organización de acuerdo a su lugar temporal y físico.

Cuando USAER llega a las escuelas de nivel básico (CENDIS de mercado, primarias y secundarias) abordó la diversidad cultural, las diferencias, las NEE, la

⁸ La realidad de los maestros de apoyo que eran asignados a las escuelas primarias, fue que uno o dos maestros tenían que atender a la población total, siendo en ocasiones insuficiente para la demanda de la escuela.

⁹ El equipo de apoyo técnico se distribuía un día por escuela, pero en la mayoría de las visitas solo proporcionaban orientaciones superficiales, o se sucumbía a la demanda, sobre todo en Psicología. No pudiendo dar respuesta a las necesidades presentadas por cada escuela, así mismo había personal que al ser itinerante aprovechaba la oportunidad de esa falta de constancia para evadir el trabajo sobre todo en aula regular.

discapacidad, los procesos y lo más importante, respetar al individuo y tomarlo como un todo, incluyendo su medio, historia y necesidades. En el nivel de preescolar no se daba atención ya que a su cargo estaban los CAPEP dependientes de la Dirección de Educación Preescolar

Es importante resaltar que la USAER no proporciona calificaciones, no calcula o califica con una boleta y eso es tal vez un punto de choque con primarias, en las que predominando las exigencias administrativas en cuanto a los tiempos de llenado y entrega de avances programáticos, boletas, IAE entre otros.

Por lo tanto se inicio el servicio de USAER con la encomienda de que el trabajo y la integración de los niños con NEE con o sin discapacidad sería una responsabilidad de todo el personal de la unidad y de los docentes de ER de manera conjunta.

La forma de atención de las USAER se instituyó de dos formas: aula regular (AR) y aula de apoyo (AA), lo cual se determinaría a raíz de una observación testiga y activa que arrojaría las NEE y su forma de atención, dependiendo del proceso de enseñanza aprendizaje del maestro de grupo, el estilo de aprendizaje de los alumnos y las necesidades de cada escuela (SEP. DGEE 1994).

En cuanto a la orientación del personal docente o de los padres de familia, se marcó la necesidad de proporcionar los elementos técnicos y operativos que dieran pauta a la participación y atención de los alumnos con NEE tomando en cuenta las necesidades de los padres de familia y de lo maestros regulares (SEP/DEE.1994.núm.4)

En lo referente a la comunicación entre padres de familia y maestros se estipulaba que fuera de manera directa con los implicados y además, los maestros de

USAER tendrían que participar¹⁰ en las diversas actividades de organización de la escuela, como eran juntas de Consejo Técnico y ceremonias, comisiones y otros, sin olvidar el proyecto escolar.

El personal de USAER realizaba la evaluación inicial¹¹, y esto se efectuaba a través de la detección tal como se establece en los Cuadernos de Integración Educativa

“detección se identifican los alumnos que con respecto a su grupo de referencia presentan dificultades ente los contenidos escolares y que requieren de un mayor apoyo pedagógico y/o de otra naturaleza; ya que debido a sus características de aprendizaje, demandan apoyos específicos diferentes a los que requieren sus compañeros de grado escolar” (SEP/DEE.1994.núm.4:14)

Al realizar la detección el maestro de apoyo conjuntamente con el equipo paradocente determinaba las NEE¹², lo cual permitía la atención en la escuela o canalización o la necesidad de servicios complementarios lo cual facilitaría posteriormente la planeación y la intervención pedagógica conjuntamente con el personal del equipo paradocente que era fundamental pues a partir de ésta el alumno tendría un proceso de atención y evaluación continua.

Cuando la atención se finalizaba, el seguimiento de los niños atendidos era necesario a lo largo de su estancia en la escuelas o en la USAER, pues se daban

¹⁰ Esta participación no se establece en el lineamiento de educación básica, pero el personal de USAER por convicción y aceptación participa en diversas comisiones a excepción de cooperativa escolar en los puestos de tesorero y presidente.

¹¹ La evaluación inicial se delegaba principalmente a los maestros de apoyo en aula de apoyo, muy pocas veces se aplicaba de manera conjunta con el maestro regular.

¹² En la mayoría de los casos el maestro de apoyo de manera individual determinaba los niños candidatos al servicio de aprendizaje y lo que se hacía con el equipo de apoyo técnico era solo reportarle a los niños y este equipo de manera separada determinaba a sus niños candidatos, pues era y es difícil hasta la fecha conjuntar los horarios y actividades del maestro de apoyo con el equipo itinerante, por lo que se trabaja de manera separada y en muy pocos casos se llega a dar el trabajo conjunto.

casos en que el niño cambiaba de escuela ya sea dentro de la misma unidad de USAER o a otra unidad, por lo que se procuraba proporcionar un informe y seguimientos de los casos atendidos.

Con respecto a las canalizaciones éstas se tenían que sustentar con evaluaciones y un diagnóstico que explicara la causas y el carácter de la atención al alumno en las NEE, pues en algunos casos la escuela regular y las propias USAER no podían dar respuesta a las necesidades de los alumnos detectados.

La atención psicopedagógica de los alumnos de las USAER se sustentaban en la realización de informes que se entregaban a las escuelas o instituciones implicadas y estos informes eran de diferente índole y de acuerdo al momento de la intervención siendo los siguientes:

I.-Iniciales en donde se determinaban las NEE de los alumnos y la manera de intervención ya fuera en aula regular o aula de apoyo, así como la participación del equipo de apoyo técnico.

II.-Informes intermedios (estos se elaboraban en algunas USAER de acuerdo a los requerimientos de la escuela o la zona de educación especial)¹³

III.-Informes finales al término del ciclo escolar incluyendo recomendaciones y observaciones para cada caso. La producción de los informes no era solo trabajo del maestro de apoyo, sino implicaba la participación de todo el personal de la USAER¹⁴.

¹³ Las USAER que realizaban informes intermedios eran escasas, y la elaboración de los mismos dependían de la organización de cada una de las unidades y los acuerdos con las primarias regulares.

¹⁴ Estos informes en realidad se hacían de manera individual por parte de las maestras de apoyo y el equipo itinerante solo llegaba a agregar lo que le correspondía en su apartado, pues el tiempo de elaboración no era el suficiente o faltaba información en los expedientes, o la organización de la unidad no permitía la elaboración conjunta de los informes.

Los casos atendidos y de acuerdo a la evaluación se podía determinar la canalización de niños a un servicio de EE, pues si se sustentaba que la escuela y el servicio de apoyo no contaba con los medios necesarios para atender al menor, se respaldaba con la elaboración de un informe con los resultados de la evaluación, los motivos de la canalización, recomendaciones u observaciones para el manejo del caso (SEP/DEE.1994.núm.4) sin descartar que el menor tenía posibilidades de reintegrarse mas adelante a los servicios de ER.

La intervención psicopedagógica es otro punto importante y de relevancia en el trabajo de las USAER, ya que en esta se contemplaban aspectos del desarrollo del niño y de ser necesario la aplicación de evaluaciones psicológicas, así como adecuaciones curriculares, los medios, horarios y los servicios complementarios en caso de requerirlo, sin dejar de lado el seguimiento.

Los tiempos para la planeación también eran abiertos pues algunas unidades se esmeraban en planeaciones semanales, había aquellas que hacían planeaciones mensuales, bimestrales y semestrales, los formatos de trabajo tampoco eran unificados y cada USAER los elaboraba y determinaba de acuerdo a su experiencia, necesidades y acuerdos internos.

La organización pedagógica se tornó más hostil pues el servicio de USAER implicó un cambio, y la escuela contemplaba objetivos ambiciosos en los Proyectos Escolares pretendiendo "Hacer de cada individuo un gentleman", es decir aislándose el plantel, evitando la intromisión de otros servicios. (Emilio Tenti.1999)

USAER quería y debía atender a los niños reportados, pero los maestros de educación básica olvidaban la socialización del niño y también del maestro de USAER en la esfera pública y escolar; así, la escuela se veía como un mundo

aparte y USAER se advertía como una institución a distancia, volviéndose la escuela contra el servicio de apoyo.

De igual forma cabe mencionar que la propia USAER presentó contrariedades en su interior, por el hecho del cambio de funciones (clínico-educativo) y al mismo tiempo de su visión y relación con la sociedad educativa, en donde la nueva visión implicaba compartir paralelamente la atención de las NEE con educación básica regular.

En cuanto a las adecuaciones, existen adecuaciones de acceso (implementar acciones para salvar barreras), adecuaciones al currículo y adecuaciones de ambos tipos; las adecuaciones de acceso eran fáciles de determinar, pues éstas contemplaban el inmueble, modificaciones del espacio en el aula, lo que realmente motivaba la discusión eran las adecuaciones al currículo, las había temporales y permanentes a partir de las NEE y podían ser grupales o individuales, pero realmente los maestros no contaban con una definición real y apropiada de las adecuaciones y lo que se hacía eran intentos dentro de un tema escabroso, apegados a los planes y programas para la planeación en la atención de las NEE, buscando alcanzar los propósitos del curso.

Por lo anterior la definición de adecuaciones curriculares son varias y las que se sustentan como principales son las siguientes (García, 2000:132):

...la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común...

Otra concepción de adecuaciones curriculares la encontramos en los cuadernillos de integración educativa N°6: 27 que a la letra dice:

Acomodaciones o ajustes en el Programa Curricular Básico de acuerdo a las necesidades y posibilidades de los alumnos.

Para poder decir que la necesidad de adecuaciones curriculares en niños con NEE debe llevarse a cabo, el maestro debe partir del conocimiento de planes y programas, así como el conocimiento de las características de la institución, la dinámica grupal y las características de los alumnos reportados al servicio de apoyo

De esta manera las USAER se vislumbraron como los apoyos a la ER que implicaba una nueva forma de trabajo y relación entre los diversos profesionales, por lo que el servicio ya no sería paralelo como eran los CPP, con un punto de vista clínico, sino estas nuevas unidades presentaban un modelo educativo a través de acciones de difusión, sensibilización y gestión escolar.

3.4. Los principales retos de la USAER en la actualidad

En nuestros días las USAER no son religiosamente lo que se marcó en los cuadernillos de integración educativa en 1994, han pasado los años y se han presentado una serie de modificaciones, acomodados, ajustes, rechazos y conflictos, así como avances, reconocimientos y aceptaciones de los servicios de apoyo, no solo en el DF, sino también a lo largo de la República Mexicana y si tuviéramos el tiempo de observar en cada uno de los estados encontraríamos una gran diversidad y aplicación de las NEE, atención a la discapacidad y otros de acuerdo al contexto social, económico y político en que vivimos a partir del 2000.

Así la USAER que al inicio de la reorientación trabajó de manera apegada a los cuadernillos de integración y a las políticas vigentes, en este momento, vive cambios y transformaciones que parten de una nueva realidad y necesidad sin

olvidar claro está, los recursos que las USAER han utilizado desde su formación hasta la fecha¹⁵

Hoy por hoy las USAER sustentan su trabajo en lineamientos¹⁶ que después de varios intentos de establecerlos como EE, se han conformado en uno solo emitido para la educación básica, Así la organización actual de las USAER después de infinidad de reorientaciones, acomodados de supervisores, directores y personal se sustenta de acuerdo al cuadernillo “Una Escuela para Todos” editado por EE (2003) como:

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación regular (USAER) es el servicio de Educación Especial diseñado para apoyar el proceso educativo en la atención de la población con o sin discapacidad que presenta necesidades educativas especiales en el ámbito de la escuela de educación básica.

Sus funciones principales son:

El trabajo colaborativo con el profesor de grupo para el diseño de estrategias de atención psicopedagógica, tomando en cuenta estilo y ritmo de aprendizaje del alumno.

Orientación a los padres de familia y a la comunidad educativa.

Apoyo a la transformación de las prácticas profesionales y la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar.

Al presente la USAER cuenta con una estructura de cuatro escuelas por unidad, y trata de implementar una metodología de trabajo flexible esencialmente en el aula

¹⁵ Las observaciones detecciones, informes, seguimientos, y adecuaciones curriculares a las NEE de los niños en el nivel de educación básica, se han sustentado con el mismo título o designación, pero cada USAER las ha aplicado y modificado de acuerdo a su experiencia y necesidades, pudiéndose encontrar dentro de una misma zona diversos tipos de trabajo, bajo un mismo formato en la atención de las NEE.

¹⁶ Estos lineamientos parten de la necesidad de establecer una educación básica integral, y donde después de observar los percances que provocaba el trabajar de manera separada, culminan en un compendio de normas para la educación básica estando inmersa la EE, entre otras.

regular¹⁷ desarrollando capacidades, habilidades y destrezas de los alumnos a través de un trabajo significativo, sin olvidar a la comunidad. Por lo que la USAER se concibe como la instancia técnico operativa de EE que impulsa y colabora en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares de la Educación Básica Regular (SEP/DEE.2004:59, 60)

La estructura de la USAER no ha variado, pues continúa atendida por un director y un equipo paradocente que es: maestro de apoyo, psicólogo, maestro de lenguaje y trabajador social, ubicándose en el interior de las escuelas primarias o secundarias, según la necesidad de la comunidad y designación de la zona de EE.

En nuestros días las USAER no solo tienen que salvar los obstáculos de la ER o del medio social, económico y político, sino también los de organización y funcionamiento de los mismos servicios de EE en donde la proliferación de tareas administrativas, con un currículo que al tener la posibilidad de ser flexible se deja de lado; dando prioridad a la exigencia de profesionalización más elevada de los maestros (ejemplo carrera magisterial) llevándolos a aterrizando en una escasez de tiempo de preparación y planeación corriendo el riesgo de la monotonía y la costumbre. (Hargreaves.1996)

Un aspecto trascendental es el tiempo de preparación, ya que los cambios constantes en la enseñanza lo exige (reformas educativas e integración) a través de la necesidad de crear programas más diversificados, pues es necesario delimitar y establecer el trabajo a realizar con los maestros regulares. Esto implica no solo la rendición de cuentas a los servicios de nivel inicial, sino también a los padres de familia.

¹⁷ De acuerdo a los *LINEAMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA, INICIAL, ESPECIAL Y PARA ADULTOS* (2005).se pretende focalizar la atención de USAER al aula regular, sin olvidar al alumno que requiere de apoyo individual de acuerdo a sus NEE.

Por este motivo a partir del año 2003 las USAER pretenden dar un giro al trabajo realizado desde la reorientación de los servicios y esto es a través de el Plan de trabajo de la USAER que se define como (DEE/2003:50)

...instrumento técnico-organizativo que permite prever, orientar y articular las acciones de los diferentes ámbito educativo, a través de un enfoque de gestión escolar que facilita el trabajo colaborativo

Dentro de cada USAER la planeación de dicho instrumento técnico es fundamental, con el propósito de obtener “previsión, guía, y evaluación” en las actividades, procesos, aprendizajes, apoyos etc., que la USAER proporciona a la escuela y se elabora de acuerdo a la observación y diagnóstico que aporta cada una de las escuelas que conforman la USAER (en el mes de agosto y septiembre con esto, se pretende economizar y poder incidir en las necesidades reales y no en tiempo y requerimientos irreales para la atención de los niños reportados al servicio, de esta manera se pretende que la USAER. (DEE/2003:51)

Apoye en el desarrollo curricular dentro de la escuela regular de educación básica en el DF., a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), asociadas o no a alguna discapacidad, coadyuva a elevar la calidad de la educación.

Para poder realizar las modificaciones antes mencionadas y proporcionar la atención que se pretende en forma teórica, se estipuló de manera oficial lo siguiente en las USAER pertenecientes al DF; (DEE/2003:51)

En enero de 2002 las funciones de USAER se reorientan, atender máximo a cuatro escuelas.

El equipo de apoyo interdisciplinario visita un día cada escuela y el 5° día se reúne para analizar el plan de trabajo.

Se definen criterios técnico-pedagógicos para la organización y funcionamiento del Servicio de la USAER en el DF:

Se fortalecen las estrategias de intervención de los servicios de la USAER en el DF.

Lo anterior se presentó a raíz de que las USAER se enmarcaban en una organización de cinco escuelas por unidad, pretendiendo dar atención sobre todo del equipo interdisciplinario, un día por semana a cada escuela. En la práctica el inconveniente real es que no era posible por parte de este personal dar respuesta y resultados a las demandas de cada centro educativo por el exceso de población. Así esta nueva organización y visión conjuntamente con la oferta de una propuesta curricular adaptada a los casos reales de NEE abre nuevos pautas de trabajo y retos a salvar.

CAPITULO IV

ANALISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se aborda de manera detallada los resultados en una asociación con los ejes y sub-ejes de análisis, con los efectos de descubrir la práctica educativa en la IE inmersa en la ER en la atención de las NEE.

Al realizar el trabajo de aplicación, integración e interpretación de los datos aportados por los instrumentos utilizados (ver Cáp. I), se puede mencionar de manera general, que se logró un acercamiento a lo que sucede en las escuelas primarias con respecto a la IE, a través de tres ejes de análisis.

- EJE 1. Organización y funcionamiento de la escuela integradora.
- EJE 2. Intervención educativa y proceso de integración.
- EJE 3. Relaciones con los padres de familia.

4.1. Organización y funcionamiento de la escuela integradora

Los elementos relacionados con las condiciones institucionales indispensables para garantizar una práctica coherente con los principios, objetivos y estrategias de la IE, se fundamentada en el Consejo Técnico Consultivo (CTC),

Particularmente se pudo conseguir una panorámica del funcionamiento institucional, la proyección, el trabajo colegiado a través de la opinión de diversos actores, las relaciones y responsabilidad que esto desencadena, a lo largo del ciclo escolar y específicamente en los acuerdos y temas tratados en el CTC.

En otro momento de la investigación se contempló la interrogante sobre las expectativas que tienen los profesores de la escuela primaria con respecto a la IE; y a su vez, sobre el papel que juega el profesor de USAER para favorecer la aceptación de estos niños en la ER, y responder a sus necesidades educativas a través del trabajo colaborativo.

4.1.1. El funcionamiento del Consejo Técnico Consultivo y su impacto en la organización del trabajo escolar

La prioridad de la institución educativa, de los maestros y del personal de EE, es la referente a la organización escolar y recae en el CTC, pues a partir del funcionamiento institucional y más específicamente de esta instancia colegiada, se da la pauta de las condiciones de trabajo que se realizan con los niños regulares y también con aquellos menores con NEE con o sin discapacidad, que se integran a las aulas de educación básica.

Dentro de esta normatividad, no se puede perder de vista el peso que tiene la vida cotidiana de la escuela que como menciona Gimeno Sacristán (2002) existe una cultura escolar que esta latente en cada escuela, que proporciona vida interior a cada una, llevando a los usos de la educación a través de una compleja dinámica, que a su vez influye en la manera de trabajar con los niños integrados, lo cual muchas veces se aleja de lo acordado en dicha instancia colegiada (CTC)

Si bien derivado de lo anterior es ineludible contemplar que el CTC se convierte en un espacio de negociación, resistencia y lucha, en el cual los puntos tratados de manera colegiada tienen la intención de trastocar los ámbitos que se realizan en la práctica de la enseñanza, fundamentalmente las aulas. (Bertely 2002).

El CTC se conforma en la primera reunión del año escolar; y es importante mencionar que dentro del personal que lo constituye en la escuela primaria se

incluye a los profesores de educación física, maestros de talleres y el servicio de USAER¹. La realización de las reuniones colegiadas es de manera mensual en la mayoría de los servicios del Estado de México y del DF

El CTC, es el mecanismo mediante el cual la escuela primaria puede crear, organizar, aprender, sugerir, inconformar, debatir; en el que atendiendo a la normatividad, debería de ser un espacio de interacción por excelencia, donde los docentes a partir de su experiencias, procedencia o formación profesional y necesidades, den pauta al mejoramiento y formación de viejos y nuevos conocimientos, convirtiéndose en un sitio de compensación y enriquecimiento de la práctica educativa.

El personal docente ha abierto nuevas rutas y acuerdos en algunos CTC, aunque esto se inicia, todavía existen escuelas que difícilmente aceptan la participación de esos otros en sus juntas, contemplándolos como una intromisión o como un peligro. (Ejemplo, padres de familia)

Lo anterior sucede ante el dilema de cambio de paradigmas en la enseñanza tradicional, como es el papel que juega el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje² la organización y planeación, por indicar algunos. Provocando en ciertos centros escolares, intervenciones que pueden alterar las relaciones que existen con el exterior, así que difícilmente se permite que el Proyecto Escolar salga del poder del profesor.

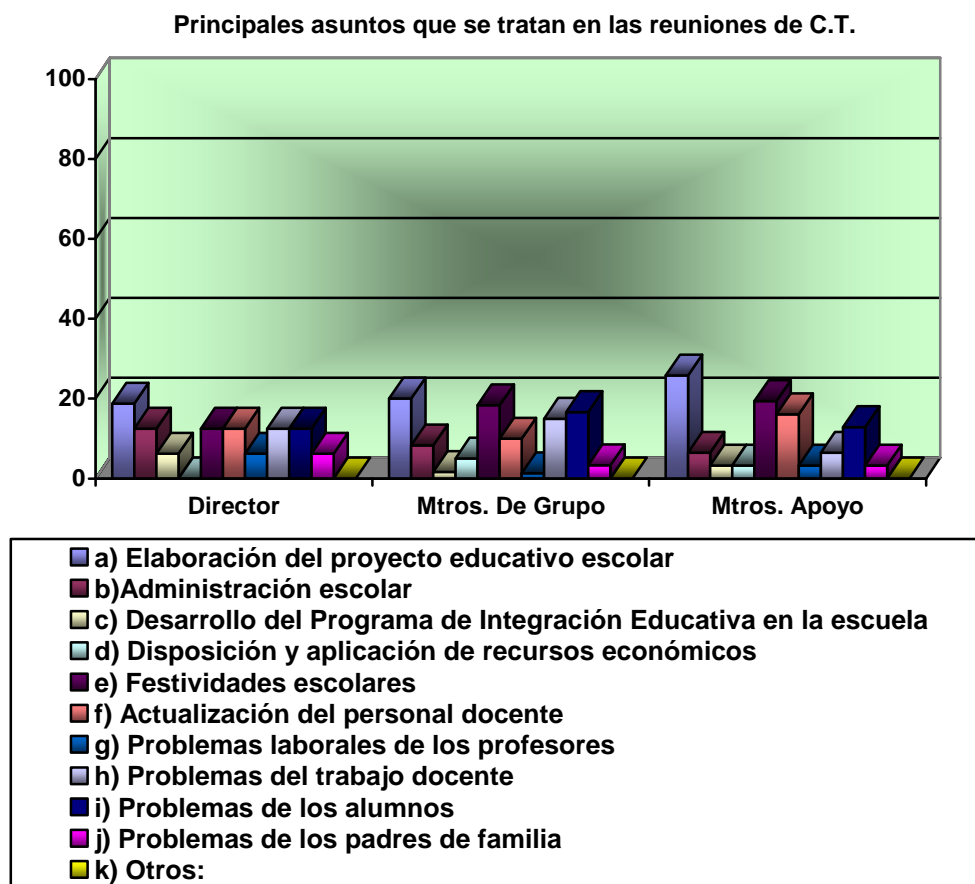
El CTC, es el medio a través del cual los docentes pueden apoyarse, crear y resolver los problemas que se presentan al interior de los salones de clase,

¹ Los servicios de USAER, los maestros de taller y educación física, realizan sus CTC, en fechas diversas una vez al mes, pero en realidad donde se tiene impacto para la toma de acuerdos y realización de actividades es en CTC de las primarias.

² En la educación actual, el privilegio de antaño del profesor, de poseer el conocimiento absoluto y una autoridad incuestionable, ha cambiado y en el momento vigente, puede ser cuestionado, removido de sus funciones, desafiado, en cuanto a los conocimientos que imparte y sus actos dentro de la labor educativa. (Morin 2001)

primordialmente en los aspectos de planeación y programas de estudio, métodos de enseñanza, evaluación de programas enfocados a elevar la calidad del servicio como son Carrera magisterial, Olimpiadas del Conocimiento y escuelas de calidad, sin olvidar la capacitación del personal docente y la atención de las NEE de los niños(as) con o sin discapacidad, pero la respuesta arrojada en el grueso de los cuestionarios aplicados a los docentes y maestros de apoyo, indican que la realidad es que la mayoría de los consejos la prioridad para, los profesores y sobre todo para los directivos, es el cubrir los aspectos administrativos, aunque algunas escuelas lo marcan como técnico – administrativo. Ver Gráfica 1

Gráfica 1.



Cecilia Fierro, Susana Rojo (1994), mencionan una investigación realizada por el centro de estudios educativos y la unidad de publicaciones educativas de la SEP,

en dicho documento presentan la finalidad de analizar y comprender lo que acontece en la realización y desempeño del CTC, recolectando diferentes evidencias de maestros y maestras sobre los primordiales dilemas que han enfrentado. Esta visión de los maestros se agrupa en tres orientaciones:

A) Una disposición hacia lo administrativo, que hace del CTC un momento para informar, organizar asuntos y eventos o un simple trámite burocrático. Las reuniones a pesar de ser mensuales y manejar aparentemente un trabajo colegiado, en el que el compromiso por competencias es una modalidad aplicada en el presente ciclo escolar y que se pretende incida en la planeación de cada profesor y en su práctica educativa, engloba la evaluación, así como la pretensión de lograr escuelas que ingresen al programa de “escuelas de calidad” y el alcanzar a cubrir los objetivos trazados en el proyecto escolar

Todo esto se hace a través de la elaboración y estipulación de calendarizaciones, con responsables y evidencias que pueden llegar a mencionarse - pero no se presentan al final del ciclo escolar –que en su mayoría alegan falta de tiempo-para concretar, volviendo a retomar el siguiente ciclo escolar la misma problemática

B) Una disposición hacia la relación interpersonal que hace del CTC, un tiempo de avenencia o una ocasión para ventanear problemas personales, sindicales, laborales, sociales como son las celebraciones de onomásticos, o simplemente el menú para la hora del receso o celebración de fechas significativas como es navidad, el día del maestro.

C) Por último, una orientación hacia el intercambio académico, que en la mayoría de los casos se asume como una responsabilidad por ciclo o por afinidad para abordar

cuestiones relacionados con la enseñanza (Fierro y Rojo, 1994:14).

Se puede observar que la prioridad de los CTC, es el aspecto administrativo, de organización y de tiempos marcados en las reuniones. En cada ciclo escolar, el tema, el objetivo o la preocupación es el cubrir la propuesta marcada en cada Proyecto Escolar, independientemente de si lo manifiesto en este es real o solo se ajusta a los requerimientos de las autoridades, presentándose una falta de concreción en la significación de las propuestas educativas sobre todo las que se refieren a la IE, dejando las problemáticas de los alumnos en segundo plano.

Dentro los requerimientos en estos espacios y la riqueza que el profesor puede encontrar al exponer sus dificultades en la enseñanza, son desaprovechados, ya que no solo los directivos y los maestros de ER, consideran al consejo como prioritario en aspectos administrativos; sino también el servicio de USAER³. Quienes a pesar de tener el conocimiento de los recursos que estos espacios pueden redituar a la labor educativa lo anteponen a aspectos administrativos.

Dentro de las prioridades del CTC, se encuentra el cubrir los tiempos marcados para evaluaciones bimestrales, semestrales o anuales, por lo que se podría pensar que como lo marcan Parsons y Althuser, (Citado en Gimeno 2002) la preservación del contenido curricular, sobrepasa las necesidades de la escuela, pues la aparente unificación de proyectos con un sistema escolarizado universal, lleva realmente a los profesores a indagar el para qué y cómo llegar a optimizar el tiempo y las actividades escolares, o solo lleva a cubrir las necesidades marcadas socialmente y culturalmente para dar respuesta a una cultura individual y poco sensible a las necesidades de los alumnos en especial con NEE.

³ El enfoque que USAER puede dar a estas reuniones es más rico que en las primarias, ya que la carga administrativa no es tan extensa como en las antes mencionadas.

Dentro de esta organización el tema de la IE, se presenta como una constante, partiendo no solo del Proyecto Escolar, sino de los “Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos”(SEP, 2005) En donde se reitera como una necesidad palpable, el implementar escuelas de calidad que puedan dar respuesta a las necesidades educativas, que cada vez son más difíciles de cubrir; ya que en las aulas se exterioriza una dinámica en donde los sujetos tienden a la individualización, el consumismo y la necesidad de aprendizajes cada vez más rápidos y con menor esfuerzo, como el de las comunicaciones electrónicas, sin olvidar el tema de la integración de niños con NEE con o sin discapacidad.

Con base en lo analizado se pueden determinar datos significativos y constantes entre los tres grupos de sujetos encuestados, determinando los temas de mayor influencia en las reuniones de CTC como los siguientes:

- Organización escolar, enfocado a la elaboración del Proyecto Escolar y administrativo
- Programas educativos; como son, La Olimpiada del Conocimiento, el Himno Nacional y otros además de pretender ingresar a programas como Escuelas de Calidad o de Tiempo Completo, así como la determinación de disposición de recursos económicos para la institución escolar y festividades
- Actualización docente y la IE (en algunas escuelas se orienta en la aplicación de los proyectos por competencias y se aborda de manera conjunta las NEE)
- Solución de problemas, de los niños regulares y de los integrados

- Padres de familia.

Aunque no está de manera explícita la importancia que el profesor otorga a las festividades y reuniones sociales, dentro de la dinámica mensual, es un punto inevitable y necesario para poder llevar a cabo las reuniones.

4.1.2. Proyección del trabajo colaborativo, hacia el funcionamiento institucional

Contrario a la encuesta realizada de los principales temas del CTC los entrevistados observan en sus comentarios una orientación a la mejora en las relaciones y el trabajo colaborativo para la planeación y atención en el aula regular, como se puede observar en el siguiente párrafo de una entrevista:

"En mi experiencia cuando se da el trabajo colaborativo en las escuelas, nos permiten participar en actividades diferentes, en el Consejo Técnico nos dan un espacio, el cual lo utilizamos ya sea para informar y retomar los casos de los niños con necesidades educativas especiales o bien para darles alguna información teórica sobre alguna sugerencia que viene del equipo de maestros o de las necesidades que nosotros como maestros de apoyo consideramos" (M-A)

La apertura a este trabajo colaborativo, deja vislumbrar un terreno que poco a poco se ha tornado más viable y productivo en la atención de las NEE, en donde éstas no se ven aisladas a las necesidades y requerimientos, sino que entran en situaciones problemáticas de la organización escolar. Esta principal demanda se enmarca en los maestros regulares y el personal de USAER encontrando en los directores una ausencia al respecto de este tema.

Esta integración es permanente y palpable dentro del ambiente escolar, ya no es una cuestión ajena en las necesidades de la escuela, de esta manera cada vez

son más constante las participaciones del personal de USAER en el CTC, ya no se limitan solo a cubrir las necesidades de la escuela como era el cuidar grupos, regularizar a los alumnos o ayudar en la elaboración de festivales o materiales para los eventos de las escuelas.

Con el paso del tiempo los integrantes de USAER han visto cambios en su papel y participación, aunque esto a costado mucho trabajo, no quiere decir que el campo de la IE se ha abierto completamente en las primarias, la participación es diversa enfocada principalmente a las necesidades de cada institución escolar, y a la apertura de las autoridades educativas sobre todo de primaria regular, pues partiendo de ésta el trabajo de integración se ve favorecido o truncado como lo refleja el comentario de la siguiente entrevista:

Yo creo que depende de mucho de la zona de la escuela y del asunto de los directivos, porque en algunos lugares ¡mmm! se han logrado muchas cosas y en otros casi no se logra nada. Depende mucho de la sensibilización que se esté dando ¡hee...! a los profesores. En el caso de mi USAER, tiene 7, 8 años aquí. Y se ha podido avanzar, se tiene ya un trabajo más estrecho con la dirección y con algunas maestras que aceptan el servicio, otras obviamente ¡no! (M-A)

Se han presentado cambios constantes desde hace más de diez años, que a su vez ha permitido un beneficio en la orientación y acciones en la IE. Específicamente entablar lazos y medios de comunicación entre profesores de ER y EE, ya que con anterioridad el trabajo de los nacientes servicios de EE se realizaba paralelamente y difícilmente se lograba un trabajo colegiado para la atención de los niños que se integraban a la ER.

Esta posibilidad para la comunicación vinculada, permite incidir o iniciar en algunos casos, en la planeación conjunta y el trabajo colaborativo, que redundan en

una integración y comprensión de las necesidades de los niños integrados. Especialmente en los casos más difíciles (maestros renuentes a la integración tanto de especial como de educación regular) se abre la posibilidad de contemplar las problemáticas de los menores en CTC, y buscar soluciones colegiadas que permitan al alumno comprender fenómenos educativos y acceder al sistema escolar.

En el concentrado de los cuestionarios y en las entrevistas el rubro o el aspecto del trabajo colaborativo es un tema invariable; por tanto en la mayoría de las actividades escolares esta latente, cabe mencionar que en el programa de EPT (Educación para Todos) se presentan seis objetivos con grandes desafíos y el principal es lograr escuelas eficaces a través de la interacción del proceso enseñanza-aprendizaje. Buscando en el caso de la integración el establecimiento de relaciones más estrechas entre los distintos participantes, tal como lo indica el marco de acción de Dakar.(Foro Mundial sobre la Educación 2000 Dakar)

Por lo que el contemplar el desafío de la educación como un principio de incertidumbre racional: en donde la dificultad principal no solo es la integración o el trabajar por competencias o la inclusión. Se puede ubicar en los cambios de paradigmas lo cual puede definirse como: El que otorga el privilegio a ciertas operaciones lógicas a expensas de otras, que es el que da validez y universalidad a la lógica que ha seleccionad. (Morín 1999)

Así que el paradigma de la integración educativa es una parte fundamental y un referente de cómo cada maestro piensa, actúa, designa y efectúa en su practica educativa, de acuerdo a la formación cultural que posee. Asociado a esto tenemos las convicciones y creencias que llevan a la formación de relaciones, y al arrojo de conceptos y teorías de cada individuo en su desempeño dentro de las reuniones de CTC.

En el sistema educativo nacional, no podemos olvidar de igual manera que existe un “Imprinting cultural” que orilla al conformismo que como fin busca la normalización de los individuos dentro de la sociedad, y que marca a lo largo de las generaciones el trabajo de los docentes en las aulas regulares, buscando la homogenización de la población escolar a través de mitos e ideas con respecto a la enseñanza-aprendizaje, dejando de lado el trabajo colaborativo, el respeto a la diferencia, la atención a las NEE entre otros.

Es aquí donde la IE tiene el reto de contribuir a la creación de nuevas interpretaciones, acerca de la cultura escolar y el papel de ésta en la integración de los niños con NEE con o sin discapacidad basada en un trabajo colaborativo. Y como menciona Bertely (2002) “La acción significativa y la cultura escolar se relacionan en consecuencia, con el ejercicio del poder político, y con la hegemonía” que no lleva a una sola verdad, sino a múltiples verdades que hacen tambalear la supremacía del conocimiento absoluto, como se había ubicado en el siglo pasado, llevando a los docentes a dejar atrás el trabajo homogeneizador abriendo el camino hacia nuevos horizontes como es el de la participación conjunta con temas diversos.

Lo antepuesto implica abandonar la comodidad y seguridad de la monotonía y adentrarse en campos fértiles, la que para algunos docentes puede resultar muy peligrosos, pues implica, como menciona Gimeno Sacristán (2002) adquirir una moderna autoridad del saber, frente al viejo orden. Internamente en este rubro, influyen diversos factores como es la organización, los lineamientos, y otros, que se encuentran en un proceso tan cotidiano en los CTC, que a través del tiempo han mostrado cambios poco significativos en los temas y objetivos de las reuniones.

A partir de los datos exhibidos (entrevistas) en el presente trabajo, el papel de los supervisores y directivos, es y será primordial en el presente y futuro del desarrollo

de la IE, abriendo o atascando cada vez más el camino hacia un trabajo colaborativo, tendiente a lograr la integración de los niños con NEE y conjuntamente la comprensión de los procesos de aprendizaje de los alumnos regulares, que redunde en una educación de calidad para todos

4.1.3. Relaciones de trabajo escuela regular, USAER y padres de familia

El tema de las relaciones entre los diversos sujetos es muy complicado, ya que esto se basa en el trabajo con seres humanos individuales, variables y con necesidades. Pero estas relaciones de trabajo individualizado, es uno de las constantes en las entrevistas y los cuestionarios aplicados a los docentes y directivos, sin olvidar dentro de las respuestas la importancia de las relaciones de los docentes con los padres de familia en el apoyo para la integración de sus niños al ambiente escolar.

Nuevamente estas relaciones giran en torno al trabajo colaborativo, entre los maestros de grupo y los maestros de apoyo, obviando a los directivos y supervisores, pues éstos al ubicarse dentro de otra escala laboral, es poco frecuente que establezcan estas relaciones de trabajo con los docentes implicados directamente en la integración y atención de las NEE, de los niños candidatos a ingresar al sistema regular.

Se pudo observar en la mayoría de las respuestas a los cuestionarios y entrevistas que las relaciones y el clima de trabajo entre el profesor regular y el maestro de apoyo, han llevado a la necesidad de coordinar y establecer la participación y apoyo, para la atención de las NEE, dentro del aula regular; más que en las aulas de apoyo las cuales han disminuido en la medida que el docente comprende y se inmiscuye en el trabajo conjunto de la integración.

Lo antepuesto permite, clarificar y determinar los objetivos a lograr con los menores con NEE, llevándolos a acceder al currículo regular, dentro de un marco de trabajo conjunto, real y de apoyo mutuo, en el que los docentes están abiertos a buscar y resolver conjuntamente las dificultades presentadas por los niños integrados, y en el grupo en general, lo cual se puede observar en el siguiente fragmento de la entrevista:

“Creo que hay muchos beneficios al realizar el trabajo conjunto, entre los maestros de grupo y los maestros de apoyo, entre ellos, es que cuando planeamos juntos el maestro de grupo expresa sus dudas sobre alguna situación específica y cuando en mi caso, no lo se, busco la información y trato de aclararle la duda al maestro, esto hace que exista una planeación más clara y sobre todo real de lo que el maestro hace. A mí como maestra de apoyo me ayuda organizar mejor mis tiempos y los objetivos sobre el motivo de intervenir en el grupo es más claro” (M-A)

Estos puntos aún en algunas escuelas se tornan escabrosos, pues a lo largo del ciclo escolar los docentes se pueden manifestar con buenas relaciones de trabajo y comunicación, pero en el momento final o en el surgimiento de algún problema, sobre todo con los padres de familia, sale a relucir el papel que cada uno juega en este proceso de integración y el trabajo realizado, así como la responsabilidad o evasión de las problemáticas y sus consecuencias. Ver Tabla. (1)

Tabla 1. Condiciones del trabajo colaborativo (maestros de grupo y maestros de apoyo)

Condiciones	Maestros de Apoyo			Maestros de Grupo		
	S	AV	RVN	S	AV	RVN
a) Ambiente de confianza	9.8%	9.1%	1.4%	14%	6.5%	3.1%
b) Participación responsable	6.9%	13%	2.1%	11%	7.9%	3.6%
c) Comunicación	11%	9.1%	2.1%	11%	9%	3%
d) Determinación de funciones que se realizan	12%	6.9%	4.2%	11%	8.5%	4.6%
e) Coordinación del trabajo	7%	13%	2.8%	11%	7.2%	4.9%
f) Apoyo a las actividades del maestro de grupo por el maestro de apoyo	8.5%	11%	1.4%	9.2%	9.2%	4.2%
g) Apoyo a las actividades del maestro de apoyo por los maestros de grupo	5.6%	11%	4.9%	13%	7%	2.7%
h) Cumplimiento de metas	4.3%	16%	1.4%	7.5%	11%	4%
i) Toma de acuerdos	11%	9.1%	2.8%	13%	7.3%	3.1%
j) Disposición para resolver las necesidades de los niños integrados por parte de los maestros de grupo	7%	9.8%	5.6%	17%	6.4%	-
k) Disposición para resolver las necesidades de los niños integrados por parte del maestro de apoyo	18%	3.5%	-	16%	4.6%	1.9%

S: Siempre, AV: A veces RVN: Rara vez o nunca

Como se puede observar en la tabla 1, en las opciones de siempre, el porcentaje más alto se ubica en la toma de acuerdos, la determinación de funciones, la participación comprometida y la coordinación en el trabajo, Estos puntos, son poco cuestionables ya que se basan en lineamientos, acuerdos generales e internos, como son las zonas escolares, los CTC y sus respectivos acuerdos (USAER y ER)

Basado en este apartado, la determinación de atención de los niños integrados, así como los acuerdos, que se toman conjuntamente en reuniones y entrevistas con los padres de familia, se encontró como uno de los puntos de mayor demanda

En la opción de a veces, el cumplimiento de metas u objetivos es el más frecuente, ya que el maestro de grupo fija grandes expectativas en el logro de los contenidos y afianzamiento de conocimientos, por parte de los alumnos. Y en relación a la visión del maestro de USAER, los alumnos construyen su conocimiento de acuerdo a sus necesidades y capacidades de aprendizaje, además de valorar los esfuerzos y avances del alumno, por mínimos que estos sean con la gran diferencia de que no se establece una escala valorativa en el alumno.

La primaria posee una visión diferente del control grupal y del desempeño académico, sobre todo de la manera en que el alumno debe alcanzar las metas, siendo esencial plasmarlo en una valoración escrita, cuantitativa (Exámenes y Boleta de grado) lo que le da el valor real a las necesidades y demandas del colegio; es aquí donde los directivos juegan un papel sustancial, como se observa en el siguiente fragmento:

“Y se ha podido avanzar, se tiene ya un trabajo más estrecho con la dirección y con algunas maestras que aceptan el servicio, otras obviamente ¡no!” (DIR)

Es necesario no perder las constantes en los puntos de vista de los profesores de USAER y de los maestros de primaria, a diferencia de la visión de los directivos, ya que en estos últimos como indican los cuestionarios, siempre existe disposición, comunicación y ambientes de confianza en la atención de los niños integrados, sobre todo en situaciones normativas y de coordinación en el trabajo. Ver tabla. 2

Tabla 2. Condiciones del trabajo colaborativo (directores)

Condiciones	Director		
	S	AV	RVN
a) Ambiente de confianza	6.25%	6.25%	-
b) Participación responsable	6.25%	6.25%	6.25%
c) Comunicación	6.25%	-	-
d) Determinación de funciones que se realizan	6.25%	-	-
e) Coordinación del trabajo	12.5%	-	-
f) Apoyo a las actividades del maestro de grupo por el maestro de apoyo	12.5%	-	-
g) Apoyo a las actividades del maestro de apoyo por los maestros de grupo	6.25%	-	-
h) Cumplimiento de metas	6.25%	-	-
i) Toma de acuerdos	6.25%	-	-
j) Disposición para resolver las necesidades de los niños integrados por parte de los maestros de grupo	6.25%	-	-
k) Disposición para resolver las necesidades de los niños integrados por parte del maestro de apoyo	6.25%	-	-

S: Siempre, AV: A veces RVN: Rara vez o nunca

Cabe mencionar que los directivos a pesar de los altos porcentajes que marcan en el trabajo de la IE en sus escuelas, coinciden con los maestros respecto al poco alcance de las metas trazadas en el Proyecto Escolar.

Lo anterior permite advertir que la realidad del trabajo colaborativo, se ve mermado por las responsabilidades y acuerdo, que se acarrean a lo largo del ciclo escolar con los niños con NEE atendidos; sobre todo en donde existen servicios de USAER, y la contradicción o incertidumbre que las adecuaciones curriculares presentan en los maestros y directivos, pues éstos las toman como una carga administrativa, que de por sí es bastante arduo al tener que atender grupos numerosos o fusionados (en el caso de las escuelas con poca población)

Un tema que también se aborda en el CTC por parte de los profesores es la extensa carga administrativa y de comisiones que se arrastra a lo largo del ciclo escolar y que de manera sutil se cuestionan o piden que se implique al personal de USAER. Lo que impide la comunicación y el logro de acuerdos comunes y metas, estas discrepancias son del conocimiento de las autoridades, pero no se ha logrado a pesar de los lineamientos y acuerdos unificar y determinar las responsabilidades y límites en la labor del docente de ER Y EE.

Ya que se llega a caer en burocratismos y en la normatividad que arrastra al maestro regular se excluye al maestro de apoyo en esos acuerdos y acciones necesarios para lograr la integración, cayendo en el riesgo de la interpretación y elaboración de juicio a partir de la visión y necesidades de cada sujeto.

En estos casos el maestro regular se absorbe en demandas como bitácoras e informes que justifiquen el trabajo de ambas partes, olvidando lo planteado y los objetivos trazados, logrando solo documentos administrativos, que pretende alcanzar contenidos, evitando de ambos lados las responsabilidades compartidas

y sobre todo la riqueza que entre profesionales de la educación se puede lograr, al conjuntar esfuerzos en la atención de los niños con NEE y en el grupo en general.

Esto se traduce en el reto de incorporar un proceso de cambio, en el que diversas fuentes, experiencias, sujetos, responsabilidades, se bifurquen para dar paso a una nueva cultura escolar, a una cultura de la integración y aceptación a la diferencia basado en un trabajo colaborativo.

4.2. Intervención educativa y proceso de integración

El pugnar por un proceso de sensibilización en la labor de la integración educativa a estas alturas podría resultar irrisorio, tomando en cuenta que han pasado más de diez años de la reestructuración de servicios de EE, pero la realidad es que muchas de las escuelas que a lo largo de lo que podemos llamar el proceso de la reorientación educativa, han vivido espacios diferentes para lograr integrar a sus alumnos con NEE al sistema de ER, implica no solo el depositar al alumno en el centro escolar, sino el poder establecer relaciones de trabajo, objetivos, estilos de enseñanza, adecuaciones y mucho más.

En algunos lugares existe la participación de todo el personal, incluyendo al equipo de USAER y en otros tantos espacios educativos, se tropieza con dificultades, como es el delegar responsabilidades, a ver quien acepta el reto que implica la IE, y no solo aceptar a los niños por conveniencias de un alto puntaje en carrera magisterial, sin darles la atención adecuada.

Por lo anterior, este eje se analizará los principales elementos de los cuales los profesores y directivos se proveen y utilizan para lograr llevar a acabo su trabajo de intervención pedagógica en la atención de las NEE. Se contempla, la planificación de las acciones de intervención, los ambientes de trabajo, las aulas, las relaciones que se establecen entre alumnos y maestros, participación de los

maestros de grupo y de los maestros de apoyo, principales áreas de intervención, el manejo curricular.

4.2.1. La intervención pedagógica para atender las necesidades educativas especiales

La planeación, como un elemento o herramienta primordial para la labor cotidiana de los docentes, en el nivel básico, se ha caracterizado por realizarla de manera individual y muy pocos son los maestros que participan al mismo tiempo en tal trabajo, a excepción de lo que hoy llamamos planeación conjunta realizada en algunas ocasiones por las necesidades de integrar niños a la ER.

La gran mayoría de las escuelas primarias realizan sus planeaciones en lapsos establecidos a partir del cronograma determinado en el CTC, y estos tiempos pueden ser semanales, quincenales, mensuales o bimestrales, ubicando en estos dos últimos la planeación de las escuelas primarias, sobre todo si son escuelas de tiempo completo o de calidad, en donde los lapsos de tiempo corto no son idóneos para poder llevar a cabo la planeación.

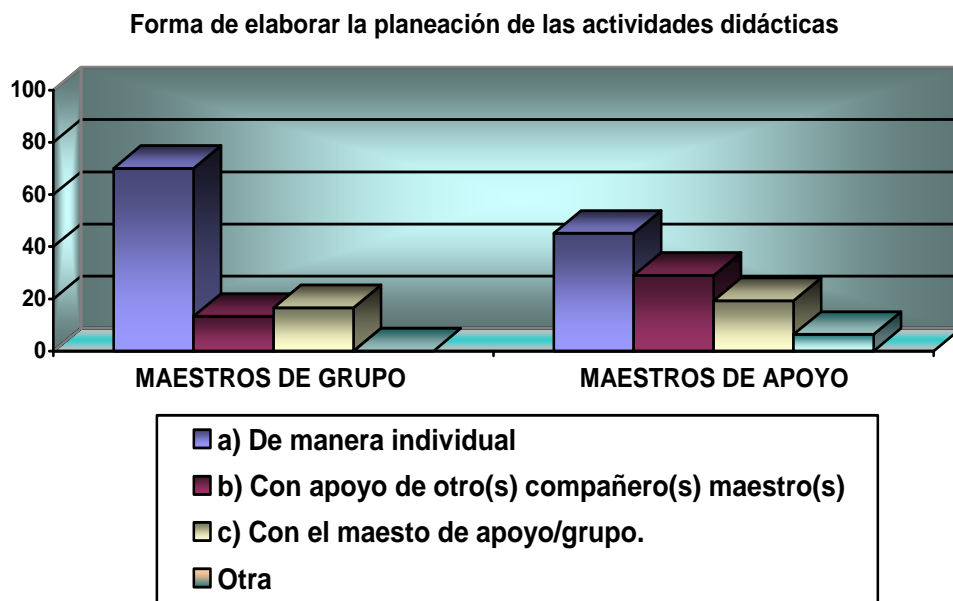
Debido a las características de formación y trabajo que se ha realizado a lo largo de las primarias, al maestro compete implementar en el grupo normas, organización, metodología y es responsable de los aciertos y errores, lo cual lo ha llevado a asimilar una cultura de trabajo en solitario.

El poder establecer planeaciones conjuntas esta abriendo brecha en el trabajo entre los maestros regulares y los maestros de USAER, aunque ha sido escabroso y lento, sobre todo en instaurar conciencia de que una sola planeación puede redituar mayores beneficios a la atención de las NEE y al grupo en general, por la diversidad y riqueza de estrategias, que pueden implementar dos o más personas en una planeación mensual; en donde realmente se contemplen los estilos de aprendizaje y el estilo de enseñanza. Así como el medio en que se desarrolla la

comunidad y sobre todo el poder hacer partícipe a los padres del proceso educativo de sus hijos con una responsabilidad compartida.

Por lo que se puede observar en la gráfica 4 que a pesar de que ambos docentes se inclinan por la planeación individual , la visión de los maestros de escuela regular con respecto a la planeación con el maestro de apoyo rebasa las expectativas que los propios maestros de USAER tienen en relación a planear con el maestros de grupo. Ver Gráfica 2

Gráfica 2.



La planeación no solo se determina en lo estipulado en el Proyecto Escolar, sino también se examinan los planes y programas establecidos por la SEP, así como las necesidades que los alumnos presentan a través de las evaluaciones diagnósticas y por último se contemplan los libros de texto y cuadernos de trabajo como otra parte dirigente de la planeación en la escuela primaria.

En el momento de iniciar el ciclo escolar, participan el maestro regular y el maestro de apoyo en la aplicación de fichas diagnósticas y evaluaciones pedagógicas, que permiten obtener un perfil grupal. Pero a pesar de que dos sujetos aplican al mismo tiempo y con las mismas estrategias diversos instrumentos, el maestro regular se basa en el manejo de contenidos que poseen los alumnos que ha de recibir.

Por otra parte, se tiene como elemento desfavorable, la planeación segmentada; en donde lo que se realiza en una semana o mes, no tiene en ocasiones relación con lo anterior o el precedente. Así estas planificaciones de los maestros regulares van enfocadas al logro de contenidos y no de los procesos, pero esta perspectiva puede cambiar; pues complementando con la gráfica 2 el profesor de grupo abre sus intenciones y actitud ante la planeación conjunta, como se observa en el siguiente fragmento de una entrevista.

“Con respecto a las maestras de USAER, pues nosotros hemos tenido, digo la actitud, la intención, la claridad del trabajo y y y y vamos pues, a crecido con ellas en el sentido de que la perspectiva desde la que ellas ven al niño en las aulas es diferente a la que como nosotros lo vemos” (M-G)

Esta apertura en una planeación conjunta, debería de ser compartida por ambos profesionales (ER-USAER) pero al carecer de reciprocidad se abordan las necesidades de un momento o un ciclo escolar, de esta manera el proyecto o los objetivos a alcanzar con estos niños son a corto plazo y de modo aislado, no permitiendo establecer un proceso de escolarización, en función de las necesidades reales de los niños, mostrando una ineptitud para propiciar una visión a largo plazo del proceso de escolarización, que tendría el menor a lo largo de su trayecto por la escuela primaria, y si es posible de la educación básica; sin dejar de lado, que de manera indirecta influyen los directivos y las zonas de supervisión, como se menciona a continuación:

"Yo creo que depende de mucho de la zona de la escuela y del asunto de los directivos, porque en algunos lugares ¡mmm! se han logrado muchas cosas y en otros casi no se logra nada. Depende mucho de la sensibilización que se este dando he a los profesores" (M-A)

Al momento de planear, los maestros priorizan y revisan planes y programas, así como libros de texto, siendo en la mayoría la primacía el alcanzar los contenidos, olvidando el manejo curricular del cual teóricamente se debería partir en una planeación y sobre todo si ésta es conjunta.

El currículo permite al docente contemplar una visión general de lo que pretende lograr y sobre todo accede a ubicar los objetivos y contenidos a las necesidades de los alumnos y esto descubre las estrategias, los procesos de evaluación, materiales y hasta los mismos participantes dentro del proceso educativo a nivel grupal e individual.

El mencionar manejo curricular o adecuaciones curriculares implica en los maestros puntos de choque o desconfianza, pues lo toman como un sinónimo de más trabajo y manejo de conceptos y estrategias difíciles y poco accesibles, cuando en la practica se observa que el maestro aplica sus conocimientos y necesidades de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos auxiliándose de su experiencia aunado a las condiciones institucionales.

Cuando ambos docentes (ER-USAER) logren saltar el cerco que ellos mismos se colocan al desarrollar el currículo, y alcancen a observar al mismo como un elemento de su práctica cotidiana, dejando de lado las objeciones como: El número elevado de alumnos, La falta de conocimientos, Capacitación, o simplemente el modificar sus prácticas educativas - pues es más fácil repetir cada ciclo escolar lo que ya me ha funcionado.

De esta forma logrará dar un paso real en la integración de los niños con NEE, dando un giro a las expectativas que se plantea al inicio de cada período escolar con cada uno de los alumnos que llegan al aula, alcanzando a ajustar, los procesos de aprendizaje de cada niño de manera significativa y con calidad.

En el camino de la integración se pretende que la mayoría de los niños accedan al currículo regular, y cuando este trabajo pedagógico implementado en la institución, no ha sido suficiente o no han dado respuesta a las necesidades de los niños, es necesario acceder a las adecuaciones curriculares. Al tomar este término la mayoría de los maestros tanto de ER, como especial pueden manejarlo en teoría, pero en el momento del diseño planeación y aplicación, surgen dudas.

La adecuación al currículo no es solamente que el profesor y USAER ajuste determinadas condiciones del alumno, sino implica el lograr de manera conjunta alcanzar los objetivos educativos, a partir del reconocimiento que implica la diversidad. Visualizando a su vez un currículo tomando las características de los niños, las características del grupo, los medios y los servicios que se dispone y el contexto escolar que lleve a presentarse una evolución en la planeación y evaluación a través de un manejo de planes y programas (SEP. Antología. Integración Educativa)

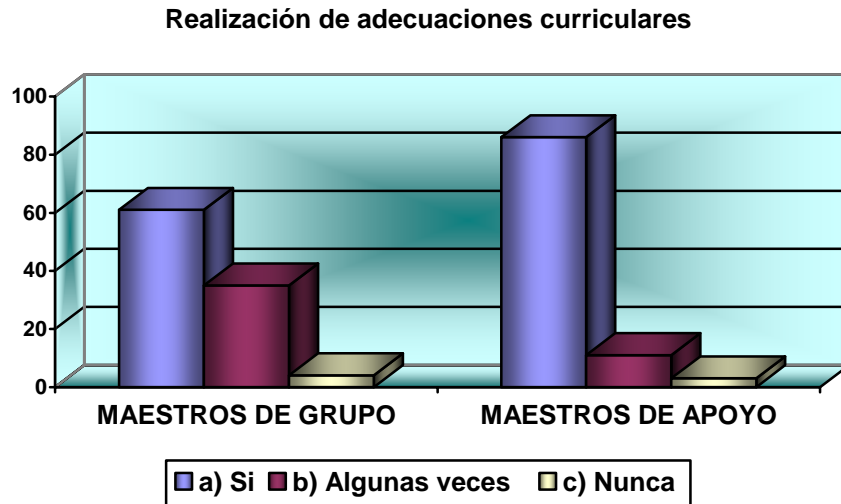
De esta forma si las adecuaciones curriculares se definen como:

...respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común, su objetivo es dar respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con el grupo... (García 2000:132)

Dentro de los cuestionarios la mayoría de los maestros expuso que sí han aplicado adecuaciones curriculares, siendo en su generalidad los maestros de

apoyo los que presentan un manejo más constante, y como una necesidad en la atención de los niños integrados Ver Gráfica 3.

Gráfica 3.



A pesar de lo escabroso que puede ser el tratar las adecuaciones curriculares, los profesionales implicados saben de la importancia de estas y la amplia gama que abarcan en el proceso educativo de los alumnos, siendo las más frecuentes las de evaluación, materiales y metodología de la enseñanza y los menos frecuentes, organización del aula y el espacio físico. Ver Tabla 3

Tabla 3. Tipo de adecuaciones más comunes

Adecuaciones	Maestros de Grupo		Maestros de Apoyo	
	Menciones	%	Menciones	%
a) A las condiciones del espacio físico	2	3.33%	1	3.22%
b) A la organización del espacio del aula	4	6.66%	2	6.45%
c) A los propósitos educativos por asignatura	9	15%	5	16.12%
d) A los contenidos de las asignaturas	12	20%	5	16.12%
e) A la metodología de la enseñanza	10	16.66%	6	19.35%
f) A los procedimientos de evaluación	12	20%	7	22.58%
g) A los recursos y materiales didácticos	11	18%	5	16.12%

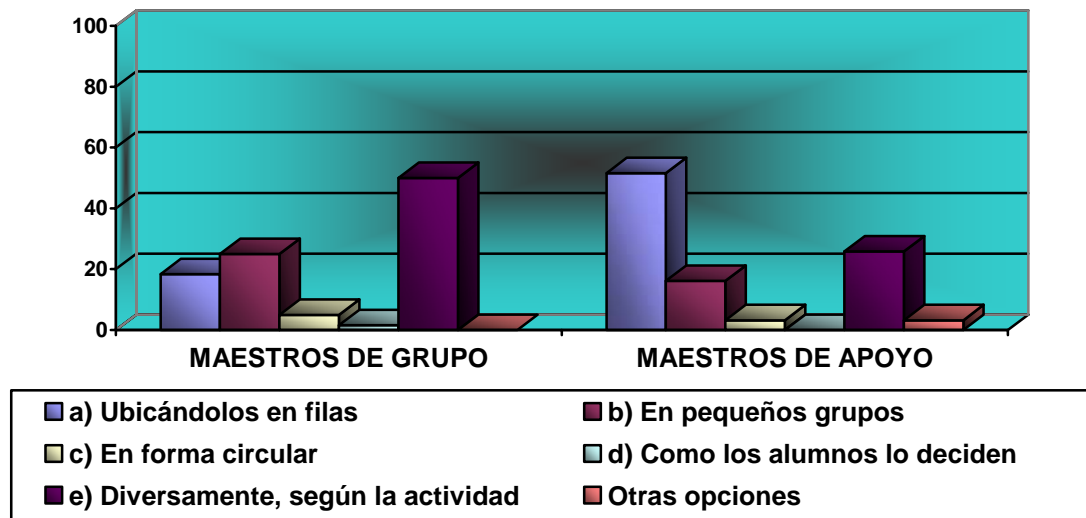
Como otro punto a retomar aparte de las adecuaciones curriculares y que influye sobremanera en la integración, se presentan los ámbitos escolares que engloban

dentro de una cultura poco sensible a las necesidades de los alumnos, el perdurar del tradicionalismo sobre las necesidades de los sujetos, pretendiendo lograr productos que respondan a una cultura deseable.

Esto permitiría la relación de unos con otros como señala Gimeno Sacristán (2002), y aquí es donde entra la intervención pedagógica que se puede presentar a través de diversos medios, lo que permite al maestro de grupo y al maestro de apoyo enfocarse a responder o nulificar la integración de los niños con NEE. La dificultad es que no solo influye la planeación y evaluación, sino que es indispensable, la ubicación y la organización de los espacios físicos en el aula, en donde se observa un predominio de organización del mobiliario escolar (bancas) por filas. Ver Gráfica 4.

Gráfica 4.

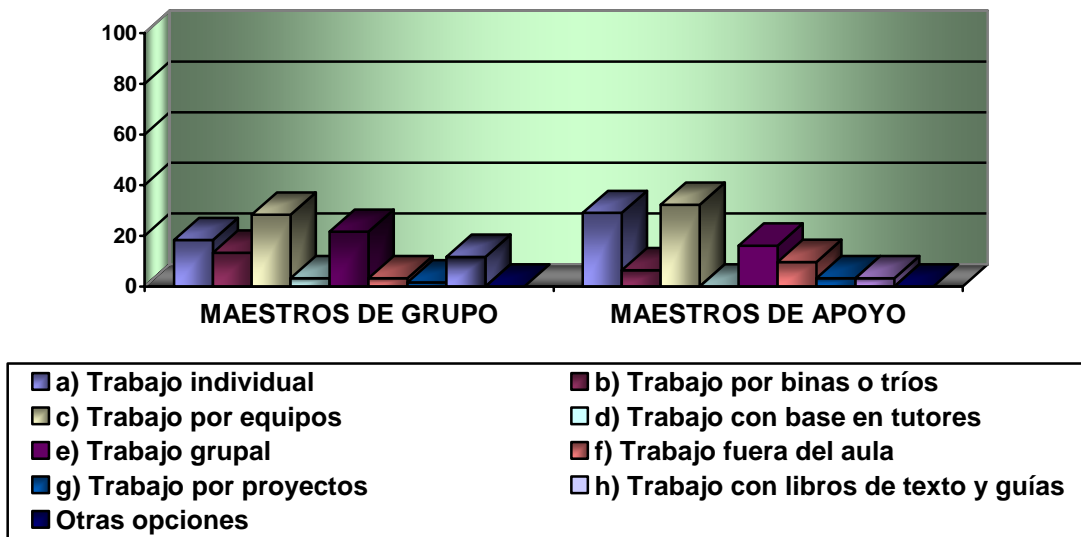
Ubicación física habitual de los alumnos dentro del aula



En la Gráfica 5 se observa en la perspectiva de los dos profesores (MR-MA) un predominio del trabajo en equipos, siguiendo el trabajo individual, el trabajo grupal, trabajo por binas y tríos, además se muestra poco uso de los libros de texto y guías, a pesar de que estos son muy solicitadas por los profesores, sobre todo a finales del ciclo escolar. Ver Gráfica 5

Gráfica 5.

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



Deducimos entonces, que los maestros hacen referencia a las formas de trabajo que más resultados pueden obtener con una organización conjunta y organizada, y por otra parte se abarca la realización de la actividad cotidiana de una manera tradicional controlada y sistemática con el principal objetivo de alcanzar contenidos.

De manera paralela existe un predominio del trabajo por equipos y trabajo individual, observándose que la cultura integradora que se trata de construir, se

maneja y se interpreta por los sujetos de manera subjetivada (Gimeno Sacristán 2002), es decir; ésta se selecciona por los criterios de valor de cada uno de los docentes posee, en donde a pesar de esgrimirse que lo ideal para lograr la integración de los niños, es un ambiente de trabajo colaborativo, en el que se establezcan lazos de afecto y responsabilidades, con los compañeros de grupo, así como estrategias diversas que propicien ambientes significativos en un ámbito grupal y cotidiano, presenta una mínima modificación enfocándose a la individualidad y el trabajo grupal sin llegar a la colaboración. Ver Gráfica 6

Gráfica 6.



Cuando un maestro acepta el trabajo conjunto las expectativas y experiencias que puede obtener del mismo se enriquecen, ya que logra presentar otras opciones como son: el considerar las necesidades de sus alumnos, evitando la separación o diferenciación con el resto del grupo.

Complementando la organización del aprendizaje, los maestros de grupo presentaron una frecuencia de acciones de enseñanza enfocadas a actividades comunicativas entre los alumnos, seguidas por actividades interactivas entre alumnos, clases expositivas de parte de los profesores, actividades de juego, actividades de áreas específicas de trabajo en el aula, estrategias globalizadoras, y actividades problematizadoras, actividades de investigación, clases expositivas por parte de los alumnos.

Tabla 4. Frecuencia de las actividades de enseñanza que habitualmente se aplican en el aula:

Procedimiento de trabajo	Maestros de Grupo			Maestros de Apoyo		
	MF	PV	CNN	MF	PV	CNN
a) Clases expositivas por parte del maestro	4%	1%	1%	3.25%	-	-
b) Clases expositivas por parte de los alumnos	2%	2%	-	-	2.15%	-
c) Estrategias globalizadoras	2.83%	1.35%	-	-	1.37%	2%
d) Actividades en áreas específicas de trabajo en el aula	8.33%	5%	-	3.22%	12.90%	3.22%
e) Actividades interactivas entre alumnos	8.33%	3.33%	-	3.22%	12.90%	3.22%
f) Actividades problematizadoras en distintas asignaturas	6.66%	5%	-	3.22%	6.45%	3.22%
g) Actividades de juego	16.66%	6.66%	-	3.22%	9.67%	6.45%
h) Actividades de investigación	6.66%	5%	-	3.22%	6.45%	6.45%
i) Actividades de comunicación	18.33%	-	-	6.45%	3.22%	3.22%

MF: Muy frecuente, PV: pocas veces, CNN: Casi nunca o nunca

Si observamos la Tabla 4, se puede hacer referencia a la discrepancia que existe entre las respuestas de los profesores de grupo y los maestros de apoyo, con respecto a que los segundos indican con mayor incidencia las clases expositivas dentro de las aulas regulares como una actividad habituada en los salones de clase.

Si prestamos atención a estas respuestas, sería difícil poder determinar cual de los dos profesionistas se acerca a lo que es la integración educativa en las aulas. Ya que como menciona Gimeno Sacristán (2002 p. 28)) "Todo lo que es valioso, lo es desde la perspectiva de lo que en cada momento se considera como tal. Esta es la diferencia básica entre la moderna autoridad del saber frente al viejo orden"

Esta apreciación radica o se podría enfocar en que el maestro regular se habitúa a los espacios, la metodología, estrategias y evaluaciones a través de los años a lo que marca la normatividad, y el maestro de educación especial ha vivido transformaciones y reformas a lo largo de su trayectoria docente, lo que podría permitir que se observen los sucesos desde una perspectiva del momento y de la necesidad enfocándola a largo plazo.

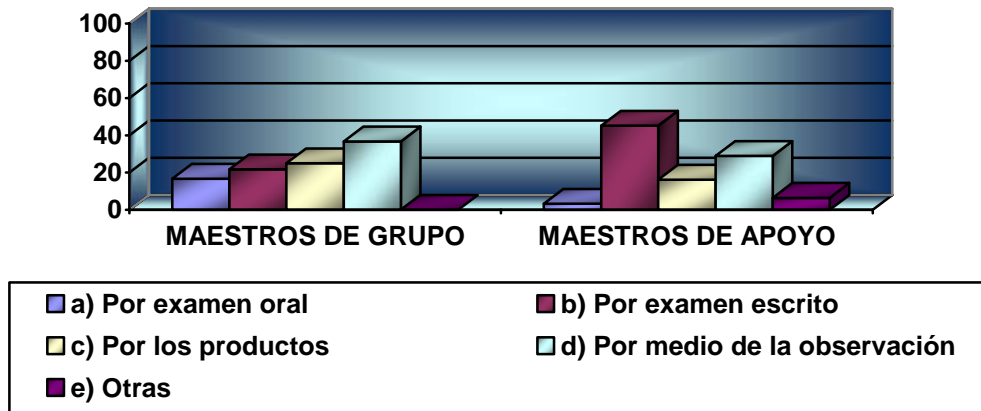
Lo rico sería que al conjuntar entre ER y EE, las anteriores representaciones, con respecto a las actividades de enseñanza, se podrían obtener grandes beneficios en la atención de los niños integrados, tanto en la planeación, evaluación y socialización, permitiendo la implementación de actividades diversas sin correr el riesgo, o causar el vacío o la incertidumbre que origina el salir de la dinámica grupal y la cotidianidad que se ha vivido en las aulas desde tiempo atrás.

Para alcanzar lo anterior encontramos requerimientos de mejorar las competencias cognitivas y la promoción de actitudes y valores que se consideran imprescindibles para ser buenos ciudadanos y participar efectivamente en la vida de la comunidad (EPT, 2005) Si llevamos a cabo lo anterior no solo los niños o los docentes serán los beneficiados, sino todos aquellos implicados; además de poder obtener una visión más amplia de las fortalezas y debilidades, de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera continua y permanente.

Por último el aspecto de la evaluación no presentó grandes discordancias dado que ambos tipos de profesionales coinciden, en que es necesario evaluar de manera diferente y en ocasiones de forma individual a los sujetos integrados, siendo el rubro de mayor respuesta en los cuestionarios la evaluación por observación, presentándose en segundo término la evaluación escrita, siguiéndole los productos de los alumnos y el examen oral. Ver Gráfica 7.

Gráfica 7.

Formas de evaluación más utilizadas para los niños con necesidades educativas especiales:



También existen otros factores, como son las discapacidades físicas u otras que orientan a que con estos menores se realicen las adecuaciones curriculares y evaluaciones con un enfoque más cualitativo que cuantitativo, en ciertas etapas (bimestres) el maestro regular y el maestro de USAER realizan adecuaciones conjuntas en la evaluación lo que enriquece y abre más posibilidades para estos niños integrados, como lo refiere el siguiente fragmento de la entrevista.

“Eh particularmente para los niños con necesidades he, una mayor acertividad en la evaluación diferenciada de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad” (G)

Cuando se ha logrado la planeación conjunta y por ende las adecuaciones y modificaciones a la evaluación de los niños con NEE, existen criterios más amplios para aplicar la evaluación y no solo en los de aspectos cuantitativos, pudiendo observarse como un factor el participar en la evaluación, los avances presentados por los niños a lo largo de las actividades escolares, actitudes de interés y compromisos, las habilidades cognitivas alcanzadas, el logro de los objetivos propuestos a corto y largo plazo; sin olvidar aspectos característicos de

la evaluación como son la adquisición de contenidos, la memorización y los aspectos administrativos, como se mencionó tienen gran peso y que los maestros proporcionan a este último rubro incluyendo también a los directivos y a los propios maestros de EE. Ver Tabla 5

Tabla 5. Lo que se toma en cuenta al evaluar a los niños con necesidades educativas especiales:

Criterios para evaluar	Maestros de Grupo		Maestros de Apoyo	
	Menciones	%	Menciones	%
a) Los avances de los niños	11	18.33%	7	27.58%
b) El logro de los objetivos propuestos	4	6.66%	3	9.67%
c) Las habilidades cognitivas alcanzadas	9	15%	3	9.67%
d) El nivel de Participación en clase	6	10%	3	9.67%
e) El dominio de los contenidos	4	6.66%	2	6.45%
f) La capacidad de memorización	-	-	-	-
g) El esfuerzo mostrado	12	20%	5	16.12%
h) Las actitudes de interés y compromiso	8	13.33%	3	9.67%
i) El cumplimiento de las tareas asignadas	6	10%	5	16.12%
j) Los requerimientos administrativos	-	-	-	-
k) Otros	-	-	-	-

A pesar de que se vislumbra la posibilidad de la modificación a la evaluación, ésta sucumbe ante la normatividad y los aspectos administrativos como son los proyectos, los concursos y hasta la misma carrera magisterial, que arrastra a maestros y alumnos a fijarse metas que acrediten los logros, y alcancen los objetivos estipulados en los documentos oficiales, dejando de lado al alumno y sus necesidades.

4.2.2. El proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales

El proceso de integración de los niños con NE presenta diversos componentes, actores y medios, siendo necesario establecer certeramente los caminos para que sean aceptados en los ambientes escolares, y lograr que los implicados generen expectativas positivas, reales y eficaces con respecto a los lineamientos, condiciones operativas, estrategias de intervención, evaluación y socialización, las cuales se podrán observar a lo largo del proceso de integración y en los avances

del propio alumno a corto, y largo plazo, para así alcanzar la tan esperada integración.

En el momento de integrar un niño con NEE al medio escolar, es de vital importancia que se establezcan los medios y ambientes propicios para tal fin, por lo que la mayoría de los maestros han coincidido dentro de la aplicación de los cuestionarios, en el valor de la aceptación del grupo y la dinámica grupal; en el siguiente término, están las actitudes tanto de los compañeros como de los propios niños integrados Ver Tabla. 6

Tabla 6. Factores que más han favorecido el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales:

Factores	Maestros de Grupo		Maestros de Apoyo	
	Menciones	%	Menciones	%
a) La aceptación del grupo	13	21.66%	3	9.67%
b) La dinámica grupal	8	13.33%	4	12.90%
c) Las actitudes positivas de sus compañeros	9	15%	3	9.67%
d) Las actitud de los niños integrados	6	10%	1	3.22%
e) Las relaciones interpersonales con sus compañeros	6	10%	2	6.45%
f) La comunicación entre maestros de grupo/maestros de apoyo, los compañeros alumnos y los alumnos integrados	7	11.66%	5	16.12%
g) La interacción entre los alumnos en el desarrollo del trabajo escolar en el aula	4	6.66%	4	12.90%
h) Las estrategias docentes de trabajo utilizadas	4	6.66%	5	16.12%
i) El trabajo colaborativo entre usted y el maestro de apoyo	3	5%	3	9.67%
j) El aspecto físico del alumno	-	-	1	3.22%

Además; las relaciones que se establezcan en cada centro y aula, van a permitir la comunicación e interacción entre ER-USAER, y los alumnos a través de estrategias -trabajo colaborativo- que permita encontrar los factores que lleven a la interacción de los alumnos con NEE en ambientes regulares.

Por otro lado, existen factores que dificultan la integración y se encuentran presentes en los centros de trabajo escolar; a consideración de los docentes encuestados son los siguientes: Ver Tabla 7

Tabla 7. Factores que dificultan el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales

Factores	Maestros de Grupo		Maestros de Apoyo	
	Menciones	%	Menciones	%
a) La falta de convivencia con sus compañeros	5	8.33%	2	6.45%
b) Una inadecuada socialización	4	6.66%	3	9.67%
c) Problemas de conducta	12	20%	3	9.67%
d) El rechazo de sus compañeros	6	10%	6	19.35%
e) Una inadecuada relación con el maestro de grupo/apoyo	3	5%	-	-
f) Inasistencia constante a clases	7	11.66%	4	12.90%
g) El tipo de discapacidad que presenta	7	11.66%	2	6.45%
h) La falta de apoyo de los padres	14	23.33%	10	32.25%
i) Otros	2	3.33%	1	3.22%

En primer término aparece la falta de apoyo de los padres, problemas de conducta y las inasistencias, ubicando en orden descendente la discapacidad que presenta el alumno, el rechazo de sus compañeros, la falta de convivencia con ellos, una inadecuada socialización y relación con el maestro de grupo o de apoyo. En el inciso de otros existen diversas situaciones con puntajes muy bajos como cultural, familiar, de preparación de los docentes entre otros.

A través del tiempo, el hablar de integración o inclusión se ha asumido por la población en la mayoría de los centros escolares, y ésta se está cristalizando en algo cotidiano, pero es importante observar que en la tabla de factores que dificultan el proceso de integración de niños con NEE (Tabla 7) los puntajes más altos son: Falta de apoyo de los padres y Problemas de conducta,

Esto no es exclusivo de los niños integrados, estas dos situaciones se están haciendo extensivas aún con los alumnos regulares, por lo que lo anterior nos puede dar la pauta de esclarecer que no solo las dificultades para la integración de estos niños se circunscriben a la escuela, sino también existen aspectos fuera de la institución educativa que no permiten un buen proceso de integración, siendo

difícil controlar, pues aquí entra la dinámica familiar, la cultura y valores que cada sujeto adquiere en el seno familiar.

Observando estos factores positivos y negativos para el proceso de integración educativa, nos lleva a formular las siguientes interrogantes: ¿Las instituciones educativas de nivel básico, cuentan con una estructura y condiciones interdisciplinaria e institucional para acceder a una cultura integradora? ¿Las instituciones educativas han dispuesto acciones al interior, que posibiliten la IE?

A manera de primer paso hay que reconocer que lo que se ha logrado con los niños con NEE en los últimos años han sido avances más palpables y significativos que los que se dieron al inicio de la reorientación, ya que algunos maestros encuestados y entrevistados están más concientes de los avances de los niños en relación a los contenidos que se proponen en el período escolar, y de manera especial se resalta la disposición de los docentes de ER, y especial en un trabajo que intenta o en algunos casos se realiza de manera colaborativa.

Al aplicar los cuestionarios y entrevistas se hace referencia constantemente a que el principal objetivo de la escuela para con los niños integrados, no debería de ser solo el que alcancen un número determinado de conocimiento, sino igualmente el poder integrarlos al ámbito escolar y lograr que a su vez sean sujetos independientes y capaces de valerse por si mismos, en las actividades escolares, las relaciones con sus compañeros y en sus labores escolares, lo cual puede apreciarse en el siguiente fragmento de una entrevista

“Pues... los sociales principalmente, sociales, sociales, educativos. Pues porque tienen limitantes, aprenden de una manera y rápida, muy sutil, sencilla aprenden a manejarse mejor en sociedad en en grupo, incluso en equipos, no heeeem educativos, también se apropian de actitudes de aprendizajes con cierta rapidez. Saben que hay que hacer

una tarea, no saben ni cómo, pero saben que hay que traer una mochila, saben que hay un libro de matemáticas, entonces en ese sentido ¡bueno! Se les, se les abre más mundo no" (M-A)

Al englobar los datos anteriores, se perciben aspectos formativos que se entrelazan en los ámbitos escolares, y en el que se puede observar que algunos profesionales no centran sus expectativas exclusivamente en los contenidos u objetivos del grado, sino en las relaciones interpersonales ente los alumnos y las actitudes tanto de los compañeros como de los niños integrados, generando de esta manera otras expectativas que tal vez no se contemplan con la mayoría de los grupos o en la práctica regular, lo cual sería muy rico si se retomara en las practicas educativas, como se observa en el siguiente fragmento de la entrevista.

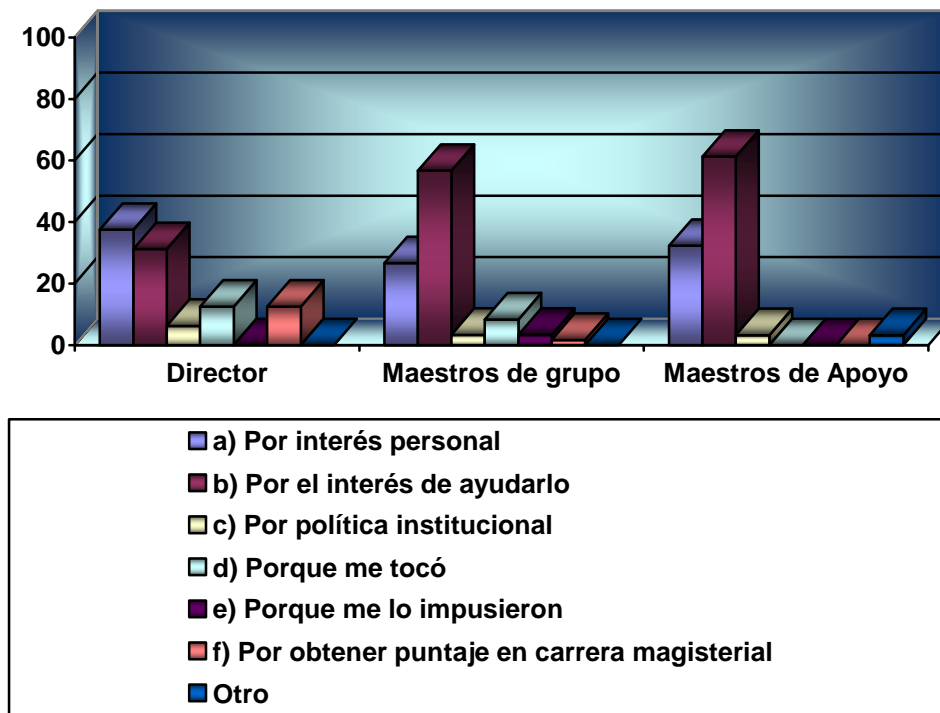
"Pues que desarrollen actitudes de tolerancia he que aprendan a reconocer las diferencias y que puedan estar juntos, entonces eso es importante. Algunos otros niños les da más por ser más protectores ¡no! Otros les resulta, saben que es su compañero y lo aceptan y no pasa nada, o sea... para el grupo, yo creo que aprendes ¡no! Que en su salón hay alguien que lo hace de una manera diferente a el, pero puede hacerlo" (M-G)

Al confrontar la información anterior, en el sentido formativo de enfocarse a la adquisición de conocimientos como único medio valido para cursar la educación básica, se observa que ha cambiado en algunos profesores la visión de la práctica cotidiana, va abriendo paso poco a poco a lo que se requiere en los ambientes integradores, los cuales buscan que todo individuo, ya sea con NEE o sin ellas debe de ser aceptado y respetado, para permitirle a los sujetos valerse por si mismos demostrando sus aptitudes y habilidades en la solución de conflictos para la vida cotidiana y futura.

Desafortunadamente estos logros, que a su vez son pequeños pero que servirán para dar paso a otras expectativas de trabajo escolar y docente, tienen propuestas a largo plazo poco sustentables para dar salida a beneficios reales de término e incorporación de estos niños a una vida productiva e independiente, tanto social como económicamente, pues infortunadamente ni esto último se puede lograr al 100% con los niños ordinarios, que al terminar la educación básica puedan cumplir con expectativas de empleo o continuidad en los estudios a nivel medio superior

Dentro de las primarias no solamente surge la visión altruista de atender a los niños, sino existen otros aspectos que influyen para que algunos profesores tomen o se les asignen éste tipo de niños como son políticas institucionales o por que les fue asignado, por puntaje de carrera magisterial. Ver Gráfica 8

Gráfica 8.
Motivaciones para atender a los niños integrados.



A todo lo anterior se rescata que la IE, en estos momentos es aceptada en la generalidad de las escuelas de educación básica, y que la mayoría de los docentes de ER y EE, así como directivos han tomado en diversos grados la conciencia de la IE y el papel que cada uno de los miembros de la comunidad educativa debe desempeñar dentro de estos procesos. Se va forjando y avanzando en la conciencia de que la responsabilidad para trabajar con las NEE no debe incurrir en una sola persona, sino en un trabajo colaborativo orientado con una intervención pedagógica real y con objetivos bien claros a corto y largo plazo.

4.2.3. Condiciones existentes respecto al trabajo colaborativo

Dentro del discurso de la integración sobresale un concepto, y este es, el trabajo o apoyo colaborativo, este modelo de apoyo no solo comprende a EE, sino que también se está esgrimiendo en las escuelas regulares, principalmente en aquellas instituciones que cuentan con el servicio de CAPEP o USAER respectivamente ¿Pero qué es el trabajo colaborativo, quiénes participan y que beneficios podemos obtener de él en el proceso de la IE?

Este modelo persigue un trabajo sin jerarquías, asentándose en el trabajo de equipo entre semejantes, en donde los conocimientos, experiencias, prácticas y usos puedan intercambiarse y enriquecer a través de grupos de trabajo integrados, a su vez por un número determinado de personas múltiples; pero que tengan una tarea común, y que a través de esos saberes diferentes se produzcan procesos progresivos y con respuesta a las necesidades presentadas en los ámbitos educativos, por lo que el trabajo colaborativo. (Citado en antología trabajo colaborativo. Murillo Paulino: 46)

“se caracteriza esencialmente porque las decisiones son tomadas por el grupo como un todo, participando todos sus miembros sobre la base de sus habilidades e intereses, la acción del grupo está basada sobre el consenso general,

logrando mediante la participación de todos sus miembros y en función de las aptitudes diferenciales para contribuir. De esta manera todos son responsables de la calidad de lo que produce el grupo" (M-G)

El trabajo colaborativo se considera por los diferentes docentes (regular y especial) como una necesidad prioritaria para la atención, planeación y evaluación de las NEE. Pero éste es complejo dinámico y continuo pretendiendo cubrir los requerimientos de los(as) niños(as) detectadas y sobre todo la participación, actitud y apertura de maestros, directivos y padres de familia, así como conocimientos acerca de lo que es la integración, de manera que éste pretende llevar a la superación de las barreras entre el trabajo del maestro regular y de USAER; así como del trabajo que se puedan presentar con los padres de familia y la comunidad educativa en general.

El trabajo colaborativo cuenta con las siguientes características en sus grupos (Murillo Paulino: 147)

- 1.-Liderazgo, o la condición del grupo para la facilitación de las tareas y consecución de los objetivos, ha de ser distribuido entre todos, favoreciendo la acción y capacidad del grupo.
- 2.- El establecimiento y la definición de los objetivos del grupo, con la participación de todos los miembros, con una conciencia colectiva "de nosotros"
- 3.- Los objetivos deben ser cumplidos con métodos y procedimientos, pero evitándose la rigidez, buscando una actitud flexible.
- 4.- El sistema de comunicación establecida debe ser libre y espontánea.
- 5.- La comprensión del proceso favorece una participación afectiva.
- 6.- El grupo necesita saber en todo momento si los objetivos y las actividades responden a los intereses de los miembros y

hasta que punto el grupo está satisfecho con las tareas desarrolladas.

Para lograrlo es necesario recurrir al proceso de la interacción, que podemos entenderlo como el “toma y dame” diario entre los profesores, alumnos y padres de familia. Es en realidad un proceso de negociación que se proporciona diariamente; pues a pesar de que en la planeación de los profesores para la atención de las NEE se pretende definir las estrategias de trabajo, la realidad es que cada día y en cada actividad este trabajo colaborativo se ve redefinido (Delamont 1988) y el intercambio de información es fundamental para lograrlo. Ver Tabla 8

TABLA 8. Aspectos en los que se reflejan los resultados de trabajo colaborativo respecto a la atención de los niños con necesidades educativas especiales

Aspectos	Director		Maestros de Grupo		Maestro de Apoyo	
	Menciones	%	Menciones	%	Menciones	%
a) Planificación y desarrollo de las actividades para niños integrados	3	18.75%	9	15 %	5	16.12%
b) Intercambio de información sobre niños integrados	3	18.75%	8	13%	5	16.12%
c) Atención a las necesidades de niños integrados	2	12.5%	11	18.33%	5	16.12%
d) Manejo de los planes y programas de estudio	2	12.5%	4	1.66%	1	3.22%
e) Desarrollo de estrategias de enseñanza	3	18.75%	10	16.66%	4	12.90%
f) Procedimientos de evaluación	1	6.25%	5	8.33%	3	9.67%
g) Elaboración y aplicación de materiales didácticos.	1	6.25%	6	10%	3	9.67%
h) Trabajo con padres de familia	1	6.25%	8	13.3%	5	16.12%

Si el trabajo colaborativo se pudiera aplicar en el aula regular cotidianamente, la integración de los niños con NEE con o sin discapacidad, no se vería afectado por aspectos como: el control institucional que lleva a una organización formal, pero en la práctica es en donde se requiere de reelaboración de los significados compartidos, sobre todo en la planeación y atención de las NEE; ya que la llegada de estos niños a la escuela provoca la reconsideración y concepciones de etapas en los planteamientos básicos que el maestro tenía a lo largo de su formación y

práctica educativa; implicando una sucesión de renegociaciones entre los docentes de ER y EE, a lo que no todos los maestros regulares están dispuestos a efectuar.

La organización y modelo de trabajo que se maneja tradicionalmente, se basa en apoyos fragmentarios y localizados, para poder dar respuesta a las presiones de tiempos y fechas establecidas por los calendarios escolares. En donde de manera parcial o total se pretende alcanzar el logro y adquisición de conocimientos y objetivos rígidos. Si en verdad se tomara el modelo de apoyo colaborativo, los maestros caminarían gradualmente no solo a un trabajo en equipo, sino a propuestas curriculares, para atender a la diversidad, así el apoyo ya no sería individual y basado en sujetos aislados, sino en la escuelas y al currículo, abriendo camino a lo que se denomina Apoyo Curricular (Wilson, 1994, Parrilla y otros 1996 citados en Murillo)

El trabajo colaborativo, es citado en las respuestas de los cuestionarios como un punto cardinal, que llevará a la culminación de la integración de los niños en la ER, además no solo se menciona en la planeación sino también en el CTC, y en el trabajo con padres.

En las entrevistas realizadas también aparece como una pieza a retomar, mencionándolo los maestros de la siguiente manera...

“Pero yo te puedo asegurar que lo ideal es que la colaboración venga de todos, somos como una máquina que si le falta una tuerca, ésta no funciona, ahora si falta el motor menos, así es nuestro trabajo como docentes de apoyo, requerimos de la colaboración de todos los que participamos y deja que te aclare cuando hay un niño integrado, todos piensan que la participación solo depende del maestro de grupo y del maestro de apoyo y no es cierto, cuando hay un niño integrado debemos de participar todos” (M-G)

El hecho de que los maestros reconozcan la necesidad de trabajar conjuntamente, no solo para la atención de las NEE, en la ER sino en aspectos de organización y planeación general; es un punto que puede llevar a largo plazo a un cambio en las dinámicas escolares y en la aplicación de los procesos enseñanza-aprendizaje; además de crear acuerdos reales para alcanzar lo que se pretende en los compromisos oficiales del gobierno con respecto a la IE, lo cual es lograr una educación para todos a través de escuelas de calidad, vía un trabajo conjunto como se refiere en el siguiente fragmento de la entrevista:

“ha beneficiado mucho porque ahí se plantean las necesidades y el trabajo conjunto, el compromiso de todos los que participan, ahí en la escuela primaria y tomando en cuenta a padres de familia, maestros, a maestros de apoyo”
(M-A)

Interiormente en la dinámica escolar, se maneja la planeación y por consiguiente el trabajo colaborativo, como tal está inmerso en éste. ¡Pero no debemos olvidar! que también en esa dinámica existe lo que Delamont (1988) designa “la urgencia”, en donde el docente a pesar de su planeación y organización se ve forzado a tomar decisiones inmediatas que difícilmente puede consultar y trabajar colaborativamente, y donde los colegas (en este caso el personal de USAER) no está disponible para ayudar a tomar esas decisiones; por lo que se podría mencionar que el avance en este trabajo conjunto presenta altas y bajas que se tienen que ir construyendo a la par de la realidad de las escuelas, a lo cual hace referencia una maestra de Apoyo del servicio de USAER,

“Si ja, ja, ja, si, si de hecho como que avanzamos y retrocedemos, hemos estado ahí, pero bueno como cosa que ya está muy clara sería eso, un poco la evaluación y la integración de los niños a todas las actividades de la escuela y también nos falta trabajar como comunidad escolar, para que no se vea que estos niños, son el niño de la maestra perenganita; sino que como cualquier niño es responsabilidad de toda la escuela.”(M-A)

Al tomar el trabajo conjunto como un aspecto más de la cultura escolar, los maestros se verán en la necesidad de entablar convenios entre compañeros con niveles y preparaciones similares, pero que se advertirán en la necesidad de salvar perspectivas, actitudes, intereses y objetivos muy distintos en los cuales se concertarán acuerdos comunes que beneficien no solo a los niños con NEE integrados a la ER, sino a toda la población escolar.

Por otra parte, interesa destacar un aspecto fundamental en este contexto, la atención de las NEE por parte de los maestros de grupo, y del personal de USAER, lo cual lleva a establecer las relaciones de trabajo y los acuerdos entre estos profesionales, para sistematizar el proceso de intervención, viéndose reflejado en los tiempos de evaluación y en las estrategias didácticas desarrolladas en los grupos.

Para lo anterior podemos observar, que los puntos abordados en los cuestionarios aplicados a los docentes implicados en el proceso de la IE, presentaron coincidencia en que la comunicación ha mejorado notablemente entre docentes, desencadenando a su vez mejora en la planificación de las actividades y en las actitudes, lo cual propicia o inicia en la población escolar la manifestación de la diversidad dentro de la escuela. Ver Tabla. 9

Tabla 9. Aspectos que han favorecido la labor hacia el trabajo de integración.

Aspectos	Director		Maestros de Grupo		Maestros de Apoyo	
	Menciones	%	Menciones	%	Menciones	%
a) La comunicación entre los profesores y el personal de Educación Especial	2	12.5%	9	14.75%	6	19.35%
b) El trabajo colegiado entre los participantes del Consejo	2	12.5%	11	18.33%	4	12.90%
c) La planificación del trabajo entre los profesores y el maestro de apoyo	2	12.5%	6	10%	4	12.90%
d) El reconocimiento del valor a la diversidad en la escuela	1	6.25%	4	6.66%	3	9.67%
e) El mejoramiento de las actitudes hacia los niños integrados	1	6.25%	6	10%	4	12.90%
f) El enriquecimiento de la práctica docente de los profesores.	3	18.75%	8	13.33%	2	6.45%
g) La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales	1	6.25%	5	8.33%	2	6.45%
h) La vinculación con los padres de familia	2	12.5%	5	8.33%	1	3.22%
i) La actualización de los docentes	2	12.5%	6	10%	5	16.12%

Los datos arrojados en las tablas permiten observar que cuando se trabaja colaborativamente, el beneficio se expande hacia la comunicación entre maestros de grupo y maestros de apoyo, redituando en la planificación conjunta, el trabajo colegiado y mejor condición de trabajo hacia los niños integrados

Este trabajo colaborativo, como se puede observar impacta en las actividades que se realizan conjuntamente con los niños integrados como es: la atención específica; el desarrollo de estrategias de enseñanza; la planificación y desarrollo de las actividades; el trabajo con padres de familia; el intercambio de información sobre los niños, y, los procedimientos de evaluación del aprendizaje.

Aunque lo anterior abre expectativas claras y favorables al trabajo de la IE se debe como lo señalan las entrevistas y los cuestionarios aplicados, continuar con el trabajo colaborativo, pues cuando se trabaja en equipo se corre el riesgo de que la responsabilidad recaiga en una sola persona, así como el diseñar en solitario estrategias didácticas que se puedan implementar en las aulas escolares.

Depende en gran medida de la disposición de los maestros, y la parte rectora que en estos casos son los directivos y los supervisores de educación primaria, ya que si estos aceptan y sensibilizan a su personal respecto de los beneficios del trabajo colaborativo y de las adecuaciones curriculares el panorama que se presentaría para los equipos de USAER sería un campo fértil, y si por el contrario se presenta una desvirtuación de la información o una mínima aceptación a lo planteado en la integración educativa por parte de los directivos de ER, el camino se haría muy difícil y poco fecundo para llegar siquiera a mínimos objetivos y metas con los niños integrados, como se observa en el siguiente fragmento de una entrevista:

.- Yo creo que depende de mucho de la zona de la escuela y del asunto de los directivos, porque en algunos lugares ¡mmm! se han logrado muchas cosas y en otros casi no se logra nada. Depende mucho de la sensibilización que se esté dando he a los profesores. En el caso de mi USAER, tiene 7, 8 años aquí. Y se ha podido avanzar, se tiene ya un trabajo más estrecho con la dirección y con algunas maestras que aceptan el servicio, otras obviamente ¡no! (M-A)

Finalmente si el trabajo se torna colaborativo, se incide en la relación que se establece entre estos profesionales y los padres de familia, lo cual también formaría parte de la experiencia de integración en su conjunto y en lo específico con el proceso de intervención determinado para cada sujeto.

4.2.4. Requerimientos del maestro regular y de educación especial para la IE

En este sub-eje, de acuerdo al vaciado de los cuestionarios se obtuvo el mayor índice de respuestas, donde el maestro regular plantea la necesidad de información que le permita el manejo de las actitudes y conductas de los alumnos integrados, así como el conocimiento más profundo de las principales discapacidades, procedimientos e instrumentos para la detección y evaluación de las NEE y el manejo del comportamiento y actitudes de los alumnos integrados.

Con relación a la formación del docente de USAER advierte como necesidades formativas el conocimiento y manejo de instrumentos para identificar y evaluar las NEE, así como nociones más profundas de las principales discapacidades y el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los directivos, se hace mención de la necesidad de procedimientos e instrumentos para la detección y evaluación de las NEE, el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la elaboración y desarrollo de estrategias para el trabajo con padres.

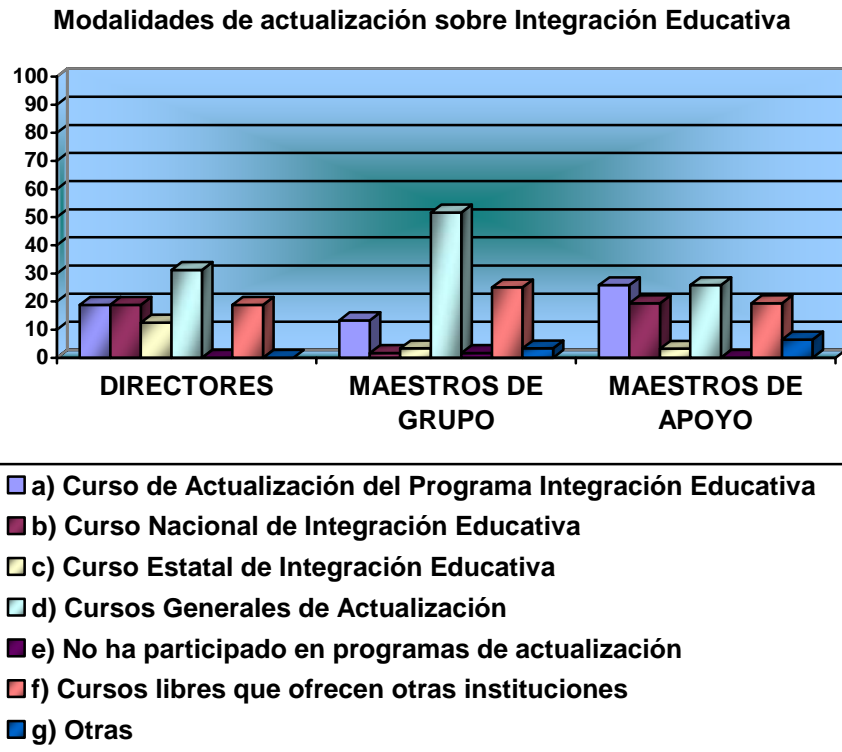
En los tres grupos de sujetos encuestados predomina la necesidad de poder determinar y detectar las NEE, lo cual indica, que si nos remitimos desde la formación de los docentes o de las personas que participan en el proceso de IE, se muestra una ausencia en la comprensión y atención de las NEE, de parte de educación primaria, pues los maestros regulares⁴ “no consideran que la enseñanza del alumno con necesidades especiales sea de su responsabilidad y a menudo no cuentan con la formación y el material para ello” (Ainscow 1995)

De esta manera, los docentes delegan como instancia principal, el peso de sus necesidades de actualización, en el ámbito de los cursos impartidos por carrera magisterial, en donde la participación de los mismos es muy concurrida, pero no es por la preparación o la iniciativa de lograr mejorar en su formación y preparación docente, sino para obtener el puntaje de carrera magisterial que les permita lograr la promoción o el ingreso a los diversos niveles que constituyen

⁴ En las generaciones pasadas, esto es decir hasta antes de la reorientación educativa, la formación de los maestros normalistas no tenía un apartado o materia específica para la atención de las NEE o de la discapacidad, En las nuevas generaciones de normalistas, se maneja un tronco común y en éste se contempla la atención a las NEE y aparentemente se les proporciona a los alumnos la información suficiente, para la atención de las mismas en el aula regular, pero la realidad es que ni siquiera las nuevas generaciones se sienten capaces de abordar la IE, con los elementos de que son dotados en la formación normalista.

dicha estructura, y que por consiguiente les redituará una mejora económica. Ver Gráfica.9

Gráfica 9.



En cuanto a los profesores de USAER, anteriormente (generaciones antes de 1984) se trabajaba o se formaba a través de especialidades para atender a los alumnos de acuerdo a la discapacidad y en escuelas determinadas para cada una de las necesidades clasificadas –débil visual, ciegos, sordos, trastornos neuromotores, deficiencia mental, problemas de aprendizaje, inadaptados e infractores-, tratando al paciente de manera aislada, de acuerdo a un trabajo clínico. Con la mayoría de los casos la relación con la ER, o las necesidades que tenía el sujeto, como por ejemplo los problemas de lenguaje, tenían poca probabilidad de ser atendidos de manera conjunta y secuenciada con la ER.

La denominación de NEE, que dio pauta en varios países a caer en la cuenta de que los sistemas de atención separados como eran ER, y EE, provocaban en los incipientes procesos de integración de niños con discapacidad en las escuelas, disyuntivas normativas, induciendo como lo menciona Piel y Meijer citados por Ainscow: (1991,) en el denominado "sistema Binario" Es decir que los niños estaban a la vez integrados a la ER, pero la participación, evaluación y otros procesos se daban con estos alumnos de manera apartada, a pesar del apoyo de los servicios de USAER.

El cúmulo de necesidades e incógnitas que saltaron, y que se siguen removiendo en la actualidad, en los procesos de integración a la ER, arrojó en los cuestionarios y en las entrevistas aplicadas, esas grandes carencias de parte de los docentes con respecto a las necesidades formativas sobre todo del maestro regular en la atención de las NEE.

A pesar de que las nuevas generaciones pretenden una orientación y el abordaje de la discapacidad y de las NEE en los planes de estudio, la formación proporcionada en las escuelas normales no es suficiente para que el docente abarque y se muestre apto en la atención de las NEE, y sobre todo en permitir al maestro dar una respuesta clara y concreta, con metas y objetivos a los niños que se integran, al punto que se carece de una visión conjunta, en donde no solo debe existir un responsable de la atención de estos niños, sino una responsabilidad compartida en la integración.

No obstante que el desconocimiento y sobre todo la incertidumbre de que la educación normal, dota al maestro de una escasa preparación de los elementos necesarios para la atención de las NEE, se observa en el siguiente fragmento de la entrevista.

“Nuestro mayor problema ha sido la intervención, nosotros iniciamos de cero, sin saber qué hacer y conforme ha pasado el tiempo hemos descubierto algunas formas de intervención sin embargo a mí no me ha convencido ninguna, sigo realizando el trabajo pero hay veces que te cansa el lidiar con los mismos problemas y no saber qué hacer con ellos”
(M-G)

Esta incertidumbre y sobre todo la falta de elementos, como lo manejan los maestros regulares en la atención de las NEE, no son privativas de los elementos que conforman las USAER relacionado a que la mayoría de la planta de maestros de apoyo no son especialistas en problemas de aprendizaje, sino psicólogos, pedagogos o de otra especialidad, llegando a encontrarse también maestros normalistas (pertenecientes a grupos integrados)

Así, los maestros de apoyo tienen que enfrentarse a grupos regulares, currículos de grado, planeaciones y otros, presentando desconocimientos o incertidumbres al tener que atender diversas discapacidades, como son la sordera o ceguera; que al conjuntarlo con las necesidades del maestro regular crea de manera general vacilación, conflicto y falta de acuerdos entre los elementos ER, y EE, para la atención de las NEE como se refiere en el siguiente fragmento.

“Nosotros, también necesitamos de una formación más sólida, carecemos de mucha información teórica y práctica, a decir verdad, no tenemos muchas herramientas de trabajo, muchos de nosotros no sabemos qué hacer en muchas situaciones específicas, por eso requerimos de actualizarnos constantemente, pero una actualización que realmente valga la pena.”(M-A)

La actualización es un elemento que los profesores manejan como alternativa en la atención de las NEE, pero sobre todo la petición expresa de los mismos es dotarlos de las condiciones para poder apoyar en los procesos de enseñanza, los cuales deben de ser con calidad, y no cursos al vapor o como mero trámite

administrativo como son los cursos de carrera magisterial o los cursos de capacitación que se dan al principio de cada ciclo escolar.

De la misma manera, los maestros están concientes de que la actualización es un elemento esencial que les permitirá establecer grupos de trabajo, programas de atención, interrelacionarse con otras instituciones, optimizar el trabajo con el niño en AR (aula regular) y AA (aula de apoyo) y lograr captar la atención y cooperación de los padres de familia.

La principal referencia de los tres grupos de encuestados, se centra en los cursos Generales de actualización, que como se mencionó se realizan al iniciar el ciclo escolar, en segundo lugar está el curso de actualización del programa integración educativa, para los Directores y maestros de grupo, los cursos libres que ofrecen otras instituciones tienen el tercer lugar. En cuanto a los maestros de apoyo, la necesidad se centra en el Curso Nacional de Integración Educativa (PRONAP)

Es necesario mencionar que las modalidades de actualización son diversas y se ubican con estrategias acordes al tiempo de aplicación, el personal al que va dirigido, pero en general siguen una misma tónica en cuanto a los objetivos y metas planteados, sobre todo en el aspecto de la IE, ya que la aplicación que cada sujeto le da dentro de su ámbito de trabajo es única, y acorde a sus necesidades.

Así por ejemplo los Cursos Generales de Actualización son breves (1 semana) y se apegan a las necesidades de la zona a nivel formativo. En cuanto al curso de actualización del programa integración educativa, se aborda apegado a la decisión de la escuela; al participar en la IE se presenta con una introducción y proceso permanente apoyando en las necesidades y requerimientos del personal, el Curso Nacional de PRONAP es una decisión independiente y persigue principalmente un logro de mejora económica.

Estos diversos medios de actualización, se enriquecen cuando de manera permanente al interior de los CTC se desarrolla un trabajo que permite consolidar los enfoques de la IE, a nivel institucional, y esto pueda formar las necesidades de cada escuela en un trabajo conjunto que a su vez les permita la reflexión colegiada y la riqueza del intercambio de experiencias. Ver Tabla 10

Tabla 10. Aportaciones sobre concepciones básicas.

Aportaciones	Directores			Maestros de Grupo			Maestros de Apoyo		
	T	M	EN	T	M	EN	T	M	EN
a) Le han permitido revalorar sus concepciones acerca de los alumnos con discapacidad	51%	36%	13%	48%	30%	22%	60%	29%	11%
b) Le han permitido comprender los principios, fundamentos y objetivos de la integración educativa	41%	45%	14%	39%	37%	24%	67%	25%	8%
c) Le han permitido aclarar conceptos sobre las necesidades educativas especiales	47%	41%	12%	46%	33%	21%	62%	28%	10%

T: Totalmente, M: Medianamente, EN: Escasamente o Nada

De lo anterior se puede deducir: que los maestros sí valoran los elementos que se les han presentado, en cuanto a la atención de la IE, pero sin embargo refieren la necesidad de una orientación más específica, a fin de que en la atención de una discapacidad se tengan los elementos para atenderla, como ejemplo de ello la sordera o ceguera. La necesidad de conocer y aplicar instrumentos específicos para la detección y evaluación de las NEE, implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje, elaboración y aplicación de materiales y apoyos didácticos especializados y manejo conceptual de las diversas discapacidades.

Otro aspecto que implica incertidumbre o cuidado en algunos maestros en el manejo de estos niños con NEE, se halla en cuanto a la conducción de sus actitudes y necesidades, sin obviar las estrategias de trabajo con padres, el manejo del currículo y las adecuaciones curriculares, la elaboración y aplicación de evaluaciones bimestrales o permanentes, la conducción conceptual de las NEE y dirección de planes y programas.

Por último, no se debe olvidar que la aplicación, organización y trabajo varían de acuerdo a la escuela y zona escolar, justamente apegado a las necesidades que se presenta en cada una. Así que podemos encontrar en una misma zona escolar escuelas que presentan un proceso de integración avanzado y otras en donde es posible encontrar renuencia o rechazo a la integración de los niños, claro que no de manera abierta, pero sí a través de actitudes.

4.3. Relaciones con padres de familia

En este apartado se retoma lo que los maestros refieren del trabajo con padres, así como los comentarios verbales que se recogieron a lo largo de la aplicación de las encuestas.

Dentro del apartado del CTC, se puede recordar que se menciona la participación de los padres de familia en el mismo, esto es una apertura dentro de los consejos y dentro de la dinámica establecida por la escuela a lo largo de su historia.

Realmente la mayoría de los maestros ven a los padres de familia como intrusos en cuanto a la participación de las reuniones mensuales, no cuentan con la preparación y visión necesaria para comprender la gran problemática y compromisos que implica la labor diaria en los centros educativos y sobre todo en la atención de las NEE.

S pudimos observar más detalladamente las actividades que realizan los padres de familia en la escuela; están limitadas a las acciones que el maestro les pide que el padre realice para apoyar a su hijo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; pero primordialmente, es en aspectos de cooperación económica, de rehabilitación y mantenimiento de espacios y de cooperación para eventos o festividades.

Dentro de los grados inferiores (1°, 2°, 3° y en ocasiones 4°) la participación de los padres es más constante, se establecen lazos de comunicación entre el profesor y los padres de familia que permiten y reflejan sobre todo de parte de los padres, la confianza que fincan en el profesor, y en la escuela para la formación educativa de sus hijos, pero conforme van ascendiendo los grados esta participación y comunicación se deteriora y los padres comienzan a deslindar en el maestro la responsabilidad de la educación, formación de hábitos y responsabilidades del proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, incluyendo en algunos casos a los niños con NEE con o sin discapacidad.

Cuando los padres de familia son convocados al inicio del ciclo escolar, para que se les informe del proyecto escolar, éstos se limitan solo a ser espectadores y los profesores, en específico el director(a) del plantel, evita dentro de lo posible la oportunidad que los padres tienen de réplica con respecto al trabajo expuesto para el ciclo escolar.

En general, lo que los maestros piden de los padres de familia es que acaten la normatividad, conforme lo estipula el reglamento de educación básica y de la escuela, que cooperen con las cuotas escolares, material, recursos para la mejora del inmueble, cooperaciones para festivales o búsqueda de donativos. Es muy esporádico el centro escolar que realmente permite a los padres de familia entablar una comunicación, que redunde en el proceso de aprendizaje de sus hijos, sobre todo de aquellos con NEE.

Cuando se realizan las reuniones periódicas con los padres de familia⁵ estas son a nivel informativo e indicando al padre, madre o tutor en lo que falla su hijo, evitando entablar con los padres, estrategias conjuntas que lleven a la superación de las necesidades educativas de los alumnos.

⁵ Estas reuniones periódicas, son las firmas de boletas, cada dos meses y las juntas especiales para celebrar festivales o eventos de clausura. De lo contrario la entrada de los padres de familia es solo por citatorio expedido por la escuela.

El maestro no se permite establecer una relación más allá del aula, pues muy pocos docentes son los que se interesan en conocer la situación familiar y las necesidades de los alumnos. Esta posibilidad de apertura para dar a conocer la dinámica familiar y las necesidades del niño, son poco probables pues las dos partes, (padres-maestros) no están dispuestos a modificar su participación.

Es muy importante analizar este eje tomando en cuenta las relaciones y colaboración que existe a criterio de los encuestados en la primaria, analizando la importancia de los padres dentro de la visión de la escuela integradora., con los siguientes sub-ejes.

4.3.1. Compromiso y colaboración de los padres de familia

En este sub-eje se tomaron en cuenta la preparación de momentos responsabilidades, participación y relaciones que deberían de permitir a los padres de familia la participación colaborativa en los diversos medios y ámbitos de la comunidad escolar, y los inconvenientes que se provocan, en el caso de no permitir la comunicación de ambos lados, en busca de lo que sería una escuela integradora o una escuela para todos.

Si tomamos en cuenta que los padres de familia solo acceden libremente al centro escolar cuando se realizan las juntas de firma de boletas, o se llevan a cabo honores a la bandera, así como festivales, la mayor participación de los padres de familia se circunscribe a entrevistas individuales y orientaciones, realizándose solo con el maestro de grupo y en ocasiones con el maestro de apoyo. De requerirlo un caso difícil o específico, también tiene que estar presente el equipo paradocente y el director del plantel para lograr llegar a acuerdos que permitan a los niños el integrarse favorablemente al ambiente escolar, sobre todo si son alumnos de NEE

En segundo lugar se sitúan el Trabajo directo con los maestros como las asambleas de la Asociación de Padres de Familia, pues los porcentajes son muy similares. A continuación, se hallan las reuniones entre la escuela y los comités de padres de familia.

Con menos puntaje se ubican las Reuniones en Consejo de Participación Social, Escuela para padres⁶ y otros como reuniones informales. Como se puede observar la visión de los maestros regulares y directivos es diferente a la de los maestros de apoyo, en el que estos últimos contemplan en mayor porcentaje la participación de los padres de familia. Esto se debe principalmente a que el equipo de USAER desde la detección y determinación de las NEE considera a los padres como un punto importante en el proceso de atención.

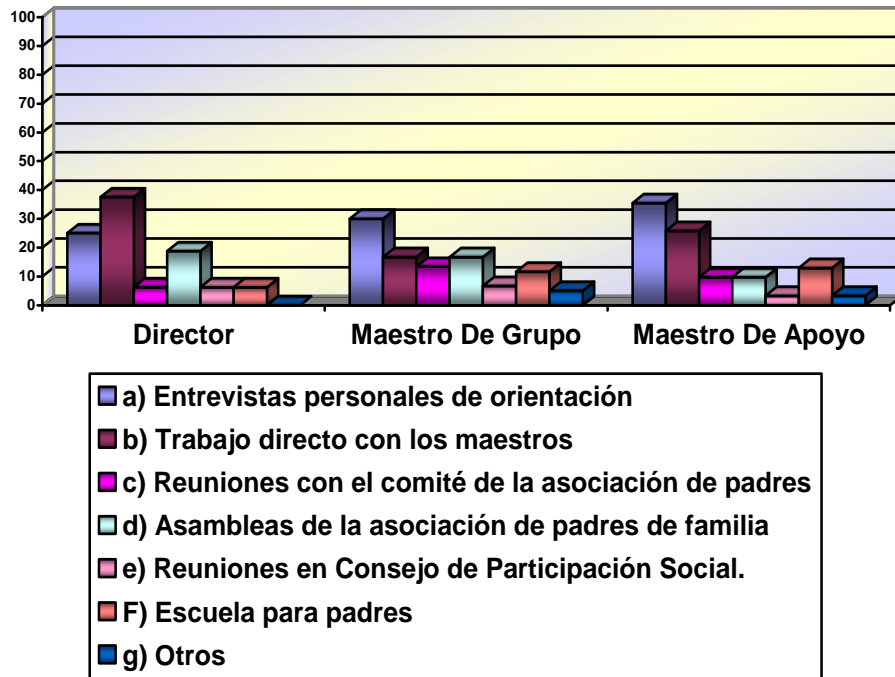
Debido a que como lo mencionan los encuestados, la mayoría de los padres declinan su función como agentes socializadores de sus hijos encaminados a crear y transmitir hábitos personales y sociales que se veían reflejados en las tareas educativas. Se observa que la mayoría de los docentes, para subsanar esta situación han recurrido a una forma de comunicación más efectiva y es la de establecer comunicación directamente entre los maestros y los padres de familia.

El compartir con las familias el compromiso educativo se ha hecho cada vez una necesidad más frecuente, el profesor busca abordar las necesidades educativas que presentan, de manera individual, obteniendo el control de las acciones que se han de alcanzar en concordancia con el aprendizaje del niño y su proceder, tanto en el aula como en el hogar. Ver Gráfica 10

⁶ Estas escuelas para padres, por lo regular son relegadas o asignadas al equipo de USAER y si se cuenta con el apoyo de psicología, éste se hace responsable en la mayoría de las ocasiones.

Gráfica 10.

Espacios donde más frecuentemente participan los Padres de Familia



Los encuestados contemplan como la opción más viable para el trabajo con padres, la relación directa, ignorando que la colaboración con la familia es necesaria para apoyar en los procesos de aprendizaje de los niños. Dentro de estas relaciones la participación de los padres es de seguimiento de instrucciones y requerimientos del maestro de grupo.

Los profesores refieren que esta forma individual de trabajo es la más efectiva con los padres de familia, ya que la asociación de padres, los consejos de participación social, son espacios en donde los padres se deben de desarrollar, ocupándose de resolver asuntos que atañen, con el funcionamiento general de la escuela, las condiciones del edificio escolar, los recursos o donativos que se requieren, o las festividades escolares, sin inmiscuirse en los asuntos de la

enseñanza-aprendizaje, pues esto solo concierne a los profesores, en un trabajo en CTC, que posteriormente se proyectará a la comunidad.

Los resultados de los cuestionarios llevan a dilucidar que los padres de los niños con NEE, están lejos de ser agentes principales en la integración de sus hijos pues el que éstos participen u opinen en las tareas escolares refleja momentos de recelo y suspicacia en los docentes tanto de ER y USAER, limitando el trabajo con padres sobre todo de los niños integrados en apoyo en grupo, al maestro de apoyo, en la realización de tareas de apoyo en casa para sus hijos, la atención a la conducta de sus hijos dentro y fuera de casa, así como la orientación sobre las necesidades de sus hijos. Todo esto se realiza bajo un estricto establecimiento de funciones y participación de parte de la escuela.

De manera somera se manejan los problemas de las familias, participación de proyectos educativos y de la escuela, la dinámica familiar, la atención a las necesidades de la escuela y sus instalaciones y la prestación de apoyos y materiales económicos. Ver Tabla 11

Tabla 11. Aspectos que se tratan con los padres de familia de los niños integrados en la escuela.

Aspectos	Director		Maestros de Grupo		Maestros de Apoyo	
	Menciones	%	Menciones	%	Menciones	%
a) Colaboración con el maestro de grupo	2	12.5%	15	25%	5	16.12%
b) Colaboración con el maestro de apoyo	3	15.25%	-	-	4	12.90%
c) Realización de tareas de apoyo en casa para sus hijos	3	15.25%	3	5%	6	19.35%
d) Atención a la conducta de sus hijos dentro y fuera de la escuela	2	12.5%	9	15%	4	12.90%
e) Orientación sobre las necesidades de sus hijos	2	12.5%	10	16.66%	5	16.12%
f) Necesidades y problemas de la familia	2	12.5%	8	13.33%	2	6.45%
g) Dinámica familiar	1	6.25%	7	11.66%	3	9.67%
h) Prestación de apoyos materiales y económicos	-	-	4	6.66%	1	3.22%
i) Atención a las necesidades de la escuela y sus instalaciones	1	6.25%	1	1.66%	1	3.22%
j) Participación en proyectos educativos de la escuela	1	6.25%	4	6.66%	-	-
k) Otros	-	-	-	-	-	-

Se deja ver la preocupación de la planta docente, de que si los padres de familia, entran al ámbito escolar es muy difícil negociar las finalidades y los papeles que cada una de las partes con sus respectivos límites debe trabajar, pues se cree que las familias son incapaces de entender y ayudar en los procesos educativos

Aquí es donde el papel de los supervisores y directivos debe sobresalir, ya que si realmente se busca la cooperación y participación de los padres de familia, es necesario tener la sagacidad y la prestancia para determinar, en qué momento rebasan los límites establecidos por la escuela, para lograr objetivos mezquinos e individuales, lo que implica que estas autoridades deben aprender a definir las funciones en lo que se designaría como "áreas de libertad" (SEP/Antología.2003-2004) de cada uno de las partes que conforman la comunidad escolar

Haciendo uso de los instrumentos aplicados, se puede observar principalmente en las entrevistas, que los padres de los alumnos con NEE, han sido los que más han incursionado en este trabajo colaborativo con la comunidad educativa, pues con estos se realizan acciones como información de los objetivos a conseguir con sus hijos, participando de los padres en las prácticas educativas, manteniéndose informados conjuntamente con los maestros de las acciones en la escuela, y sobre todo de los medios y elementos para poder integrar a sus hijos al ambiente escolar.

No debemos olvidar que también se presentan los extremos, en el que los padres se deslindan completamente del trabajo con sus hijos y los abandonan a las actividades que la escuela pueda otorgarles sin un compromiso real y constante, como se observa en el fragmento de la siguiente entrevista.

“¡Las necesidades de la escuela! Para estos niños integrados. Pueees laas necesidades de los padres. Mira tenemos niveles que se van a los extremos, tenemos padres muuy ubicados....¿quiero que mi hija.., viene

a la escuela, no para aprender letras y números, viene para aprender a relacionarse, para sí, ¡me explico!

Y tenemos papas que los mandan a la escuela porque no saben que hacer con ellos, así de plano, y cuando tu los llamas, este noo vienen y si vienen, pues así como vienen con cara de fastidio" (M-A)

Esta participación de los padres ha abierto canales de información y comunicación con las escuelas, y éstas a su vez, se ven beneficiadas con la información que a través de la integración educativa han abierto los padres como es la aceptación y confianza que se forma en la comunidad escolar, con respecto a la atención de los niños atendidos por USAER.

Un punto importante y que no debe dejarse de lado es que las nuevas orientaciones de la educación se constituyen en el respeto y la aceptación de la diferencia, sobre todo se busca establecer lazos de tolerancia, que cada vez más se van perdiendo con el ritmo de la vida contemporánea.

De esta manera estos padres de niños integrados no están exentos de presentar temor ante la aceptación de sus hijos, y el riesgo de que éstos pueden sufrir agresiones o exclusión, ya sea de sus compañeros a de algún miembro de la comunidad educativa. El padre de familia ve como punto de partida para esta integración que el maestro esté dispuesto a aceptar, a su hijo y que éste establezca medios de colaboración y comunicación que permita al padre observar los avances y metas que se establecen con su hijo, así como los compromisos que estos deben pactar para el buen desarrollo del trabajo a lo largo del ciclo escolar.

La visión que se tenía de la IE con respecto al temor que los padres de los alumnos regulares sentían, que al llegar los alumnos integrados a las aulas la atención del maestro se centraría en el nuevo alumno y que se alterarían la

dinámica de trabajo y funcionalidad en los salones de clase. En cambio los padres se han dado cuenta de que la introducción de estos alumnos a la dinámica grupal ha generado cambios y nuevas expectativas de aprendizaje que enriquecen la labor diaria de los alumnos del grupo y por lo tanto la participación de los padres ha cambiado requiriendo más comunicación y apoyo al profesor, sin olvidar que también existen padres que evaden la comunicación y al trabajo conjunto como se muestra en el siguiente párrafo.

“Hay muchos padres que no acuden cuando son llamados por la escuela, entre los que yo me he dado cuenta, son porque los padres no tienen tiempo, pero en verdad no tienen tiempo, otros que temen ser regañados, otra que es tan grande su desgaste sobre su situación personal en lo que se refiere a su hijo que ya no quiere saber nada sobre la escuela. Pero hay otros padres que siempre están dispuestos a apoyar a sus hijos. Cuando la integración de los niños es buena, los padres apoyan mucho el trabajo escolar, pero hay casos donde la integración no se logra dar en su totalidad, esto lo perciben los padres porque reciben muchas quejas y agresiones del ambiente escolar y en la menor provocación se alejan, incluso hasta dan de baja a los niños”
(M-G)

En general y a pesar de que los profesores refieren que la participación de los padres es escasa, la apertura a los niños integrados en la escuela regular va ganando camino, pero es necesario aprender a caminar con los padres para que el trabajo sea conjunto y real con cada uno de los niños, pretendiendo dotarlos de los elementos para crear ambientes integrados, en el que la comunidad educativa sea un engrane más y no solo apoyos fugaces o en momentos de crisis, como se podrá observar en el siguiente apartado.

4.3.2. Comunicación y relación con los padres de familia en la integración educativa

En este apartado se mencionarán algunas problemáticas que los padres de familia reflejan al interior de las escuelas, los apoyos que demanda la escuela y los padres, formas de proceder y el grado de responsabilidad, en el alcance de los propósitos educativos.

De los encuestados y entrevistados, se pudo obtener que hay un punto de encuentro en cuanto a la falta de apoyo de los padres de familia para las actividades en casa, la falta de tiempo para dedicarle a sus hijos en los requerimientos de la escuela, así como los problemas que tienen en relación con las dificultades económicas que enfrentan, su bajo nivel cultural y de escolaridad, son los más recurrentes.

Los aspectos anteriores salen del control del maestro y de la escuela , y así se puede ubicar en otro apartado los problemas que se sujetan a la poca asistencia de los padres a la escuela, a la nula respuesta a las convocatorias que se les hace llegar para estar presentes en la escuela, al restringido apoyo que proporcionan a sus hijos en actividades extraescolares, a la escasa aportación en apoyos materiales (entre ellos está la cuota escolar) y a que los padres de familia no siguen o ignoran las indicaciones que les hacen llegar los maestros en su mayoría, a través de cuadernos de recados o de tareas, en general son de manera escrita como se observa en la Tabla 12

Tabla 12. Principales problemas en la relación con los padres de familia.

Principales problemas	Director		Maestro de Grupo		Maestro de Apoyo	
	Menciones	%	Menciones	%	Menciones	%
a) Asisten muy poco o nada a la escuela	1	6.25%	7	11.66%	5	16.12%
b) Poca respuesta a las convocatorias que se les hacen	2	12.5%	8	13.33%	4	12.90%
c) Aportación escasa de apoyos materiales	1	6.25%	2	3.33%	1	3.22%
d) Escaso apoyo a los niños en actividades extraescolares	1	6.25%	3	5%	3	9.67%
e) No siguen las indicaciones que se les hacen	1	6.25%	7	11.66%	3	9.67%
f) No disponen de tiempo para la escuela y para sus hijos	1	6.25%	6	10%	3	9.67%
g) Bajo nivel cultural y de escolaridad	2	12.5%	2	3.33%	2	6.45%
h) Dificultades económicas	2	12.5%	7	11.66%	2	6.45%
i) Falta de apoyo en casa en las actividades para sus hijos	2	12.5%	10	16.66%	5	16.12%
j) Desinterés e indiferencia a las necesidades de sus hijos	1	6.28%	8	13.33%	3	9.67%
k) Otros	2	12.5%	-	-	-	-

Como se había mencionado en las prácticas habituales la escuela ha propiciado la escasa participación de los padres de familia, llevándolos a otorgar una cooperación y participación superficial, con un trabajo paralelo, que difícilmente se bifurca en los propósitos educativos.

Es evidente que los padres se limitan a dar respuesta a los requerimientos administrativos y de reglamento. A su vez se puede observar que algunos padres cuestionan por este desconocimiento, la preparación y el trabajo de los docentes al interior de las aulas, sobre todo sin son padres muy demandantes o aquellos que tienen hijos con problemáticas muy difíciles, como los problemas de conducta, aquí es donde estos padres tachan al maestro como carente de capacidad para resolver las necesidades de sus hijos.

En estos casos, los maestros pueden apoyarse en el trabajo colaborativo e involucrar a estos padres en el programa de trabajo y en el proceso de aprendizaje, pero es muy importante que el maestro al exponerle al padre de familia el trabajo lo haga con una concepción muy clara de lo que se pretende lograr; y así poder comprometer al padre en el cumplimiento de las acciones que

lleven a la formación de capacidades, habilidades, valores y actitudes apegados a los planes y programas.

Sin embargo no debemos olvidar, que también existen escuelas que se caracterizan por la toma de decisiones aisladas, escasa disposición a las relaciones interpersonales, formas de trabajo individuales, escasa relación con la comunidad y respuesta a las demandas, objetivos trazados en el Proyecto escolar, solo por normatividad y lineamientos. Aquí es donde el trabajo y la finalidad de la integración no se desarrollan, truncando los espacios abiertos y la flexibilidad de la comunicación

Así que los avances en materia de IE son muy variados y éstos se desarrollan en la medida que los padres sobre todo de los niños integrados, vayan de la mano con la escuela y establezcan puntos de partida con información clara y detallada sobre el trabajo, con acuerdos comunes, y el papel fundamental de la escuela es el lograr la comunicación y la interacción de la comunidad escolar a través del establecimiento de participación, tiempos, espacios, modalidades de colaboración, que a su vez incidirán en transformaciones en la organización y funcionalidad de las escuelas, y esto se reeditarán en un trabajo efectivo por parte de los padres, en el hacer diario, sobre todo en el apoyo extraescolar y en la atención de las NEE.

No hay que olvidar que para que las escuelas se transformen y cubran las necesidades y expectativas de la IE, el papel de los profesores es importante, pero el papel de los directores y supervisores debe de estar enfocado a una gestión institucional incluyente; en donde la comunidad educativa encuentre respuesta a sus demandas, y esto solo se logrará a través de una propuesta de trabajo, ¡bien firme! en la que los padres de familia sean uno de los eslabones importantes para llevar a buen término la tarea educativa.

El trabajo que se ha olvidado o dejado de lado, son las asambleas de la asociación de padres o los Consejos de Participación Social, que son medios a través de los cuales se les puede ofrecer a los padres de familia oportunidades para que identifiquen necesidades, las determinen y establezcan líneas de acción y designación de funciones, las cuales se pueden conjuntar con la organización escolar.

La escuela es al fin y al cabo el medio a través del cual se pueden formar lazos y mecanismos que a través de la comunidad puedan apoyar a la escuela; pero está en los maestros y directivos aprender a establecer acuerdos y acciones con los padres de familia.

CONCLUSIONES

En el presente estudio se abordó de manera general la historia de educación especial, permitiendo identificar a los sujetos que han participado en la atención de los “diferentes” y poder contemplar como la visión de estos, se ha transformado en la actualidad en personas con derechos y obligaciones, que a su vez han permitido revalorar la educación especial dentro de una nueva cultura escolar, enfocada a la construcción de una identidad que conlleva la alteridad, por lo que el “ingreso del otro” estará siempre presente. (Fernández y Rodríguez 2003)

El papel de las USAER en el campo de educación regular ciertamente no es sencillo, hay que agregar una gran carga de conocimientos, paciencia apoyo y trabajo, en donde la sensibilización a la integración no será exclusiva de los maestros o directivos, sino de igual forma del personal de especial, y sobre todo el compromiso de orientar y acompañar al docente en el camino y la meta a alcanzar con cada uno de los niños reportados de USAER; con la convicción de que de manera colegiada se llegara a acuerdos y soluciones.

En cuanto a las escuelas el tomar sus experiencias, cultura, organización, estructura institucional y relaciones con los padres de familia, en la atención de las NEE, permitió construir una visión en donde se requiere de un trabajo conjunto y colaborativo, en el que los docentes esperan que los servicios de especial no solo les den respuestas a necesidades inmediatas, sino a los problemas que aquejan en ocasiones a todo el colectivo de la escuela, aprovechando que los maestros están abriendo sus puertas en los salones de clase permitiendo que otros participen en su labor educativa.

Hablar de una política de integración nos lleva a reflexionar sobre el papel que cada uno de los integrantes ejerce en este proceso y a preguntarnos si realmente los maestros de las escuelas (Aínscown 1995) consideran la enseñanza de los

alumnos con NEE como su responsabilidad, que al ser compartida con EE puede abrir caminos y progresos que lleven a cambios reales en las prácticas educativas. USAER no se debe limitar a la atención de las NEE, pues en la actualidad ha abierto su campo de acción y entre sus compromisos más arduos está el de cristalizando su trabajo y el impacto de sus resultados en el aula regular.

El análisis de los orígenes de la EE, hasta la actualidad, permitió comprender el complicado camino que se ha desarrollado en la atención de las personas con discapacidad y los altibajos que éstas tuvieron que sortear para llegar a lo que hoy se puede considerar como un logro en la atención de las NEE, con o sin discapacidad. También permite explicar el porqué de la institucionalización y permanencia por varias décadas de un modelo de atención clínico, coordinado y regido por el área médica y que prevaleció durante gran tiempo en los sistemas de EE. Este modelo se caracterizó, porque los sujetos que eran considerados diferentes y se tenían que tratar de manera aislada en instituciones especializadas, atendiendo fundamentalmente a la sintomatología de su problema, como si tratase de una enfermedad o anomalía, relegando a segundo término en su atención la visión educativa.

Esta revisión dio la oportunidad de reconocer el espacio que se ha ido ganando en el ámbito de la atención a las NEE a finales del siglo pasado. No obstante los avances logrados, en el ámbito institucional se sigue observando en los actores educativos renuencia o aceptación a la integración, sobre todo de aquellos que han incursionado de lleno en el ámbito de la IE con antecedentes de una formación clínica, que consecuentemente lleva a comprender como estos profesionales han asimilado este cambio de distinta manera, en comparación con las nuevas generaciones que cuentan con una formación más orientada con base en los principios educativos, específicamente pedagógicos, que se aplican bajo la lógica de una práctica educativa cuya visión es la de reconocer y respetar la diversidad.

En el espacio de la IE, es ineludible expresar que de acuerdo a las influencias y los mecanismos que propician un determinado tipo de práctica educativa, llevan a establecer sitios de relativa libertad en los salones de clase, con el resultado de encontrar zonas de rigidez y problemas que se revelan y repercuten en los procesos escolares y en sus resultados. Por lo anterior, conocer el terreno que ocupan los sujetos en las relaciones establecidas en la compleja dinámica de la acción escolar, sería una gran avance en la comprensión de una práctica encaminada a atender las NEE, tomando en cuenta la gran diversidad que se presenta entre los alumnos que asisten a las aulas regulares.

Actualmente, se estipula como una normatividad y obligación dentro del desempeño de la práctica educativa de los docentes de escuela regular, con apoyo de personal especializado (USAER), la preparación de espacios integradores. Esto implica contar con el absoluto apoyo, preparación docente, medios, ambiente y recursos, que propicien la integración. Provocando un incremento de la adaptación y aceptación de esto niños al sistema regular, así como el respeto y derecho que todo sujeto tiene a una educación de calidad, lo que queda por esperar es cómo cada centro educativo sustenta esta actividad en concordancia con los integrantes de los diferentes ámbitos educativos, específicamente con USAER.

En México, la EE -reorientación educativa- dejó de ser un sistema paralelo y excluyente para dar paso a un proceso de integración e inclusión, por consiguiente se vio en la necesidad de modificar su oferta educativa en relación con la población que atendía. Lo anterior implicó un proceso compartido entre el sistema de educación básica y el de especial en donde la responsabilidad educativa debe ser participativa para poder dar respuesta a la diversidad que se avecina al abrir las puertas de ER con una visión de Escuela para Todos.

Aquí es importante mencionar que la gran misión en el momento presente, de las escuelas, implica aprender a dar respuesta a las necesidades reales de cada comunidad, en donde el individuo se vea como único y con necesidades especiales e individuales, tomando la diferencia como una riqueza a explotar.

Tomando en cuenta el modelo dominante en educación especial, en el momento de la reorientación educativa de los servicios existentes, resultó muy difícil para su personal, aceptar esta transición hacia una nueva práctica. Estos cambios no se realizaron conjuntamente con las autoridades y el resto del personal, sino que fue una imposición que dejó fuera las convicciones y necesidades del personal, lo cual dificultó los objetivos planteados, obstaculizando la comprensión de los docentes del porqué de esta reorientación y, sobre todo, se siguieron apegando al tipo de trabajo realizado en los servicios anteriores.

A pesar de las acciones implementadas no se ha logrado en su mayoría el trabajo conjunto entre la EE y la ER, siendo la realidad que la gran mayoría de las USAER solo da respuesta a las necesidades de la escuela por la exigencia de regularizar a los alumnos o acceder a las demandas de los docentes o los directivos, dejando de lado la finalidad real por la que se creó, es decir, la atención de las NEE y contribuir al desarrollo institucional mediante el desarrollo de un trabajo colaborativo y colegiado.

Saber cómo los implicados (docentes y directivos) en el proceso de la IE, asumen su posición dentro de este sistema de relaciones frente al currículo, a la organización institucional, a la enseñanza, al aprendizaje y la evaluación nos lleva a considerar la interdependencia existente entre el saber y el hacer, entre la teoría y la práctica. Son los propios sujetos quienes plasman a través de su trabajo el sentido y trascendencia de su labor, pero en el contexto de la integración es mayor el reto por el requerimiento de la concordancia y la aplicación de lo que es la teoría con la práctica.

En las prácticas educativas y en el trabajo colaborativo se sustenta la aplicación de acuerdo al punto de vista de los encuestados de un currículo flexible, el cual administrativamente y metodológicamente debe de ponerse en marcha en las escuelas abordando dentro de la organización metas generales, grupales e individuales, no solo con los niños de NEE, sino con toda la población, focalizando por lo tanto la practica de USAER en un trabajo máximo en aula regular.

La USAER en estos momentos se encuentra en un nuevo punto de partida hacia la IE, por lo que debe continuar su camino ahora en compañía de ER impidiendo de esta manera el estancamiento o la indiferencia de las escuelas regulares o la confianza excesiva en aquellas escuelas que han aceptado el servicio sin esperar más que la solución de problemas emergentes dejando de lado la gran riqueza de un trabajo colaborativo.

En este momento la USAER pretende dar otros significados a sus estrategias de trabajo e intenta representar un papel fundamental del servicio en su modalidad de apoyo, por medio del cual los docentes, alumnos y padres de familia de los niños con NEE, con o sin discapacidad, logren comprender la perspectiva de una escuela abierta a la diversidad; sin olvidar la importancia del trabajo con un currículo abierto y flexible.

Cabe rescatar que en este proceso de reorientación educativa, se habló de sensibilización y de un trabajo especializado enfocado a los nuevos requerimientos. Sin embargo, los encuestados y entrevistados en el presente estudio hacen referencia a que esa sensibilización no fue adecuada y que actualmente, y con un camino andado de más de una década, hace falta en muchos servicios definir funciones y responsabilidades compartidas entre maestros de grupo y personal de EE.

En los servicios de primaria regular con personal de EE, se afronta un cambio en la práctica educativa no solo a nivel nacional sino mundial y sobre todo, un esquema de trabajo diferente, que implica cambios de responsabilidad, en la planeación, metodología, ritmos de trabajo, estructura física y de acceso a los planteles educativos. En este sentido, USAER, ha tenido un crecimiento autogestivo, lo que ha significado ir avanzando y aprendiendo de la práctica cotidiana conjuntamente con la escuela y basándose en experiencias reales, a veces contradictorias y frustrantes, enfrentando los problemas clásicos de la pedagogía. ¿Qué, cuándo y cómo enseñar los contenidos?

Al trabajar en USAER es necesario por parte del director y el supervisor de especial, lograr que sus maestros tiendan a lograr una práctica educativa integral y colaborativa, como primer punto. Con los docentes regulares se debe contemplar que a lo largo de los años de servicio y aún los más novatos, están inmersos en una práctica docente de habituación y apego a la normatividad, lo cual implica el reto de poder proporcionar una información científica y constructiva; es decir, ir más allá de los conceptos vacíos y formales, esto es muy importante que lo comprendan los maestros y directivos, concentrándose en mirar alrededor y comprender el mundo de la diversidad cultural y la diferencia.

Los docentes de primaria hicieron referencia durante la aplicación de los cuestionarios que la plantilla de profesionales que conforma los servicios de USAER no cuenta con el número de maestros de apoyo necesarios para cubrir las demandas de la escuela, lo que propicia escaso impacto en el trabajo escolar, en la atención de las NEE y, sobre todo, no permite un trabajo colaborativo, lo cual es uno de los rectores en el proceso de IE.

De igual forma se contó con la aplicación al personal de USAER en el llenado de los cuestionarios y las opiniones fueron muy diversas, ya que las unidades a pesar

de mantener la misma estructura y aparentemente los mismos lineamientos en cuanto a la atención e integración de los niños con NEE con o sin discapacidad, la mayoría opino que el trabajo está supeditado a la visión que la primaria toma en la integración dependiendo de la orientación de la zona Escolar.

Es importante resaltar que la IE, al llevarse a la práctica en los servicios de ER, como un concepto relativamente nuevo, en el que la primaria, a pesar del tiempo que llevan desde la reorientación educativa, está integrando estos procesos de cambio a las nuevas demandas educativas; tomando en cuenta su cultura, su normatividad y la forma en que los maestros establecen sus prácticas tradicionales, difícilmente genera condiciones para un cambio que demanda la IE, pues aún los maestros más convencidos de ella y de la riqueza del trabajo conjunto con USAER, tienden a restar importancia a las nuevas formas de trabajo. Para ellos todo está muy bien en el discurso, pero la realidad se manifiesta cuando tienen que plasmar sus calificaciones después de los exámenes, las que no deben dejar duda del estado de cada alumno sobre todo ante los padres de familia y las autoridades educativas.

La IE ya no es una propuesta o un programa piloto, ya no es exclusiva de especial o de primarias, es una realidad que entra abruptamente en algunas escuelas o que ya convive con la gran mayoría de la población educativa. Por lo que los centros educativos y todos sus participantes tienen la obligación de rescatar las experiencias, organización su funcionamiento y sus prácticas educativas, lo cual debe tener una intención bien clara y definida en una misión y visión a corto y largo plazo, la cual se plasma en el proyecto escolar de cada escuela.

Partiendo de la formación de los normalistas, y las nuevas orientaciones pedagógicas que exigen al profesional en educación dejar atrás el trabajo en solitario en el aula, trastoca el poder absoluto del conocimiento y el status que el

maestro posee dentro del salón de clase. Así los requerimientos de la nueva educación implica este reto, el aprender y comprometerse a compartir y colaborar, de lo contrario llevara a desafíos en los centros educativos que se reflejaran en la pobreza de resultados, especialmente en el aula en donde se seguirá mencionando que la participación de los padres es mínima evadiendo los compromisos y acuerdos con respecto a la atención y apoyo en casa de sus hijos.

En cuanto al personal de USAER, queda expuesto a un gran reto y es el compromiso de conocer el currículo de educación básica, así como tener la apretura e iniciativa para poder colaborar con los maestros en la planeación y atención de las NEE, sin caer en la gastada justificación de que los profesores rechazan la IE por desconocimiento y apatía

No se puede limitar el interés de los maestros hacia la IE sólo como una oportunidad para escalar económicamente dentro de su profesión, lamentablemente, existe una gran mayoría de maestros que abierta o veladamente pretenden la promoción para carrera magisterial, buscando que se les asignen niños con NEE, para así poder obtener un puntaje mayor y gracias a éstos, poder escalar en las diversas categorías de Carrera Magisterial. Ante esta situación, los principios, estrategias y finalidades de la IE, son sólo discurso y más discurso, sin significado que se proyecte en el ámbito de la enseñanza y repercuta en los niños.

Por otra parte, uno de los elementos en la planeación que más dificultades exteriorizan los maestros y USAER, son las adecuaciones curriculares, pues en muchos casos las interpretaciones pueden ser de distinta naturaleza, y las concepciones predominantes sobre el currículo nos revelan que prevalece la idea de un currículo prescrito, más que el currículo que se construye en la práctica, y sobre todo, que se adapta, se transforma, en función de las necesidades de los

alumnos y del entorno; llevando a los docentes a un campo de difícil comprensión y aún de aplicabilidad.

La escuela debe transformarse y el manejo de conocimientos absolutos está quedando en desuso abriendo la posibilidad de esperar del conocimiento la incertidumbre y estar preparados no sólo los docentes, sino todos los integrantes de la comunidad educativa, para afrontar ideas en constante coexistencia que lleven a la formación de nuevas metas que permitan una práctica que en lo cotidiano se va construyendo diferente, con otro sentido con otras posibilidades de trascender en la educación, con observancia a la diversidad y el derecho a la educación y esto en parte será a través del manejo de las nuevas tecnologías electrónicas en la escuela y el impacto que cada maestro proporcione en el salón de clase.

Por último se obtuvieron los resultados y expectativas que los profesores y directivos tienen de los padres de familia. El predominio de los encuestados con respecto al trabajo y apoyo de los padres es todavía distante de un trabajo conjunto y en estos casos se delegan responsabilidades mutuamente, llevando a crear lazos artificiales de comunicación en la atención de los niños con NEE.

En este momento la USAER pretende dar otros significados a sus estrategias de trabajo e intenta representar un papel fundamental del servicio en su modalidad de apoyo, por medio del cual los docentes, alumnos y padres de familia de los niños con NEE, con o sin discapacidad, logren comprender la perspectiva de una escuela abierta a la diversidad; sin olvidar la importancia del trabajo con un currículo abierto y flexible.

BIBLIOGRAFÍA

- Aínscow, Mel. (1995) *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. UNESCO-NARCEA. España.
- Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*, Paidós, Barcelona.
- Berthely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Maestros y Enseñanza, Paidós. México:
- Delamont, Sara. (1988). *La interacción didáctica*. Cincel. Kapeluz. Madrid.
- Dendaluce, Iñaki (1988), "Introducción. Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa", en *aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Nancea. Madrid.
- Dirección General de Educación Especial (2003) Educación con calidad. "Una Escuela para Todos" SEP. México
- Dirección General de Educación Especial (2004) *Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal.*" SEP. México
- Escalante H. y Ochoa F. (2004) *Estudio Exploratorio para Conocer las Condiciones de la Práctica Educativa en el Contexto de la Integración Educativa en México*. UPN. México
- Ezcurra Martha, Francisco Marquez y colaboradores. *Análisis Histórico del desarrollo de la Educación Especial* S/F

Fernández Alatorre, Rodríguez Mckeon.(2003) *Jóvenes y Ciudadanía: Disposiciones para la Democracia. Informe final de análisis de resultados de la Consulta Juvenil 2002 "Esprésate 10/31"* IEDF, México

Frampton Marle E. (1957) *La educación de los impedidos*. Tomo I y II. Alejandro Meza L. SEP. México.

Fierro, Cecilia y Rojo, Ponds Susana. (1994) *El Consejo Técnico un encuentro de maestros*. SEP. México.

García, C., et.al., (2000). *La integración educativa en el aula regular*. Sep. México

Gimeno, Sacristán, José. (1997)*Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires. IDEAS

Gimeno, Sacristán, José. (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Las exigencias de la ciudadanía Madrid. Morata

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

Pérez, Serrano Gloria. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid. La muralla.

Piña, Osorio Juan Manuel. (1997). *CONSIDERACIONES SOBRE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA*. En. Perfiles educativos. Número 78, Año

Poder Ejecutivo Federal. (1989-1994) *Programa para la Modernización Educativa*. SEPARATA. México.

Morín, Edgar. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO México.

Sánchez, Escobedo Pedro. (2003) *Aprendizaje y desarrollo. La investigación educativa en México*. México COMIE

Limón R. (2000) *Avances de una década. Desafíos y caminos a seguir hacia el 2010, Continente Americano*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2003-2004) *Aspectos básicos y estrategias de apoyo para el trabajo con padres de niño con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en el ámbito de los jardines de niños integradores SEP.130018*. Banco Nacional de Cursos de actualización. ANTOLOGÍA.

Secretaría de Educación Pública. (1994). Cuadernos de Integración Educativa N°1. DGEE. México.

_____. (1994). Cuadernos de Integración Educativa N°2.. DGEE. México.

_____. (1994). Cuadernos de Integración Educativa N°3.. DGEE. México.

_____. (1994). Cuadernos de Integración Educativa N°4.. DGEE. México.

_____. (1994). Cuadernos de Integración Educativa N°5.. DGEE. México.

_____. (1994). Cuadernos de Integración Educativa N°6.. DGEE. México.

_____. (1994). Cuadernos de Integración Educativa N°7.. DGEE. México.

Secretaría de Educación Pública. (2000) Serie. *Caminos especiales en la integración. Clínica de Conducta*. DGEE.

_____. (2000).Serie. *Caminos especiales en la integración. Clínica de Ortolalia*. DGEE

_____. (2000). Serie Caminos especiales en la integración. Escuela Nacional para ciegos. DGEE

_____. (2000). Serie Caminos especiales en la integración. Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos. DGEE

_____. (2000). Serie Caminos especiales en la integración. Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales. DGEE.

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Compilación Lecturas de Apoyo a la Integración Educativa de Niños y Niñas con Discapacidad durante la Primera Infancia*. DGEE. México.

Secretaría de Educación Pública. *Guía para el coordinador*. Antología. DGEE. México. S/F

Secretaría de Educación Pública. (1992). *Integración Educativa* DGEE. México

Secretaría de Educación Pública. *Integración Educativa* Seminario intensivo de actualización para profesores de educación especial y regular. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular/Escuela Regular. Centro de Atención Múltiple. Antología .México. DGEE. S/F

Secretaría de Educación Pública. Programa de *Integración Educativa* Antología .México. DGEE. S/F

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación primaria*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2005). *LINEAMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA, INICIAL, ESPECIAL Y PARA ADULTOS*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2002). *MANUAL DE ORGANIZACIÓN DE LA UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER)*. Versión preliminar. México.

Secretaría de Educación Pública. (2002) *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México:

Secretaría de Educación Pública. (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2002). *Trabajo colaborativo* Antología. DGEE:
Secretaría de Educación Pública. (2003) *Una escuela para Todos*. México.

Secretaría de Educación Pública. *Unidad tres. Escuela integradora*. Antología. DGEE: México. S/F

Schön, Donald, A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. España. Edit. Ministerio de educación y ciencia Paidós.

Taylor, S.J., y R. Bogdan, (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós,

UNAM. (1997) *Reportes de desarrollo*. México.

Zacarías, Julieta et.al. (1995) *Prácticas integrales de educación especial*. Clave 189 *Nuevas tendencias en educación especial –Discapacidad mental- Necesidades Educativas Especiales*. Facultad de psicología México. UNAM.

UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva*. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. OREALC/UNESCO. Chile.

[www;bariloche.org-www.barilochepatagonia.com](http://www.bariloche.org-www.barilochepatagonia.com). Milenium Web. Solutions 1997-2003

Woods, P, (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós,

ANEXO 1
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FUNDACIÓN PARA LA CULTURA DEL MAESTRO, A.C.

GUÍA DE ENTREVISTA

Nombre: _____

FUNCIÓN, CARGO U OCUPACIÓN _____

ESTADO _____ **CIUDAD O MUNICIPIO** _____

FECHA _____

Las siguientes preguntas servirán de base para realizar las entrevistas con la persona seleccionada por el entrevistador. Se señalan algunos elementos en cada pregunta para orientar su sentido. El interés radica en que el entrevistado emita su punto de vista sobre las cuestiones planteadas, sin perder de vista que es de interés que, si es posible, las amplíen o enriquezcan mediante nuevas preguntas o comentarios adicionales por parte del entrevistador.

1. Hasta qué punto se ha logrado fortalecer el trabajo colaborativo en la escuela integradora.
 - Particularmente el trabajo entre los maestros de la escuela y entre éstos y los maestros de apoyo.
 - También tomar en cuenta a directivos y especialistas de USAER.

2. Cuáles han sido los principales beneficios del trabajo colaborativo hacia la escuela
 - En su organización y funcionamiento (a partir de considerar al Consejo Técnico).
 - En cuanto a la práctica educativa en general.
 - En relación con la atención de los niños integrados y el resto de los alumnos.
 - En cuanto al cumplimiento de las funciones de directores, maestros de grupo y maestros de apoyo, así como de los profesionales de la USAER.

3. Cuáles son los beneficios más notables que ha aportado la integración respecto al trabajo de los maestros de grupo y de los maestros de apoyo.
 - Planeación de sus actividades.
 - Desarrollo de estrategias de trabajo.
 - Relación con los alumnos y los padres de familia.

4. Cuáles son los principales requerimientos de los maestros de grupo
 - Actualización y formación.
 - Práctica docente (enseñanza, aprendizaje, evaluación, recursos didácticos).
 - Aspectos específicos del trabajo docente con los alumnos integrados.

5. Cuáles son los principales requerimientos de los maestros de apoyo o personal de educación especial.
 - Actualización y formación.
 - Intervención (evaluación de las nee, estrategias de trabajo, materiales didácticos).
 - Aspectos específicos del trabajo docente con los alumnos integrados.

6. Cuáles son los principales beneficios de la integración educativa para los niños integrados.
 - Aprendizaje
 - Socialización
 - Autoestima
 - Actitudes

7. Cuáles son los principales beneficios para la atención del resto de los alumnos.
 - Aprendizaje
 - Socialización
 - Actitudes

8. En que aspectos se debe fortalecer la relación entre educación regular y educación especial para obtener mejores resultados.
 - Queda abierta a la opinión del entrevistado

9. Cuáles son las principales necesidades de la escuela y los maestros, en cuanto a recursos y materiales didácticos para la atención de los niños integrados.
 - Queda abierta a la opinión del entrevistado.

10. Cuáles son los principales requerimientos de la escuela en su relación con los padres de familia de los niños integrados.
 - Se pretende obtener el punto de vista del entrevistado sobre las características de la relación padres de niños integrados y la escuela (con los maestros, con el maestro de apoyo, con el director).

11. Cuáles son los principales requerimientos de los padres de familia de los niños integrados en su relación con la escuela.
 - Se pretende obtener el punto de vista del entrevistado sobre las características de la relación padres de niños integrados y la escuela (con los maestros, con el maestro de apoyo, con el director).

ANEXOS 2.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FUNDACIÓN PARA LA CULTURA DEL MAESTRO, A.C.
CUESTIONARIO PARA DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA

Nombre de la Escuela _____

Estado _____ Ciudad o Municipio _____

Turno: _____ No. de grupos _____ No. de alumnos integrados _____

La información que usted proporcione mediante este cuestionario, será de gran relevancia para formular observaciones y recomendaciones ante las autoridades responsables con el fin de mejorar las experiencias de integración educativa en las escuelas. Por lo anterior, solicitamos su valiosa colaboración con el fin de lograr los objetivos de este estudio.

1. ¿Con qué frecuencia se reúne el Consejo Técnico en su escuela? (marque con una X la respuesta que considere adecuada):

- a) Mensualmente () b) Bimestralmente () c) Semestralmente ()
d) Anualmente () e) Cuando se requiere () f) En ocasiones () f) No se reúne ()

2. Indique cuáles son los participantes habituales en las reuniones del Consejo Técnico:

- a) Director () b) Subdirector ()
c) Maestros de grupo () d) Maestro de apoyo ()
e) Personal de USAER () f) Maestro de educación artística ()
g) Maestro de educación física () h) Padres de familia. ()
i) Autoridades educativas ()

Otros: (especifique) _____

3. Señale los principales temas o asuntos que se tratan en las reuniones de Consejo Técnico (puede seleccionar el número de opciones que considere pertinentes):

- a) Elaboración del proyecto educativo escolar ()
b) Administración escolar ()
c) Desarrollo del Programa de Integración Educativa en la escuela ()
d) Disposición y aplicación de recursos económicos ()
e) Festividades escolares ()
f) Actualización del personal docente ()
g) Problemas laborales de los profesores ()
h) Problemas del trabajo docente ()
i) Problemas de los alumnos ()
j) Problemas de los padres de familia ()

Otros: _____

4. Señale los principales aspectos en los que las decisiones tomadas en el Consejo Técnico tienen mayor influencia:

- a) La organización de la escuela ()
b) La organización y desarrollo de programas educativos de la escuela ()
c) La planificación y desarrollo de la práctica docente ()

- d) La actualización del personal docente ()
- e) La solución de problemas de alumnos ()
- f) La solución de problemas de los profesores ()
- g) La solución de problemas administrativos ()
- h) La solución de problemas de los padres de familia ()
- i) La organización y desarrollo del Programa de Integración Educativa ()

Otros: _____

5. Señale los aspectos de la Integración Educativa que más se han favorecido por el trabajo del Consejo Técnico.

- a) La comunicación entre los profesores y el personal de Educación Especial ()
- b) El trabajo colegiado entre los participantes del Consejo ()
- c) La planificación del trabajo entre los profesores y el maestro de apoyo ()
- d) El reconocimiento del valor de la diversidad en la escuela ()
- e) El mejoramiento de las actitudes hacia los niños integrados ()
- f) El enriquecimiento de la práctica docente de los profesores. ()
- g) La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales ()
- h) La vinculación con los padres de familia ()
- i) La actualización de los docentes ()

6. Señale los aspectos que reflejan de mejor manera los resultados del trabajo colaborativo respecto a la atención que se les brinda a niños integrados

- a) Planificación y desarrollo de las actividades para los niños integrados ()
- b) Intercambio de información sobre los niños integrados ()
- c) Atención a las necesidades de los niños integrados ()
- d) Manejo de los planes y programas de estudio ()
- e) Desarrollo de estrategias de enseñanza ()
- f) Procedimientos de evaluación. ()
- g) Elaboración y aplicación de materiales didácticos. ()
- h) Trabajo con padres de familia ()

7. Valore las condiciones del trabajo colaborativo que se establece entre los profesores de la escuela y el maestro de apoyo (marque con una X una opción de la escala por cada elemento):

Elementos	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
a) Ambiente de confianza entre los profesores y el maestro de apoyo				
b) Participación responsable de los profesores de la escuela y el maestro de apoyo				
c) Comunicación entre los profesores de la escuela y el maestro de apoyo				
d) Determinación de las funciones que realizan los profesores y el maestro de apoyo				
e) Coordinación del trabajo entre los profesores y el maestro de apoyo				
f) Apoyo a las actividades de los maestros de grupo por parte del maestro de apoyo				
g) Apoyo a las actividades del maestro de apoyo por parte de los profesores				
h) Cumplimiento de las metas establecidas entre ambos				
i) Toma de acuerdos entre profesores y maestro de apoyo				
j) Disposición para resolver las necesidades de los niños integrados por parte de los profesores				
k) Disposición para resolver las necesidades de los niños				

integrados por parte del maestro de apoyo				
---	--	--	--	--

8. Señale cómo es el apoyo que recibe la escuela y los maestros, de distintas autoridades para el desarrollo del trabajo con los niños integrados.

Autoridades	Muy adecuada	Mediana-mente adecuada	Poco adecuada	Nada adecuada	No presta su ayuda
a) Jefe de Sector					
b) Supervisor de educación primaria					
c) Supervisor de educación especial					
d) Director de USAER					
e) Director del Centro de Atención Múltiple (CAM)					

9. Señale cuáles son las actividades que realiza con mayor frecuencia como parte de su función:

- a) Control administrativo y operativo de la escuela ()
- b) Organización de las actividades académicas de la escuela ()
- c) Atender requerimientos de las instancias de administración central ()
- d) Resolver problemas de los maestros ()
- e) Resolver problemas de los alumnos ()
- f) Resolver problemas de los padres ()
- g) Participación en actividades cívicas ()
- h) Organización y participación en actividades de actualización docente ()
- i) Organización y participación de talleres para padres ()
- j) Atender grupos en ausencia de algún docente ()

Otros _____

10. Seleccione la opción que responda de mejor manera a las cuestiones que se le plantean en relación con las condiciones de la escuela:

Aspecto	Muy Adecuadas	Mediana-mente Adecuadas	Poco adecuadas	Nada adecuadas
a) Condiciones físicas del edificio escolar para un seguro desplazamiento				
b) Espacio suficiente para la realización de las actividades en las aulas				
c) Espacio suficiente en la escuela para la realización de actividades recreativas				
d) Iluminación en las aulas				
f) Nivel de ruido en las aulas				
g) Ventilación en las aulas				
h) Mobiliario de las aulas				
i) Materiales y recursos didácticos				

11. Señale las modalidades de actualización sobre Integración Educativa en las que ha participado:

- a) Curso de Actualización del Programa Integración Educativa ()
- b) Curso nacional de Integración Educativa ()
- c) Curso estatal de Integración Educativa ()
- d) Cursos Generales de Actualización ()
- e) No ha participado en programas de actualización ()
- f) Cursos libres que ofrecen otras instituciones ()

12. Seleccione la opción que responda de mejor manera a las cuestiones que se le plantean respecto a las modalidades de actualización en las que ha participado:

Aspecto	Total-mente	Mediana-mente	Escasa-mente	Nada
a) Le han aportado elementos para desarrollar el trabajo colaborativo con todo el personal de la escuela				
b) Le han aportado elementos para orientar el trabajo hacia los niños con necesidades educativas especiales				
c) Le han aportado elementos para estimular el trabajo colaborativo con los padres de familia				
d) Le han permitido revalorar sus concepciones acerca de los alumnos con discapacidad				
e) Le han permitido comprender los principios, fundamentos y objetivos de la integración educativa				
f) Le han permitido aclarar conceptos sobre las necesidades educativas especiales				
g) Le han aportado elementos para conocer los criterios, procedimientos e instrumentos para evaluar a niños con necesidades educativas especiales				
h) Le han permitido tener una visión de un currículo flexible y abierto para adecuarlo a las necesidades educativas de sus alumnos				
i) Le han brindado elementos para el diseño y desarrollo de adecuaciones curriculares, tanto de acceso como a los elementos del currículo				
j) Le han brindado elementos para el manejo adecuado de las actitudes y comportamiento de los niños integrados en el aula y fuera de ella				
k) Le han posibilitado para conocer y desarrollar estrategias variadas e innovadoras para la atención de las necesidades educativas de sus alumnos				
l) Le han aportado elementos para el diseño y aplicación de apoyos y materiales didácticos que los niños con necesidades educativas especiales requieren				
m) Le han aportado elementos para realizar una evaluación de tipo formativo				
n) Le han permitido llevar un seguimiento puntual y sistemático de los avances de los alumnos				

13. Indique sus principales necesidades de actualización en relación con la atención de las necesidades educativas especiales

- a) Conocimiento más profundo de las principales discapacidades ()
- b) Manejo conceptual de la integración educativa ()
- c) Manejo conceptual de las necesidades educativas especiales ()
- d) Procedimientos e instrumentos para la detección y evaluación de las necesidades educativas especiales ()
- e) Manejo del comportamiento y las actitudes de los alumnos integrados ()
- f) Manejo a profundidad del plan y programas de estudio ()
- g) Manejo del currículo escolar y aplicación de las adecuaciones curriculares ()

- h) Desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje ()
- i) Desarrollo de procedimientos de evaluación diversificados ()
- j) Elaboración y aplicación de materiales y apoyos didácticos especializados ()
- k) Elaboración y desarrollo de estrategias para el trabajo con padres ()
- l) Manejo de programas de vinculación con la comunidad ()
14. Indique cuáles son los espacios donde más frecuentemente participan los padres de familia en la escuela.
- a) Entrevistas personales de orientación ()
- b) Trabajo directo con los maestros ()
- c) Reuniones con el comité de la asociación de padres ()
- d) Asambleas de la asociación de padres de familia ()
- e) Reuniones en Consejo de Participación Social. ()
- f) Escuela para padres ()
- Otros _____
15. Señale los principales aspectos que se tratan con los padres de familia de los niños integrados a la escuela:
- a) Colaboración con el maestro de grupo ()
- b) Colaboración con el maestro de apoyo ()
- c) Realización de tareas de apoyo en casa para sus hijos ()
- d) Atención a la conducta de sus hijos dentro y fuera de la escuela ()
- e) Orientación sobre las necesidades de sus hijos ()
- f) Necesidades y problemas de la familia ()
- g) Dinámica familiar ()
- h) Prestación de apoyos materiales y económicos ()
- i) Atención a las necesidades de la escuela y sus instalaciones ()
- j) Participación en proyectos educativos de la escuela ()
16. Señale cuáles son los principales problemas en la relación con los padres de familia
- a) Asisten muy poco o nada a la escuela. ()
- b) Poca respuesta a las convocatorias que se les hacen ()
- c) Aportación escasa de apoyos materiales ()
- d) Escaso apoyo a los niños en actividades extraescolares ()
- e) No siguen las indicaciones que se les hacen ()
- f) No disponen de tiempo para la escuela y para sus hijos ()
- g) Bajo nivel cultural y de escolaridad ()
- h) Dificultades económicas ()
- i) Falta de apoyo en casa en las actividades para sus hijos ()
- j) Desinterés e indiferencia a las necesidades de sus hijos ()
- Otros _____
17. Señale con cuáles instituciones o profesionales establece relación regularmente la escuela para apoyar la atención de las necesidades educativas de los niños integrados:
- a) USAER ()
- b) Centro de Atención Múltiple (CAM) ()

- c) Desarrollo Integral de la Familia (DIF) ()
- d) Departamento de educación especial ()
- e) Instituciones de salud ()
- f) Organizaciones gubernamentales ()
- g) Organizaciones no gubernamentales ()
- h) Profesionales independientes ()

Otras opciones: _____

18. Indique cuáles son las formas más comunes de relación que utiliza la escuela con la comunidad.

- a) Convocatorias para actividades de la escuela ()
- b) Reuniones con autoridades locales ()
- c) Reuniones con organizaciones sociales, grupos de la comunidad, ONG, ()
- d) Reuniones en el Consejo de Participación Social ()
- e) Reuniones con líderes de la comunidad. ()

Otros _____

19. Señale los principales aspectos en los que ha influido la comunidad hacia la escuela:

- a) Desarrollo de los proyectos educativos de la escuela ()
- b) Mejoramiento de las condiciones físicas del edificio escolar ()
- c) Mejoramiento de los recursos académicos (Materiales didácticos, equipos, libros, papelería) ()
- d) Mejoramiento de las apoyos y condiciones de la escuela para la atención a las necesidades educativas especiales ()

Otros _____

20. Señale cuáles son los aspectos en los que se ha beneficiado la comunidad por su vinculación con la escuela:

- a) Información sobre aspectos educativos ()
- b) Mejoramiento de las condiciones físicas del entorno de la comunidad ()
- c) Acceso a servicios que proporciona la escuela ()
- d) Orientación educativa para los integrantes de la comunidad ()
- e) Orientación y apoyo para atender los requerimientos del desarrollo comunitario ()
- f) Orientación y apoyo a familias con niños que presentan alguna discapacidad ()
- g) Orientación y apoyo a familias con niños que presentan alguna discapacidad ()
- h) Orientación y apoyo a familias con niños que presentan alguna discapacidad ()

Otros _____

21. Mencione el principal problema enfrentado por la escuela en su relación con la comunidad

22. En su opinión, cuál es la mayor motivación de los maestros para atender dentro de sus aulas a un niño que presenta necesidades educativas especiales:

- a) Por interés personal ()
- b) Por el interés de ayudarlo ()
- c) Por política institucional ()
- d) Porque le tocó ()
- e) Porque se lo impusieron ()
- f) Por obtener puntaje en carrera magisterial ()

Otro _____

23. Seleccione la opción

Afirmaciones	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Casi en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a) Aprenden más y mejor en el aula común				
b) No hay mejor lugar para ellos que la escuela regular				
c) Adquieren más confianza en sí mismos con su integración a la escuela regular				
d) Se benefician realmente de la relación con sus compañeros de grupo				
e) Su presencia en el aula ha beneficiado a todos los alumnos				
f) Han enriquecido el trabajo de los docentes				
g) Sería más conveniente que estuvieran en escuelas especiales, es su lugar				
h) Los maestros no tienen disposición ni interés para atenderlos como se debe				
i) No cuentan con los conocimientos, habilidades y recursos para atenderlos				
j) Les hacen perder un tiempo valioso que podría dedicar a los demás alumnos				
k) Aún con la ayuda del maestro de apoyo, casi no aprenden				
l) La escuela y los maestros no están preparados para recibirlos				
m) No tiene caso que se integren, pues sus necesidades siempre los limitarán				

¡Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 3.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FUNDACIÓN PARA LA CULTURA DEL MAESTRO, A.C.
CUESTIONARIO PARA MAESTROS DE GRUPO

Nombre de la Escuela _____

Estado _____ Ciudad o Municipio _____

Turno _____ No. de alumnos _____ No. de alumnos integrados _____

La información que usted proporcione mediante este cuestionario, será de gran relevancia para formular observaciones y recomendaciones ante las autoridades responsables, con el fin de mejorar las experiencias de integración educativa en las escuelas. Por lo anterior, solicitamos su valiosa colaboración con el fin de lograr los objetivos de este estudio.

1. ¿Con qué frecuencia se reúne el Consejo Técnico en su escuela? (marque con una X la respuesta que considere adecuada):

- a) Mensualmente () b) Bimestralmente () c) Semestralmente ()
d) Anualmente () e) Cuando se requiere () f) En ocasiones ()
g) No se reúne ()

2. Indique cuáles son los participantes habituales en las reuniones del Consejo Técnico:

- a) Director () b) Subdirector ()
c) Maestros de grupo () d) Maestro de apoyo ()
e) Personal de USAER () f) Maestro de educación artística ()
g) Maestro de educación física () h) Padres de familia. ()
i) Autoridades educativas ()

Otros: (especifique) _____

3. Señale los principales temas o asuntos que se tratan en las reuniones de Consejo Técnico (puede seleccionar el número de opciones que considere pertinente):

- a) Elaboración del proyecto educativo escolar ()
b) Administración escolar ()
c) Desarrollo del Programa de Integración Educativa en la escuela ()
d) Disposición y aplicación de recursos económicos ()
e) Festividades escolares ()
f) Actualización del personal docente ()
g) Problemas laborales de los profesores ()
h) Problemas del trabajo docente ()
i) Problemas de los alumnos ()
j) Problemas de los padres de familia ()

Otros: _____

4. Señale los principales aspectos en los que las decisiones tomadas en el Consejo Técnico tienen mayor influencia:

- a) La organización de la escuela ()
- b) La organización y desarrollo de programas educativos de la escuela ()
- c) La planificación y desarrollo de su práctica docente ()
- d) La actualización del personal docente ()
- e) La solución de problemas de alumnos ()
- f) La solución de problemas de los niños integrados ()
- g) La solución de problemas de los profesores ()
- h) La solución de problemas administrativos ()
- i) La solución de problemas de los padres de familia ()
- j) La organización y desarrollo del Programa de Integración Educativa ()

Otros: _____

5. Señale los aspectos que más han favorecido su labor por el trabajo que se realiza en el Consejo Técnico, considerando los requerimientos de la Integración Educativa:

- a) La comunicación con el maestro de apoyo y personal de Educación Especial ()
- b) El trabajo colegiado entre los participantes del Consejo ()
- c) La planificación del trabajo entre usted y el maestro de apoyo ()
- d) El reconocimiento del valor de la diversidades en la escuela ()
- e) El mejoramiento de las actitudes hacia los niños integrados ()
- f) El enriquecimiento de su práctica docente ()
- g) La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales ()
- h) La vinculación con los padres de familia ()
- i) La actualización de los docentes ()

6. Señale los aspectos que reflejan de mejor manera los resultados del trabajo colaborativo respecto a la atención que se les brinda a los niños con necesidades educativas especiales:

- i) Planificación y desarrollo de las actividades para los niños integrados ()
- j) Intercambio de información sobre los niños integrados ()
- k) Atención a las necesidades de los niños integrados ()
- l) Manejo de los planes y programas de estudio ()
- m) Desarrollo de estrategias de enseñanza ()
- n) Procedimientos de evaluación. ()
- o) Elaboración y aplicación de materiales didácticos. ()
- p) Trabajo con los padres de familia ()

7. Valore las condiciones del trabajo colaborativo que se establece entre los profesores de la escuela y el maestro de apoyo (marque con una X una opción de la escala por cada elemento):

Elementos	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
a) Ambiente de confianza entre los profesores y el maestro de apoyo				
b) Participación responsable de los profesores de la escuela y el maestro de apoyo				
c) Comunicación entre los profesores de la escuela y el maestro de apoyo				
d) Determinación de las funciones que realizan los				

profesores y el maestro de apoyo				
e) Coordinación del trabajo entre los profesores y el maestro de apoyo				
f) Apoyo a las actividades de los maestros de grupo por parte del maestro de apoyo				
g) Apoyo a las actividades del maestro de apoyo por parte de los profesores				
h) Cumplimiento de las metas establecidas entre ambos				
i) Toma de acuerdos entre profesores y maestro de apoyo				
j) Disposición para resolver las necesidades de los niños integrados por parte de los profesores				
k) Disposición para resolver las necesidades de los niños integrados por parte del maestro de apoyo				

8. La planeación de las actividades didácticas que lleva a cabo, en cuanto a temporalidad, es:

- a) Diaria () b) Semanal () c) Quincenal () d) Mensual () e) Anual ()

9. La forma en la que elabora regularmente la planeación de las actividades didácticas es:

- a) De manera individual ()
 b) Con apoyo de otro(s) compañero(s) maestro(s) ()
 c) Con el maestro de apoyo ()
 Otra _____

10. Para la planeación de las actividades didácticas, usted se basa principalmente en:

- a) Los Planes y Programas de Estudio () b) Los libros de texto y cuadernos de trabajo ()
 c) Las necesidades de los alumnos () d) El Proyecto Escolar ()
 e) Las demandas administrativas () f) Con base en la opinión de los padres ()
 g) Con base en las sugerencias del maestro de apoyo ()

Otras opciones _____

11. La ubicación física habitual de los alumnos dentro del aula usted la establece:

- a) Ubicándolos en filas ()
 b) En pequeños grupos ()
 c) En forma circular ()
 d) Como los alumnos lo deciden ()
 e) Diversamente, según la actividad ()
 Otras opciones _____

12. La relación de trabajo conjunto entre alumnos; usted la establece por lo regular con base en:

- a) Criterios relacionados con el nivel de aprendizaje de los alumnos ()
 b) Criterios relacionados con las necesidades educativas de los alumnos ()
 c) Criterios relacionados con la empatía entre los alumnos ()
 d) Criterios relacionados con el nivel de ayuda que se pueden prestar ()
 e) Criterios relacionados con el control del comportamiento de los alumnos ()
 Otras opciones _____

13. Indique el tipo o los tipos de organización para el aprendizaje de todos los alumnos que mejores resultados han dado:

- | | |
|------------------------------|--|
| a) Trabajo individual () | b) Trabajo por binas o tríos () |
| c) Trabajo por equipos () | d) Trabajo con base en tutores () |
| e) Trabajo grupal () | f) Trabajo fuera del aula () |
| g) Trabajo por proyectos () | h) Trabajo con libros de texto y guías () |
- Otras opciones _____

14. Indique el tipo de organización para el aprendizaje del o los alumnos con necesidades educativas especiales que mejores resultados han dado:

- | | |
|-------------------------------|---|
| a) Trabajo individual () | b) Trabajo por binas () |
| c) Trabajo por equipos () | d) Trabajo con base en tutores () |
| e) Trabajo grupal () | f) Trabajo directo con usted () |
| g) Trabajo fuera del aula () | h) Trabajo con el maestro de apoyo en el aula () |

Otras opciones _____

15. Indique la frecuencia de las actividades de enseñanza que usted aplica habitualmente en el aula:

Procedimientos de trabajo	Con mucha frecuencia	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
a) Clases expositivas por parte de usted				
b) Clases expositivas por parte de los alumnos				
c) Estrategias globalizadoras				
d) Actividades en áreas específicas de trabajo en el aula				
e) Actividades interactivas entre alumnos				
f) Actividades problematizadoras en distintas asignaturas				
g) Actividades de juego				
h) Actividades de investigación				
i) Actividades de comunicación				

16. ¿Ha realizado adecuaciones curriculares?:

- a) Si () b) Algunas veces () c) Nunca ()

17. Si las ha realizado, señale cuáles son las que más frecuentemente ha hecho, considerando las necesidades educativas especiales del o los alumnos integrados a su aula:

- | | |
|---|-----|
| a) A las condiciones del espacio físico | () |
| b) A la organización del espacio del aula | () |
| c) A los propósitos educativos por asignatura | () |
| d) A los contenidos de las asignaturas | () |
| e) A la metodología de la enseñanza | () |
| f) A los procedimientos de evaluación | () |
| g) A los recursos y materiales didácticos | () |

18. En caso de no haberlas realizado, indique por qué razón no las ha hecho:

a) No sabe como hacerlo ()

b) Por que no ha necesitado realizarlas ()

c) No tiene tiempo para realizarlas ()

d) No cuenta con la ayuda del maestro de apoyo ()

Otra (especifique): _____

19. Señale de cuáles apoyos y material didáctico dispone para realizar sus actividades de enseñanza:

a) Libros de texto () b) Cuadernos de trabajo ()

c) Pizarrón () d) Magnetógrafo ()

e) Equipo de cómputo () f) Equipo audiovisual ()

g) Material bibliográfico diverso () h) Materiales de uso común en la vida diaria ()

i) Material didáctico específico para distintas áreas del conocimiento () j) Material didáctico específico para los niños con necesidades educativas especiales ()

Otros: _____

20. Describa los principales apoyos y materiales didácticos con los que cuenta para atender a los

niños con necesidades educativas especiales:

21. ¿Con qué frecuencia utiliza los apoyos y los materiales didácticos para los niños con necesidades educativas especiales?:

a) Permanentemente () b) Solo en ciertas ocasiones ()

c) Cuando lo indica el maestro de apoyo () d) Nunca ()

22. Estos apoyos y materiales didácticos los utiliza con todos los alumnos o solo con los alumnos integrados:

a) Con todos los alumnos () b) Con todo el grupo ()

23. ¿Podría trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales sin contar con los apoyos y material didáctico suficientes?:

Sí () No ()

¿Por qué?

30. Seleccione la opción que responda de mejor manera a las cuestiones que se le plantean respecto a las modalidades de actualización en las que ha participado:

Aspecto	Total-mente	Mediana-Mente	Escasa-mente	Nada
a) Le han aportado elementos para desarrollar el trabajo colaborativo con sus compañeros y el maestro de apoyo				
b) Le han aportado elementos para planificar el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales				
c) Le han aportado elementos para desarrollar el trabajo colaborativo con los padres de familia				
d) Le han permitido revalorar sus concepciones acerca de los alumnos con discapacidad				
e) Le han permitido comprender los principios, fundamentos y objetivos de la integración educativa				
f) Le han permitido aclarar conceptos sobre las necesidades educativas especiales				
g) Le han aportado elementos para conocer los criterios, procedimientos e instrumentos para evaluar a niños con necesidades educativas especiales				
h) Le han permitido tener una visión de un currículo flexible y abierto para adecuarlo a las necesidades educativas de sus alumnos				
i) Le han brindado elementos para el diseño y desarrollo de adecuaciones curriculares, tanto de acceso como a los elementos del currículo				
j) Le han brindado elementos para el manejo adecuado de las actitudes y comportamiento de los niños integrados en el aula y fuera de ella				
k) Le han posibilitado para desarrollar estrategias variadas e innovadoras para la atención de las necesidades educativas de sus alumnos				
l) Le han aportado elementos para el diseño y aplicación de apoyos y materiales didácticos que los niños con necesidades educativas especiales requieren				
m) Le han aportado elementos para realizar una evaluación de tipo formativo				
n) Le han permitido llevar un seguimiento puntual y sistemático de los avances de los alumnos				

31. Indique sus principales necesidades de actualización en relación con la atención de las necesidades educativas especiales

- a) Conocimiento más profundo de las principales discapacidades ()
- b) Manejo conceptual de la integración educativa ()
- c) Manejo conceptual de las necesidades educativas especiales ()
- d) Procedimientos e instrumentos para la detección y evaluación de las necesidades educativas especiales ()
- e) Manejo del comportamiento y las actitudes de los alumnos integrados ()
- f) Manejo a profundidad del plan y programas de estudio ()
- g) Manejo del currículo escolar y aplicación de las adecuaciones curriculares ()
- h) Desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje ()
- i) Desarrollo de procedimientos de evaluación diversificados ()
- j) Elaboración y aplicación de materiales y apoyos didácticos especializados ()
- k) Elaboración y desarrollo de estrategias para el trabajo con padres ()
- l) Manejo de programas de vinculación con la comunidad ()

32. Seleccione la opción que responda de mejor manera a las cuestiones que se le plantean en relación con el maestro(a) de apoyo

Aspecto	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
a) Planifica conmigo las actividades que se realizarán con el niño integrado				
b) Me apoya en la planificación de las actividades para todo el grupo				
c) Me apoya en la realización de las actividades en el aula				
d) Manifiesta disposición, interés y compromiso para atender las necesidades educativas del niño(a) integrado				
e) Trabaja de manera sistemática y regular con el niño integrado				
f) Mantiene una adecuada comunicación con el niño integrado				
g) Mantiene una adecuada comunicación con los niños del grupo				
h) Mantiene una adecuada comunicación conmigo				
i) Mantiene una adecuada comunicación con los padres de familia				
j) Participa en el proceso de evaluación de los alumnos				
k) Cuenta con la experiencia y la preparación profesional necesarias para apoyar el proceso de integración				
l) Cuenta con los apoyos adecuados para favorecer la Integración.				

33. Por lo habitual, el maestro de apoyo realiza su actividad con los niños mediante:

- a) Trabajo individual en el aula de apoyo () b) Trabajo individual en el aula común ()
 c) Trabajo en equipos en el aula de apoyo () d) Trabajo en equipos en el aula común ()
 e) Trabajo con todo el grupo en aula común () f) Trabajo en el patio de la escuela ()

Otros _____

34. Indique los principales factores que usted considere que más han favorecido el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales:

- a) La aceptación del grupo ()
 b) La dinámica grupal ()
 c) Las actitudes positivas de sus compañeros ()
 d) Las actitud de los niños integrados ()
 e) Las relaciones interpersonales con sus compañeros ()
 f) La comunicación entre usted, el maestro de apoyo, los compañeros y los alumnos integrados ()
 g) La interacción entre los alumnos en el desarrollo del trabajo escolar en el aula ()
 h) Las estrategias docentes de trabajo utilizadas ()
 i) El trabajo colaborativo entre usted y el maestro de apoyo ()
 j) El aspecto físico del alumno ()

35. Indique los principales factores que dificultan el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales

- a) La falta de convivencia con sus compañeros () b) Una inadecuada socialización ()
 c) Problemas de conducta () d) El rechazo de sus compañeros ()
 e) Una inadecuada relación con usted () f) Inasistencia constante a clases ()
 g) El tipo de discapacidad que presenta () h) La falta de apoyo de los padres ()

Otros (especifique): _____

36. Seleccione la opción que responda de mejor manera a las cuestiones que se le plantean en relación con las acciones que se realizan con el niño con necesidades educativas especiales

Aspecto	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
a) Al inicio del curso se lleva a cabo la detección y evaluación de las necesidades educativas especiales del niño				
b) Conjuntamente con el maestro de apoyo se determina el plan de acción anual para la atención de sus necesidades educativas especiales				
c) Se diseñan y aplican las adecuaciones curriculares para la atención de las necesidades educativas del niño(a) integrado				
d) Se aplican estrategias diversificadas de enseñanza y aprendizaje para el niño				
e) Se realizan adecuaciones a los procedimientos de evaluación de acuerdo a las necesidades del niño				
f) Se diseñan y aplican materiales didácticos específicos para el niño(a) integrado				

37. Seleccione la opción que responda de mejor manera a las cuestiones que se le plantean en relación con los principales avances del niño con necesidades educativas especiales

Aspecto	Muy significativos	Medianamente Significativos	Poco significativos	Nada significativos
a) En la atención y concentración				
b) En sus relaciones interpersonales				
c) En la comunicación				
d) En su comportamiento dentro y fuera del aula				
e) En el incremento de su participación en las actividades				
f) En la confianza y seguridad en sí mismo				
g) En el desarrollo de habilidades cognitivas				
h) En la adquisición de conocimientos				
i) En la conformación de actitudes positivas				
j) En el interés por las actividades escolares				
k) En su participación en actividades recreativas y deportivas				

38. Seleccione la opción que responda de mejor manera a las cuestiones que se le plantean

Aspecto	Muy Adecuadas	Medianamente Adecuadas	Poco adecuadas	Nada adecuadas
a) Condiciones físicas del edificio escolar para un seguro desplazamiento				
b) Espacio suficiente para la realización de las actividades en las aulas				
c) Espacio suficiente en la escuela para la realización de actividades recreativas				
d) Iluminación en las aulas				
e) Nivel de ruido en las aulas				
f) Ventilación en las aulas				
g) Mobiliario de las aulas				
h) Materiales y recursos didácticos				

en relación con las condiciones de la escuela

39. Indique cuáles son los espacios donde más frecuentemente participan los padres de familia en la escuela:

- a) Entrevistas personales de orientación ()
- b) Trabajo directo con los maestros ()
- c) Reuniones con el comité de la asociación de padres ()
- d) Asambleas de la asociación de padres de familia ()
- e) Reuniones en Consejo de Participación Social. ()
- f) Escuela para padres ()

Otros _____

40. Señale los principales aspectos que se tratan con los padres de familia de los niños con necesidades educativas especiales:

- k) Colaboración de trabajo con usted ()
- l) Colaboración con el maestro de apoyo ()
- m) Realización de tareas de apoyo en casa para sus hijos ()
- n) Atención a la conducta de sus hijos dentro y fuera de la escuela ()
- o) Orientación sobre las necesidades de sus hijos ()
- p) Necesidades y problemas de la familia ()
- q) Dinámica familiar ()
- r) Aportación de materiales didácticos ()
- s) Prestación de apoyos materiales y económicos ()
- t) Atención a las necesidades de la escuela y sus instalaciones ()

Otros _____

41. Señale cuáles son los principales problemas en la relación con los padres de familia

- a) Asisten muy poco o nada a la escuela. ()
- b) Poca respuesta a las convocatorias que se les hacen ()
- c) Aportación escasa de apoyos materiales ()
- d) Escaso apoyo a los niños en actividades extraescolares ()

- e) No siguen las indicaciones que se les hacen ()
- f) No disponen de tiempo para la escuela y para sus hijos ()
- g) Bajo nivel cultural y de escolaridad ()
- h) Dificultades económicas ()
- i) Falta de apoyo en casa en las actividades para sus hijos ()
- j) Desinterés e indiferencia a las necesidades de sus hijos ()
- Otros _____

42. Seleccione la opción que responda de mejor manera a las cuestiones que se le plantean en

relación con el cumplimiento de expectativas que usted generó sobre el proceso de integración

del niño con necesidades educativas especiales

Aspecto	Totalmente	Mediana-mente	Casi no se cumplieron	No se cumplieron
a) Favorecer su desarrollo integral.				
b) Superar sus limitaciones o discapacidad.				
c) Proyectar una continuidad escolar hacia el logro de una carrera profesional.				
d) Que sea como los demás.				
e) Que adquiera los conocimientos y habilidades suficientes para su supervivencia.				
f) Que sea una persona feliz.				
g) Que aprenda a valerse por sí mismo.				
h) Que sea aceptado y respetado por los demás.				
i) Que adquiera las destrezas y habilidades que le permitan desempeñarse en un oficio.				
j) Que adquiera los contenidos del currículum escolar oficial.				
k) Que mejore su comportamiento y actitud				
l) Que incremente su autoestima				

43. ¿Cuál es su mayor motivación para atender dentro de su aula a un niño que presenta necesidades educativas especiales?

- a) Por interés personal ()
- b) Por el interés de ayudarlo ()
- c) Por política institucional ()
- d) Porque me tocó ()
- e) Porque me lo impusieron ()
- f) Por obtener puntaje en carrera magisterial ()
- Otro _____

44. Seleccione la opción que mejor responda a las siguientes afirmaciones en relación con los niños con necesidades educativas especiales

Afirmaciones	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Casi en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a) Aprenden más y mejor en el aula común				
b) No hay mejor lugar para ellos que la escuela regular				
c) Adquieren más confianza en sí mismos con su integración a la escuela regular				
d) Se benefician realmente de la relación con sus compañeros de grupo				
e) Su presencia en el aula ha beneficiado a todos los alumnos				
f) Han enriquecido mi trabajo como docente				
g) Sería más conveniente que estuvieran en escuelas especiales, es su lugar				
h) No tengo disposición ni interés para atenderlos como se debe				
i) No cuento con los conocimientos, habilidades y recursos para atenderlos				
j) Me hacen perder un tiempo valioso que podría dedicar a los demás alumnos				
k) Aún con la ayuda del maestro de apoyo, casi no aprenden				
l) La escuela y los maestros no están preparados para recibirlos				
m) No tiene caso que se integren, pues sus necesidades siempre los limitarán				

¡Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO 4.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FUNDACIÓN PARA LA CULTURA DEL MAESTRO, A.C.
CUESTIONARIO PARA MAESTROS DE APOYO

Nombre de la Escuela _____ USAER _____

Estado _____ Ciudad o Municipio _____

Turno _____ No. de alumnos que atiende _____

La información que usted proporcione mediante este cuestionario, será de gran relevancia para formular observaciones y recomendaciones ante las autoridades responsables, con el fin de mejorar las experiencias de integración educativa en las escuelas. Por lo anterior, solicitamos su valiosa colaboración con el fin de lograr los objetivos de este estudio.

1. ¿Con qué frecuencia se reúne el Consejo Técnico en su escuela? (marque con una **X** la respuesta que considere adecuada):

- a) Mensualmente () b) Bimestralmente () c) Semestralmente ()
d) Anualmente () e) Cuando se requiere () f) En ocasiones ()
f) No se reúne ()

2. Indique cuáles son los participantes habituales en las reuniones del Consejo Técnico:

- a) Director () b) Subdirector ()
c) Maestros de grupo () d) Maestro de apoyo ()
e) Personal de USAER () f) Maestro de educación artística ()
g) Maestro de educación física () h) Padres de familia. ()
i) Autoridades educativas ()

Otros: (especifique) _____

3. Señale los principales temas o asuntos que se tratan en las reuniones de Consejo Técnico (puede seleccionar el número de opciones que considere pertinente):

- a) Elaboración del proyecto educativo escolar ()
b) Administración escolar ()
c) Desarrollo del Programa de Integración Educativa en la escuela ()
d) Disposición y aplicación de recursos económicos ()
e) Festividades escolares ()
f) Actualización del personal docente ()
g) Problemas laborales de los profesores ()
h) Problemas del trabajo docente ()
i) Problemas de los alumnos ()
j) Problemas de los padres de familia ()

Otros: _____

4. Señale los principales aspectos en los que las decisiones tomadas en el Consejo Técnico tienen mayor influencia:

- a) La organización de la escuela ()
b) La organización y desarrollo de programas educativos de la escuela ()
c) La planificación y desarrollo de su práctica de intervención ()

- d) La actualización del personal docente ()
 - e) La solución de problemas de alumnos ()
 - f) La solución de problemas de los niños integrados ()
 - g) La solución de problemas de los profesores ()
 - h) La solución de problemas administrativos ()
 - i) La solución de problemas de los padres de familia ()
 - j) La organización y desarrollo del Programa de Integración Educativa ()
- Otros: _____

5. Señale los aspectos que más han favorecido su labor por el trabajo que se realiza en el Consejo Técnico, considerando los requerimientos de la Integración Educativa:

- a) La comunicación con el maestro de grupo y personal de Educación Especial ()
- b) El trabajo colegiado entre los participantes del Consejo ()
- c) La planificación del trabajo entre usted y el maestro de grupo ()
- d) El reconocimiento del valor de la diversidad en la escuela ()
- e) El mejoramiento de las actitudes hacia los niños integrados ()
- f) El enriquecimiento de su práctica de intervención ()
- g) La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales ()
- h) La vinculación con los padres de familia ()
- i) La actualización de usted y los docentes ()

6. Señale los aspectos que reflejan de mejor manera los resultados del trabajo colaborativo respecto a la atención que se les brinda a los niños con necesidades educativas especiales:

- q) Planificación y desarrollo de las actividades para los niños integrados ()
- r) Intercambio de información sobre los niños integrados ()
- s) Atención a las necesidades de los niños integrados ()
- t) Manejo de los planes y programas de estudio ()
- u) Desarrollo de estrategias de intervención ()
- v) Procedimientos de evaluación ()
- w) Elaboración y aplicación de materiales didácticos. ()
- x) Trabajo con los padres de familia ()

7. Valore las condiciones del trabajo colaborativo que se establecen entre los profesores de la escuela y usted (marque con una X una opción de la escala por cada elemento):

Elementos	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
a) Ambiente de confianza entre los profesores y usted				
b) Participación responsable de los profesores de la escuela y usted				
c) Comunicación entre los profesores de la escuela y usted				
d) Determinación de las funciones que realizan los profesores y usted				
e) Coordinación del trabajo entre los profesores y usted				
f) Apoyo a las actividades de los maestros de grupo por parte de usted				
g) Apoyo a sus actividades por parte de los profesores				
h) Cumplimiento de las metas establecidas entre ambos				
i) Toma de acuerdos entre profesores y usted				
j) Disposición para resolver las necesidades de los niños				

integrados por parte de los profesores				
k) Disposición para resolver las necesidades de los niños integrados por parte de usted				

8. La planeación de las actividades didácticas que lleva a cabo, en cuanto a temporalidad, es:

- a) Diaria () b) Semanal () c) Quincenal () d) Mensual () e) Anual ()

9. La forma en la que elabora regularmente la planeación de las actividades de intervención es:

a) De manera individual ()

b) Con apoyo de otro(s) compañero(s) ()

c) Con el maestro de apoyo ()

Otra _____

10. Para la planeación de las actividades de intervención, usted se basa principalmente en:

a) Los Planes y Programas de Estudio () b) Los libros de texto y cuadernos de trabajo ()

c) Las necesidades de los alumnos () d) El Proyecto Escolar ()

e) Las demandas administrativas () f) Con base en la opinión de los padres ()

g) Con base en las sugerencias del maestro de grupo ()

Otras opciones _____

11. Indique de qué manera, los maestros de grupo establecen la ubicación física habitual de los alumnos dentro del aula:

a) Ubicándolos en filas ()

b) En pequeños grupos ()

c) En forma circular ()

d) Como los alumnos lo deciden ()

e) Diversamente, según la actividad ()

Otras opciones _____

12. Señale cómo los maestros establecen regularmente la relación de trabajo conjunto entre alumnos:

a) Criterios relacionados con el nivel de aprendizaje de los alumnos ()

b) Criterios relacionados con las necesidades educativas de los alumnos ()

c) Criterios relacionados con la empatía entre los alumnos ()

d) Criterios relacionados con el nivel de ayuda que se pueden prestar ()

e) Criterios relacionados con el control del comportamiento de los alumnos ()

Otras opciones _____

13. Indique el tipo o los tipos de organización para el aprendizaje de los alumnos en general, que mejores resultados han dado:

a) Trabajo individual () b) Trabajo por binas o tríos ()

c) Trabajo por equipos () d) Trabajo con base en tutores ()

e) Trabajo grupal () f) Trabajo fuera del aula ()

g) Trabajo por proyectos () h) Trabajo con libros de texto y guías ()

Otras opciones _____

14. Indique el tipo o los tipos de organización para el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, que mejores resultados han dado:

- a) Trabajo individual () b) Trabajo por binas ()
 b) Trabajo por equipos () c) Trabajo con base en tutores ()
 d) Trabajo grupal () e) Trabajo directo con usted ()
 f) Trabajo fuera del aula () g) Trabajo de usted en el aula ()
 Otras opciones _____

15. Indique la frecuencia de las actividades de enseñanza que los maestros aplican habitualmente en el aula:

Procedimientos de trabajo	Con mucha frecuencia	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
a) Clases expositivas por parte de los maestros				
b) Clases expositivas por parte de los alumnos				
c) Estrategias globalizadoras				
d) Actividades en áreas específicas de trabajo en el aula				
e) Actividades interactivas entre alumnos				
f) Actividades problematizadoras en distintas asignaturas				
g) Actividades de juego				
h) Actividades de investigación				
i) Actividades de comunicación				

16. ¿Ha realizado adecuaciones curriculares?:

- a) Sí () b) Algunas veces () c) Nunca ()

17. Si las ha realizado, señale cuáles son las que más frecuentemente ha hecho, considerando las necesidades educativas especiales de los alumnos integrados:

- a) A las condiciones del espacio físico ()
 b) A la organización del espacio del aula ()
 c) A los propósitos educativos por asignatura ()
 d) A los contenidos de las asignaturas ()
 e) A la metodología de la enseñanza ()
 f) A los procedimientos de evaluación ()
 g) A los recursos y materiales didácticos ()

18. En caso de no haberlas realizado, indique por qué razón no las ha hecho:

- a) No sabe como hacerlo ()
- b) Por que no ha necesitado realizarlas ()
- c) No tiene tiempo para realizarlas ()
- d) No cuenta con la ayuda del maestro de grupo ()

Otra (especifique): _____

19. Señale de cuáles apoyos y material didáctico dispone usted para realizar las actividades de intervención:

- a) Libros de texto ()
- b) Cuadernos de traba ()
- c) Pizarrón ()
- d) Materiales comerciales ()
- e) Equipo de cómputo ()
- f) Equipo audiovisual ()
- g) Material bibliográfico diverso ()
- h) Materiales de uso común en la vida diaria ()
- i) Material didáctico específico para distintas áreas del conocimiento ()
- j) Material didáctico específico para los niños con necesidades educativas especiales ()

Otros: _____

20. Describa los principales apoyos y materiales didácticos con los que cuenta para atender a los niños con necesidades educativas especiales:

21. ¿Con qué frecuencia utiliza los apoyos y los materiales didácticos para los niños con necesidades educativas especiales?:

- a) Permanentemente ()
- b) Solo en ciertas ocasiones ()
- c) Cuando lo indica el maestro de apoyo ()
- d) Nunca ()

22. Estos apoyos y materiales didácticos los utiliza con todos los alumnos o solo con los alumnos integrados:

- a) Con todos los alumnos ()
- b) Con todo el grupo ()

23. ¿Podría trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales sin contar con los apoyos y material didáctico suficientes?:

Sí () No ()

¿Por qué? _____

24. ¿Qué tipo de apoyos o materiales didácticos requiere para poder trabajar con los niños con necesidades educativas especiales?:

25. Señale la forma en la que se obtienen los recursos y materiales didácticos dentro de la institución:

- a) Son elaborados por usted () b) Son elaborados por los maestros de grupo ()
c) Los proporciona la SEP () d) Por medio de los padres de familia ()
e) Por medio de apoyos externos (Organizaciones, empresas) ()

Otros: _____

26. ¿Por lo general, los maestros evalúan a los niños con necesidades educativas especiales de la misma manera que al resto del grupo?

Sí () No ()

¿Por qué? _____

31. Señale las formas de evaluación que con mayor frecuencia utilizan los maestros con los niños con necesidades educativas especiales:

- b) Por examen oral () b) Por examen escrito ()
c) Por los productos () d) Por medio de la observación ()

Otro: _____

32. Señale lo que los maestros de grupo toman en cuenta principalmente al evaluar a los niños con necesidades educativas especiales:

- a) Los avances de los niños () b) El logro de los objetivos propuestos ()
c) Las habilidades cognitivas alcanzadas () d) El nivel de participación en clase ()
e) El dominio de los contenidos () f) La capacidad de memorización ()
g) El esfuerzo mostrado () h) Las actitudes de interés y compromiso ()
i) El cumplimiento de las tareas asignadas () j) Los requerimientos administrativos ()

Otro: _____

33. Indique las modalidades de actualización en las que ha participado relacionadas con el campo de la integración educativa:

- a) Curso de Actualización del Programa Integración Educativa ()
b) Curso nacional de Integración Educativa ()
c) Curso estatal de Integración Educativa ()
d) Cursos Generales de Actualización ()
e) No ha participado en programas de actualización ()
f) Cursos que ofrecen otras instituciones ()

Otros _____

34. Seleccione la opción que responda de mejor manera a las cuestiones que se le plantean respecto a las modalidades de actualización en las que ha participado:

Aspecto	Total-mente	Mediana-mente	Escasa-mente	Nada
a) Le han aportado elementos para desarrollar el trabajo colaborativo con los maestros de grupo				
b) Le han aportado elementos para planificar el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales				
c) Le han aportado elementos para desarrollar el trabajo colaborativo con los padres de familia				
d) Le han permitido revalorar sus concepciones acerca de los alumnos con discapacidad				
e) Le han permitido comprender los principios, fundamentos y objetivos de la integración educativa				
f) Le han permitido aclarar conceptos sobre las necesidades educativas especiales				
g) Le han aportado elementos para conocer los criterios, procedimientos e instrumentos para evaluar a niños con necesidades educativas especiales				
h) Le han permitido tener una visión de un currículo flexible y abierto para adecuarlo a las necesidades educativas de sus alumnos				
i) Le han brindado elementos para el diseño y desarrollo de adecuaciones curriculares, tanto de acceso como a los elementos del currículo				
j) Le han brindado elementos para el manejo adecuado de las actitudes y comportamiento de los niños integrados en el aula y fuera de ella				
k) Le han posibilitado para desarrollar estrategias variadas e innovadoras para la atención de las necesidades educativas de sus alumnos				
l) Le han aportado elementos para el diseño y aplicación de apoyos y materiales didácticos que los niños con necesidades educativas especiales requieren				
m) Le han aportado elementos para realizar una evaluación psicopedagógica				
n) Le han permitido llevar un seguimiento puntual y sistemático de los avances de los alumnos				

31. Indique sus principales necesidades de actualización en relación con la atención de las necesidades educativas especiales

- a) Conocimiento más profundo de las principales discapacidades ()
- b) Manejo conceptual de la integración educativa ()
- c) Manejo conceptual de las necesidades educativas especiales ()
- d) Procedimientos e instrumentos para la detección y evaluación de las necesidades educativas especiales ()
- e) Manejo del comportamiento y las actitudes de los alumnos integrados ()
- f) Manejo a profundidad del plan y programas de estudio ()
- g) Manejo del currículo escolar y aplicación de las adecuaciones curriculares ()
- h) Desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje ()
- i) Desarrollo de procedimientos de evaluación diversificados ()
- j) Elaboración y aplicación de materiales y apoyos didácticos especializados ()
- k) Elaboración y desarrollo de estrategias para el trabajo con padres ()
- l) Manejo de programas de vinculación con la comunidad ()

32. Seleccione la opción que responda de mejor manera a las cuestiones que se le plantean en relación con los maestros de grupo

Aspecto	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
a) Planifican conmigo las actividades que se realizarán con el niño integrado				
b) Me apoyan en la planificación de las actividades para todo el grupo				
c) Me apoyan en la realización de actividades en el aula				
d) Manifiestan disposición, interés y compromiso para atender las necesidades educativas de los niños integrados				
e) Trabajan de manera sistemática y regular con el niño integrado				
f) Mantienen una adecuada comunicación con el niño integrado				
g) Mantienen una adecuada comunicación con los niños del grupo				
h) Mantienen una adecuada comunicación conmigo				
i) Mantienen una adecuada comunicación con los padres de familia				
j) Cuentan con la experiencia y la preparación profesional necesarias para apoyar el proceso de integración				
k) Cuentan con los apoyos adecuados para favorecer la Integración.				

33. Por lo habitual, usted realiza su actividad con los niños integrados mediante:

- a) Trabajo individual en el aula de apoyo () b) Trabajo individual en el aula común ()
 c) Trabajo en equipos en el aula de apoyo () d) Trabajo en equipos en el aula común ()
 f) Trabajo con todo el grupo en aula común () g) Trabajo en el patio de la escuela ()

Otros _____

34. Indique los principales factores que usted considere que más han favorecido el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales:

- k) La aceptación del grupo ()
 l) La dinámica grupal ()
 m) Las actitudes positivas de sus compañeros ()
 n) Las actitud de los niños integrados ()
 o) Las relaciones interpersonales con sus compañeros ()
 p) La comunicación entre usted, el maestro de apoyo, los compañeros y los alumnos integrados ()
 q) La interacción entre los alumnos en el desarrollo del trabajo escolar en el aula ()
 r) Las estrategias docentes de trabajo utilizadas ()
 s) El trabajo colaborativo entre usted y el maestro de grupo ()
 t) El aspecto físico del alumno ()

35. Indique los principales factores que dificultan el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales

- a) La falta de convivencia con sus compañeros () b) Una inadecuada socialización ()
 c) Problemas de conducta () d) El rechazo de sus compañeros ()
 e) Una inadecuada relación con usted () f) Inasistencia constante a clases ()
 g) El tipo de discapacidad que presenta () h) La falta de apoyo de los padres ()

Otros (especifique): _____

36. Seleccione la opción que responda de mejor manera a las cuestiones que se le plantean en relación con las acciones que se realizan con los niños con necesidades educativas especiales

Aspecto	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
a) Al inicio del curso se lleva a cabo la detección y evaluación de las necesidades educativas especiales del niño				
b) Conjuntamente con los maestros de grupo se determina el plan de acción anual para la atención de sus necesidades educativas especiales				
c) Se diseñan y aplican las adecuaciones curriculares para la atención de las necesidades educativas de los niños integrados				
d) Se aplican estrategias diversificadas de enseñanza y aprendizaje para los niños integrados				
e) Se realizan adecuaciones a los procedimientos de evaluación de acuerdo a las necesidades de los niños integrados				
f) Se diseñan y aplican materiales didácticos específicos para los niños integrados				

37. Seleccione la opción que responda de mejor manera a las cuestiones que se le plantean en relación con los principales avances de los niños con necesidades educativas especiales

Aspecto	Muy significativos	Medianamente Significativos	Poco significativos	Nada significati-vos
a) En la atención y concentración				
b) En sus relaciones interpersonales				
c) En la comunicación				
d) En su comportamiento dentro y fuera del aula				
e) En el incremento de su participación en las actividades				
f) En la confianza y seguridad en sí mismo				
g) En el desarrollo de habilidades cognitivas				
h) En la adquisición de conocimientos				
i) En la conformación de actitudes positivas				
j) En el interés por las actividades escolares				
k) En su participación en actividades recreativas y deportivas				

38. Seleccione la opción que responda de mejor manera a las cuestiones que se le plantean en relación con las condiciones de la escuela

Aspecto	Muy Adecuadas	Mediana-mente Adecuadas	Poco adecuadas	Nada adecuadas
a) Condiciones físicas del edificio escolar para un seguro desplazamiento				
b) Espacio suficiente para la realización de las actividades en las aulas				
c) Espacio suficiente en la escuela para la realización de actividades recreativas				
d) Iluminación en las aulas				
e) Nivel de ruido en las aulas				
f) Ventilación en las aulas				

g) Mobiliario de las aulas				
h) Materiales y recursos didácticos				

39. Indique cuáles son los espacios donde más frecuentemente participan los padres de familia en la escuela:

- a) Entrevistas personales de orientación ()
- b) Trabajo directo con los maestros ()
- c) Reuniones con el comité de la asociación de padres ()
- d) Asambleas de la asociación de padres de familia ()
- e) Reuniones en Consejo de Participación Social. ()
- f) Escuela para padres ()

Otros _____

40. Señale los principales aspectos que se tratan con los padres de familia de los niños con necesidades educativas especiales:

- a) Colaboración de trabajo con usted ()
- b) Colaboración con el maestro de grupo ()
- c) Realización de tareas de apoyo en casa para sus hijos ()
- d) Atención a la conducta de sus hijos dentro y fuera de la escuela ()
- e) Orientación sobre las necesidades de sus hijos ()
- f) Necesidades y problemas de la familia ()
- g) Dinámica familiar ()
- h) Aportación de materiales didácticos ()
- i) Prestación de apoyos materiales y económicos ()
- j) Atención a las necesidades de la escuela y sus instalaciones ()

Otros _____

41. Señale cuáles son los principales problemas en la relación con los padres de familia

- a) Asisten muy poco o nada a la escuela. ()
- b) Poca respuesta a las convocatorias que se les hacen ()
- c) Aportación escasa de apoyos materiales ()
- d) Escaso apoyo a los niños en actividades extraescolares ()
- e) No siguen las indicaciones que se les hacen ()
- f) No disponen de tiempo para la escuela y para sus hijos ()
- g) Bajo nivel cultural y de escolaridad ()
- h) Dificultades económicas ()
- i) Falta de apoyo en casa en las actividades para sus hijos ()
- j) Desinterés e indiferencia a las necesidades de sus hijos ()

Otros _____

42. Seleccione la opción que responda de mejor manera a las cuestiones que se le plantean en relación con el cumplimiento de expectativas que usted generó sobre el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales

Aspecto	Totalmente	Mediana-mente	Casi no se cumplieron	No se cumplieron
a) Favorecer su desarrollo integral.				
b) Superar sus limitaciones o discapacidad.				
c) Proyectar una continuidad escolar hacia el logro de una carrera profesional.				
d) Que sea como los demás.				
e) Que adquiera los conocimientos y habilidades suficientes para su supervivencia.				
f) Que sea una persona feliz.				
g) Que aprenda a valerse por sí mismo.				
h) Que sea aceptado y respetado por los demás.				
i) Que adquiera las destrezas y habilidades que le permitan desempeñarse en un oficio.				
j) Que adquiera los contenidos del currículum escolar oficial.				
k) Que mejore su comportamiento y actitud				
l) Que incremente su autoestima				

43. ¿Cuál es su mayor motivación para atender dentro de tu aula a un niño que presenta NEE.?

- a) Por interés personal ()
- b) Por el interés de ayudarlo ()
- c) Por política institucional ()
- d) Porque me tocó ()
- e) Porque me lo impusieron ()
- f) Por obtener puntaje en carrera magisterial ()

Otro _____

44. Seleccione la opción que mejor responda a las siguientes afirmaciones en relación con los niños con necesidades educativas especiales

Afirmaciones	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Casi en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a) Aprenden más y mejor en el aula común				
b) No hay mejor lugar para ellos que la escuela regular				
c) Adquieren más confianza en sí mismos con su integración a la escuela regular				
d) Se benefician realmente de la relación con sus compañeros de grupo				
e) Su presencia en el aula ha beneficiado a todos los alumnos				
f) Han enriquecido mi trabajo como personal de educación especial				
g) Sería más conveniente que estuvieran en escuelas especiales, es su lugar				
h) No tengo disposición ni interés para atenderlos como se debe				
i) No cuento con los conocimientos, habilidades y recursos para atenderlos				
j) Podría atenderlos mejor en una escuela o servicio especial				
k) Aún con mi ayuda, casi no aprenden				
l) La escuela y los maestros no están preparados para recibirlos				
m) No tiene caso que se integren, pues sus necesidades siempre los limitarán				

¡Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO 5.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

EDUCACIÓN ESPECIAL

Es un conjunto de sectores que, desde un enfoque interdisciplinario, procura buscar diversas soluciones a los problemas de aprendizaje y adaptación que presentan los sujetos afectados por una o varias deficiencias. La finalidad de la educación especial no difiere esencialmente de la educación general, parte de la educabilidad y pretende, a través de tratamientos específicos, configurar la personalidad del deficiente. (Pedro Sánchez 2003)

SUJETO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Es todo individuo que, por razones fisiológicas o psicológicas, tienen una necesidad de ayuda sin la cual no podrá alcanzar el nivel de sus posibilidades reales. Las clasificaciones que se han elaborado sobre los sujetos especiales son numerosas. (Pedro Sánchez 2003)

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Cuando un niño presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde a su edad (las causas son múltiples, como son el medio social y cultural, causas físicas o internas entre otros) necesitando para compensar dichas dificultades adecuaciones de acceso o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo (Marchesi y Martín, 1990 citado en Pedro Sánchez 2003)

También se define como una pretensión de asimilar la interactividad social que se gesta entre los agentes y su realidad escolar, por lo que la propia discapacidad no es una causa de las necesidades educativas especiales, sino las consecuencias sociales de ésta (Guajardo, 1998 citado en Pedro Sánchez 2003)

Son aquellas en las que se hace necesaria alguna modificación extraordinaria y diferente en cuanto al resto del grupo; éstas se derivan de las dificultades de aprendizaje las cuales pueden ser transitorias o permanentes (Blanco y Duk, 1996 citado en Pedro Sánchez 2003)

INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Es el proceso que se refiere al acceso y permanencia en la escuela con base en un currículum único. La integración puede realizarse tanto en la escuela regular como en educación especial (PDE, 1995-2000 citado en Pedro Sánchez 2003)

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

El concepto es misterioso y complejo. Las definiciones más utilizadas surgen de la necesidad por parte de los organismos oficiales de saber cuáles son los alumnos que presentan trastornos específicos en su proceso de aprendizaje, con objeto de ayudarlo económicamente y pedagógicamente. Las definiciones de los expertos encuentran puntos de coincidencia tales como:

- c) el niño con trastornos de aprendizaje presenta retraso escolar;
- d) tienen una pauta desigual de desarrollo;
- e) puede o no tener disfuncionamiento del sistema nervioso central;
- f) no debe sus problemas de aprendizaje a pobreza ambiental y
- g) no debe sus problemas de aprendizaje a retrasos mental o retraso emocional.

Las dificultades de aprendizaje incluyen, además otras escolares que presentan los alumnos con un coeficiente intelectual, alto, normal o bajo, difíciles de superar y en muchos casos insuperables. Suelen tener un fondo patológico que se proyecta en aspectos sensoriales nerviosos. Se incluyen algunos de los siguientes trastornos: de la actividad motriz, en la emotividad; en la percepción; en la simbolización, de la atención; y de la memoria. (Pedro Sánchez 2003)

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO

Los centros psicopedagógicos eran las instancias de educación especial que antecedieron a las USAER. En estos servicios se otorgaba atención alterna a los alumnos de la primaria regular en el área de problemas de aprendizaje, lenguaje, psicología y trabajo social en un espacio externo al plantel educativo y muy pocos dentro de las primarias. El enfoque de trabajo de dichas instituciones era a nivel clínico dos veces a la semana durante 45 min., dependiendo del área o las áreas de atención que requería cada niño

ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Las escuelas de educación especial tienen su formación en México desde la época Juarista, al paso del tiempo estas sufrieron su transformación en Centros de Atención Múltiple. Dichas escuelas se ubicaban o especializaban en discapacidades como eran escuelas para ciegos y débiles visuales, escuela para sordos, escuela para problemas neuromotores, y escuela para deficiencia mental por mencionar algunas. Así mismo las maestras y el personal que las atendía eran especialistas o se especializaban de acuerdo al área de atención.

CENTRO DE ORIENTACIÓN EVALUACIÓN (COEC)

Estos centros especializados, se ubicaban en cada una de las coordinaciones de educación especial, y a estos se derivaban los niños de casos difíciles o aquellos en los que no se contaba con el servicio. Los profesionales a cargo de estos centros de atención se dedicaban a aplicar pruebas y baterías diversas, como eran pruebas psicológicas, de lenguaje y otras que determinaba un diagnóstico de los niños canalizados. El personal de la mayoría de estos centros al reorientarse los servicios de EE, se integró a los grupos CAS

GRUPOS INTEGRADOS

Eran grupos de primero a segundo grado en los cuales se atendía a niños con problemas severos de aprendizaje, eran atendidos por maestras de educación especial, dentro de la primaria regular.

ANEXO 6.

SIGLAS EMPLEADAS

AA	Aula de Apoyo
AR	Aula Regular
CAM	Centro de Atención Múltiple
CAS	Proyecto de Atención a Niños y Jóvenes Sobresalientes
CAPEP	Centro de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar
COEC	Centro de orientación evaluación
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CPP	Centro Psicopedagógico
CROOSE	Coordinación Regional de Operación de Servicios de Educación Especial
CTC	Consejo Técnico Consultivo
DGEE	Dirección General de Educación especial
DIR	Director
EE	Educación Especial
ER	Educación Regular
IE	Integración educativa
GI	Grupos integrados
GIEH	Grupos Integrados para Hipoacúsicos
M-A	Maestro de apoyo
M-G	Maestro de grupo
NEE	Necesidades Educativas Especiales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PALEM	Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNAM	Universidad Autónoma de México
UOP	Unidades de Orientación al Público
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular