



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

“TALLER INTRODUCTORIO PARA LA
INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS CON AUTISMO
AL AULA REGULAR”

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A:
LILIANA ESPINOSA GARCÍA

ASESORA:
MTRA. DOLORES GUADALUPE MEJÍA RODRÍGUEZ

MÉXICO, D.F.,

FEBRERO DE 2009.

A DIOS:

*“APRENDE A PEDIRLE QUE DIRIJA TU VIDA.
TE GUSTARÁN MÁS LOS RESULTADOS, QUE
AQUELLOS DE TU PROPIA DECISIÓN. TEN
LA CERTEZA DE QUE CON SU AYUDA, PUEDES
TOMAR LO QUE TE CORRESPONDE, CON
VALENTÍA Y ÉXITO”.*

A MIS PADRES Y HERMANO:

*“LAS GRANDES REALIZACIONES
NACIERON EN EL SUEÑO. GRACIAS
POR DARME LA VIDA”.*

A MI FAMILIA:

*GRACIAS POR SU EJEMPLO DE TRABAJO,
TENACIDAD, ESMERO Y AMOR.*

A MIS COMPAÑEROS Y AMIGOS:

*POR SU APOYO, Y CREER EN ESTE
PROYECTO.*

A MIS MAESTROS Y PROFESIONISTAS DE LA EDUCACIÓN:

COMO EJEMPLO A SEGUIR.

*“SI LUCHAMOS DIARIAMENTE POR ALGO QUE NOS
PERMITA SER MEJORES, POR MINIMO QUE SEA; NOS
COLOCARÁ EN EL CAMINO DE LA SUPERACIÓN”.*

A MIS ALUMNOS:

*“TODOS LOS QUE HAN HECHO
HISTORIA HAN SOÑADO MIENTRAS
TRABAJAN. LO QUE AHORA SE
CONSIDERA REALIZADO, ANTES
FUE IMAGINADO”*

ÍNDICE

	Págs.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO	
1.1 La Educación Especial .	7
1.1.1 Política Educativa Internacional en términos de Educación Especial	12
1.1.2 La integración de la Educación Especial en la Política Educativa Nacional	14
1.1.3 Un <i>nuevo</i> planteamiento a la Educación Especial en el país	18
1.2 La Integración Educativa	20
1.3 Servicios Educativos de la Dirección de Educación Especial	25
1.3.1 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	27
1.3.2 Centro de Atención Múltiple (CAM)	29
1.3.3 Centro de Atención para la Educación Preescolar (C.A.P.E.P)	31
1.3.4 Unidad de Orientación al Público (UOP)	33
CAPÍTULO 2	
EL AUTISMO	
2.1 Un primer acercamiento al mundo Autista	35
2.2 ¿Qué es el autismo?	38
2.2.1 Características del desarrollo en el autismo	41
2.2.2 Criterios para el diagnóstico del autismo	43
2.2.3 Características de aprendizaje en el autismo	44

CAPÍTULO 3

DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR A LA ESCUELA INCLUSIVA

3.1 Cultura de la Diversidad	47
3.2 La integración: más allá del salón de clases	53
3.3 El profesionista de Educación Especial (EE) y las Necesidades Educativas Especiales (NEE)	58
3.4 Las adecuaciones curriculares como forma de flexibilizar el curriculum	63
3.5 Docencia y Currículo	67
3.6 La importancia del trabajo docente para dar respuesta a una escuela inclusiva	74

CAPÍTULO 4

TALLER INTRODUCTORIO PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS CON AUTISMO AL AULA REGULAR

4.1 Problema	79
4.1.1 Contexto del problema	79
4.1.2 Antecedentes del problema	80
4.1.3 Enunciado del problema	81
4.1.4 Objetivo del estudio del problema	81
4.1.5 Justificación del estudio del problema	82
4.2 Estrategia de solución	83
4.2.1 Estudio de las estrategias de solución	83
4.2.2 Descripción de la estrategia de solución	84
4.2.3 Fundamentación de la estrategia de solución	85
4.3 Plan de acción	86
4.4 Cronograma de actividades	87

CONCLUSIONES	92
--------------	----

BIBLIOGRAFÍA	94
--------------	----

ANEXOS	
--------	--

INTRODUCCIÓN

Es probable que ninguna otra área de la educación esté pasando hoy por un proceso tan profundo de reconceptualización y, en consecuencia, de revisión de sus prácticas, como el que atraviesa la educación especial.

Durante los últimos años, la Educación Especial estuvo dedicada al objetivo de integrar, mediante distintas estrategias, a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el curso de la educación regular. El objetivo actual es más ambicioso y consiste en proponerse lograr, junto con la educación regular, las transformaciones necesarias para que la escuela esté cada vez más dispuesta a aceptar la diversidad. El núcleo de este proceso está constituido por las acciones que conviertan la antigua aspiración por la homogeneidad, en la aceptación de la realidad heterogénea.

El título de este trabajo es producto de la intención de expresar, de manera sintética, el momento en el que se encuentra el largo proceso encaminado a lograr una mayor aceptación de las “diferencias”. Un texto unipersonal, que reflexione sobre Educación Especial, no puede dejar de aparecer sesgado. Probablemente no sea así en el futuro, si es que logran modernizarse, como esperamos, las orientaciones que hoy se perfilan dentro del gran movimiento universal, que reclama la aceptación de la diversidad por el conjunto de la sociedad, incluida la educación institucional, es decir, la escuela.

Considero que en este trabajo el lector encontrará por lo menos dos “sesgos” a los que hago referencia:

- ❖ La mayor parte de las reflexiones surgen de un cuestionamiento personal sobre la importancia de introducir a los docentes en la reflexión acerca de integrar a los niños con Autismo, como una Necesidad Educativa Especial, al aula regular.

- ❖ Por otra parte, la mayoría de las cuestiones que aquí se plantean remiten al Sistema Educativo Mexicano, y específicamente del D.F en relación con la integración de los alumnos con NEE.

Las reflexiones más generales sobre la educación especial que aparecen en este trabajo provienen del ejercicio de la docencia en nivel preescolar y primaria que inicié en el 2002 y que sigo realizando en el presente, tratando algunos temas que estimo esenciales para comprender viejas y nuevas cuestiones que se ha planteado la educación especial, considero que no existe contradicción en aceptar las nuevas perspectivas conceptuales y las prácticas que de ellas se derivan y detenerse a reflexionar qué pasa con la educación especial. Es este un problema de dimensiones cuantitativas y cualitativas, por lo menos para el sistema educativo de nuestro país y probablemente también para muchos otros países, entre ellos los latinoamericanos.

Constituye un indicador de madurez, por parte de un sistema educativo, detenerse a analizar los problemas en el siglo XX y adelantarse, al mismo tiempo, en la consideración de las propuestas con que indudablemente ingresamos en el siglo XXI. Tenemos conciencia de estar transitando una etapa de globalización, que seguramente tenderá a acentuarse en los años que vienen, en la que está incluida sin duda la educación que brindan las instituciones educativas de todos los niveles. Pero al mismo tiempo considero que la calidad en la sincronización que cada país o región logre en esta etapa dependerá en gran parte de la conciencia que tengan de su propia singularidad.

Quisiera transmitirles aquí también mi convicción de que el movimiento por la integración de las personas con Necesidades Educativas Especiales en el conjunto de la sociedad y, por tanto, también en la escuela, para que sea lo más exitosa posible, necesita ser gradual, consensuado, que nadie se considere su dueño y que todos los actores de la comunidad educativa estén involucrados en él.

Lo que en un comienzo puede parecer como la mayor de las utopías, dejará gradualmente de serlo si se logra operar el proceso de cambio capaz de dotarnos de la nueva mirada que esta cuestión requiere. También considero estar en deuda con todos los niños, con necesidades educativas especiales o sin ellas, con quienes he trabajado, con sus maestros y padres, con quienes comparto muchos logros y también frustraciones.

Finalmente, en los interrogantes y los aportes que año con año recibo, tanto de mi equipo de trabajo como de los alumnos, se lleva a cabo esta investigación. En el Capítulo 1 presento un bosquejo general de la integración educativa en México. En el desarrollo del Capítulo 2 describo un primer acercamiento al mundo autista con el fin de dar a conocer algunas de las características y conceptos más relevantes acerca de este trastorno del desarrollo, el Capítulo 3 nos dará una conceptualización y el impacto social de la integración escolar a la escuela inclusiva y, por último, en el Capítulo 4 presento el diseño de un taller que denomino introductorio, porque considero que es posible seguir generando espacios para incluir a los niños con alguna NEE, entre ellas el autismo, al aula regular.

CAPÍTULO 1

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

1.1 La Educación Especial

En este capítulo abordaré una visión panorámica acerca del concepto de Educación Especial con sus múltiples implicaciones: analizar el concepto de NEE desde las connotaciones de segregación a las de la inclusión, y haré un breve recorrido histórico sobre la legislación que regula el funcionamiento de la Educación Especial, el tratamiento de la diversidad y la atención a los alumnos con NEE.

Tradicionalmente se ha venido identificado a la Educación Especial con la disciplina que tiene por objeto atender, desde el punto de vista de la pedagogía, a aquellos sujetos que presentaban algún tipo de deficiencia o anomalía que les impedía su desarrollo y el aprendizaje de determinados contenidos con la metodología habitual, por este motivo, el niño al que se le había diagnosticado alguna discapacidad era segregado a centros específicos. Quiroz (1995: 98), define a la educación especial como: *“La atención educativa prestada a los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia física, psíquica, social, cultural, etc., que les impide realizar sus aprendizajes siguiendo el ritmo del resto de los alumnos”*.

Sucesivamente se han utilizado una serie de términos asociados a la Educación Especial con diferentes significaciones y contenidos. Recogemos en el siguiente cuadro las más destacadas (Lou y López, 1994: 22):

Términos	Autores	Notas de identificación
Pedagogía Curativa	Asperger, 1966 Debesse, 1969	Cuidados que requiere el niño con grado de desarrollo en situación de desventaja. Factores de naturaleza individual ó social.

Pedagogía Correctiva	Bomboir,1971	Se suscribe al ámbito del aprendizaje. Se basa en las potencialidades específicas. Vinculado la pedagogía correctiva.
Pedagogía Especial	Zaballoni,1979-1983	Identificado con la educación especial. Proyectando al sujeto hacia el desarrollo normal. Considerando sus potencialidades de aprendizaje.
Pedagogía terapéutica	García Hoz,1958-1978 Moor,1978 Meler,1982 Ortiz,1988	Identificada con la curativa, con diferencia de que en ésta el hecho de la sanación se da como real, en cambio la terapéutica como un proceso de ayuda con el resultado de constante mejora.
Enseñanza Especial	UNESCO, 1958	Desde el campo de la didáctica arbitrar los mecanismos necesarios para atender a los alumnos con limitaciones dirigiéndolos hacia su máximo desarrollo (estrategias, técnicas, etc.).
Didáctica diferencial y Especial	Comes,1958	La didáctica diferencial establece modelos de enseñanza en función de los modos de aprendizaje de los sujetos. Organiza métodos y

		recursos en función de las necesidades de los sujetos.
Didáctica diferencial y Diferenciada	López Melero,1990 Como,1991	Exige la adaptación de modelos y patrones ajustados a las diferencias individuales.
Didáctica curativa/ Terapéutica	Fernández Huerta,1985	Establecer modelos de enseñanza de acuerdo con las capacidades educativas de los sujetos para conseguir mejoras sucesivas y gradualmente.

Éstas son las expresiones más usuales. Ante la dificultad que presenta quien utiliza una única conceptualización, podemos entender que la expresión de educación especial, siguiendo la terminología anglosajona, puede ser la que se usa en una sola forma englobando todas las demás: “*special education*”, (Quiroz, 1995: 98). Ésta es la expresión más adecuada y responde a la tendencia actual, como queda patente en el ámbito administrativo y legislativo.

Este concepto ha cambiado a través del tiempo, ya no se habla de niños con limitaciones, impedimentos o deficiencias que han de recibir educación en un centro especializado sino, por el contrario, se trata de considerar a estos alumnos como sujetos de enseñanza-aprendizaje a quienes hay que atender, ayudar y aceptar de acuerdo con sus características, de una forma individualizada en los centros y en las aulas de educación regular de “régimen normal”, facilitándoles, así, el aprendizaje de los contenidos programáticos, su desarrollo personal y su incorporación a la sociedad. Ruíz (1989), resume esta idea de la siguiente manera: el concepto de educación especial como una gama amplia que va desde las más generales a las más específicas y que nombraremos como Necesidades Educativas Especiales (NEE):

- La vinculación de NEE con el hecho de exigir ayudas específicas para conseguir los objetivos de la educación.
- Identificación de estas ayudas con los recursos personales, materiales y técnicos que debe ofertar el Sistema Educativo.

En definitiva, el concepto de NEE está íntimamente relacionado con la ayuda y asesoramiento pedagógico que determinados alumnos requieren para su desarrollo y crecimiento personal.

En este sentido, consideramos a los alumnos con NEE no sólo a aquellos que presentan determinadas limitaciones para el aprendizaje, con carácter más o menos estable, sino también a todos aquellos que, de una manera específica y por diferentes causas, pueden necesitar ayuda para regular o encauzar de una manera normal su proceso de aprendizaje.

El concepto de Educación Especial ha pasado por diferentes cambios, entre estos el mismo concepto de NEE, donde intervienen no sólo los aspectos teóricos, sino que repercuten en la dimensión práctica. Estos cambios están íntimamente relacionados con otros que ocurren en diferentes ámbitos de la vida social, en la misma naturaleza de los sujetos, en los aspectos metodológicos y, en definitiva, en los planteamientos educativos necesarios para abordar las nuevas situaciones.

Fortes (1994: 197), presenta tres tipos de cambios con sus implicaciones y las repercusiones, a continuación su planteamiento:

El concepto de NEE, es una aportación nueva en la conceptualización de la educación especial, centrándose, por una parte, en las causas de los problemas de aprendizaje y, por otra, en la adecuada respuesta educativa. Desde el punto de vista del análisis del término existen una serie de diferencias entre los conceptos de educación especial y NEE. En el primer término (educación especial), se insiste en la necesidad del diagnóstico específico y estandarizado, reduce a los alumnos

a un contexto especial y alejado de los demás alumnos, predispone a la ambigüedad, enfatiza la etiología, preconiza los currículos especiales y propende a las escuelas especiales segregacionistas y, finalmente, insiste en los programas de desarrollo individual a partir de un diseño curricular especial.

Las NEE, por el contrario, es un término más amplio que propicia la integración escolar, las necesidades educativas tanto permanentes como temporales, no se presentan con características peyorativas. El término NEE se contempla desde la relatividad conceptual, el origen de las dificultades de aprendizaje puede ser diverso y no necesariamente radica en el sujeto, las implicaciones educativas se enfocan desde una perspectiva positiva, el currículo básico es idéntico para todos los alumnos y, finalmente, fomenta las adaptaciones curriculares individualizadas partiendo del diseño curricular.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente y recuperando a Marchesi (1990: 68), el concepto de NEE, por un lado, ha cambiado los límites de la Educación Especial, que incluye a un mayor número de alumnos, dentro del sistema educativo regular. Por otro, que ha situado en la escuela la mayor parte de los problemas del alumnado urgiendo un replanteamiento de sus objetivos y haciendo ver la necesidad de su reforma. Y finalmente, ha subrayado la indisociable vinculación entre las necesidades educativas y la provisión de recursos educativos para hacerle frente.

De acuerdo con Fortes (1994: 67), se ha hecho una reconceptualización de la educación especial:

Reconceptualización de la Educación Especial	
Cambios ideológicos/Institucionales	Integración escolar y sociofamiliar. Debate público colectivo. Legislaciones para la igualdad de oportunidades.

Evolución de los servicios para las personas con discapacidad	Sustitución del uso de fármacos por servicios comunitarios. Implantación de los principios legislativos e ideológicos de normalización, integración y sectorización a favor de las poblaciones marginales
---	--

1.1.1 Política Educativa Internacional en términos de Educación Especial

Durante las últimas décadas del siglo XX las orientaciones de la Educación Especial han cambiado hacia una visión completa e integradora, basada fundamentalmente en el derecho de todos los alumnos y las alumnas, sin exclusión, a una educación común en escuelas inclusivas.

En este sentido, la Dirección de Educación Especial perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, cumple con los acuerdos emanados de los diferentes foros internacionales, Dirección General de Investigación Educativa de Educación Básica y Normal (2004), sobre equidad y calidad educativa para “todos” enfocada a la población más vulnerable y asume las recomendaciones de los siguientes eventos:

- *Cumbre Mundial a favor de la Infancia*, Nueva York, 1990. Se inicia el intento por parte de las autoridades mundiales de enfrentar el problema de los marginados de la educación.
- *Conferencia Mundial sobre la Educación para todos en el marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Tailandia, 1990. Surgen conceptos como pertinencia, relevancia y equidad que definen una realidad educativa. Esta nueva visión de la educación propone:

- 1) Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.

- 2) Prestar atención prioritaria al aprendizaje.
 - 3) Ampliar los medios y alcances de la Educación Básica.
 - 4) Mejorar el ambiente para el aprendizaje.
 - 5) Estas propuestas fueron ratificadas en el “Foro Mundial de Educación”, Dakar en el año 2000.
- *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, aprobadas en 1993 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Éstas tienen como finalidad garantizar que niños y niñas, mujeres y hombres con discapacidad tengan los mismos derechos y obligaciones que los demás con el firme compromiso moral y político de los estados de adoptar medidas para lograr la igualdad de oportunidades.
 - *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, Salamanca, España, 1994, se centró en establecer las bases para una educación de calidad y garantizar el acceso de toda la población a las escuelas y centros de enseñanza, haciendo énfasis en la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Sin embargo, para dar curso a estas recomendaciones y acuerdos se requiere que cada país tenga claro los objetivos de la educación, que se adopten medidas para asegurar el acceso y permanencia del menor en Educación Básica e instituyan reformas educativas para que la escuela responda a las necesidades de todos.

Es importante señalar que México ha tenido una destacada presencia en los foros de Educación Básica y Normal, donde la Dirección General de Educación Especial (2004), ha dado a conocer el desarrollo y avance de la Inclusión Educativa en el país. Entre los progresos más importantes se encuentran:

- La eliminación de todas restricciones diagnósticas como prerrequisito para la atención educativa.
- La transformación de la Educación Especial como un servicio de apoyo a la Educación Regular y laboral.
- La adopción de estudios en Educación Regular que considera la preferencia y decisión de los padres de familia.

1.1.2 La integración de la Educación Especial en la Política Educativa Nacional

En los últimos años, el Sistema Educativo Nacional es objeto de una serie de transformaciones orientadas hacia la reorganización de la prestación del servicio educativo, mismas que han sustentado el proceso de desarrollo de la Educación Especial y, en particular, el conjunto de políticas impulsadas por la Dirección de Educación Especial.

En marzo de 1993, la Dirección de Educación Especial (2004), inició la organización y operación de un Proyecto General para la Educación Especial en México: (CAM, CAPEP, USAER), lo cual permitió una reorientación técnica y operativa. Entre las metas que se lograron alcanzar durante este período se encuentran:

- La transformación del sistema 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-pedagógicas, así como operativas que fortalecieron la primera etapa de integración
- El fin a la atención (por áreas centradas en un enfoque médico terapéutico) para enfatizar el aspecto educativo

Es importante señalar que a partir de la puesta en marcha del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la modificación al artículo 3° Constitucional y la Promulgación de la Ley General de Educación (LGE), la SEP sentó las bases del proceso de federalización, elemento clave para elevar la calidad educativa e impulsar la integración de los menores con NEE con o sin discapacidad, mediante la corresponsabilidad de los diferentes actores que participan en este proceso.

La Ley General de Educación en su Artículo 41, abre un nuevo capítulo para la Educación Especial en México, ya que por primera vez se plasma de forma explícita la obligación que tiene el Estado Mexicano de ofrecer oportunidades educativas y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje a todas las personas con o sin discapacidad transitoria o definitiva, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes que demanden atención.

Por su parte, en el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) basado en los principios de calidad, equidad y pertinencia, se hizo alusión puntual por primera vez a la Educación Especial, estableció compromisos y proporcionó lineamientos para la integración educativa. Dicho programa definió ésta como: *“el acceso, al que tienen derecho todos los menores, al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades fundamentales de aprendizaje”*.

Posteriormente, retomando los aciertos de los programas anteriores, el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 enfatiza los postulados del humanismo; la equidad y el cambio, bajo los criterios de inclusión, implica ser parte de algo, formar parte de un todo, gobernabilidad democrática, federalismo y rendición de cuentas.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se reconoce a la educación como la primera y la más alta encomienda para el desarrollo del país, por lo que el propósito prioritario es hacer de la educación el Gran Proyecto Nacional, lograrlo

implica la suma de esfuerzos entre las autoridades y profesionales de los diferentes niveles educativos de la Educación Básica para coordinar los programas, proyectos y acciones que permitan brindar servicios educativos de calidad y equidad (Molero, 1993: 69).

Por su parte, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, tiene como sus principales objetivos brindar una educación de equidad con calidad; calidad con evaluación; evaluación con rendición de cuentas; y rendición de cuentas con participación social, mismos que a través de una serie de estrategias, acciones y programas buscan transformar el Sistema Educativo en: equitativo, flexible, dinámico y diversificado que ofrezca educación para el desarrollo integral y armónico de la población y que busca su permanencia y consolidación por su calidad y por proponer mecanismos efectivos de participación social.

Para lograrlo, la educación nacional se plantea tres grandes retos:

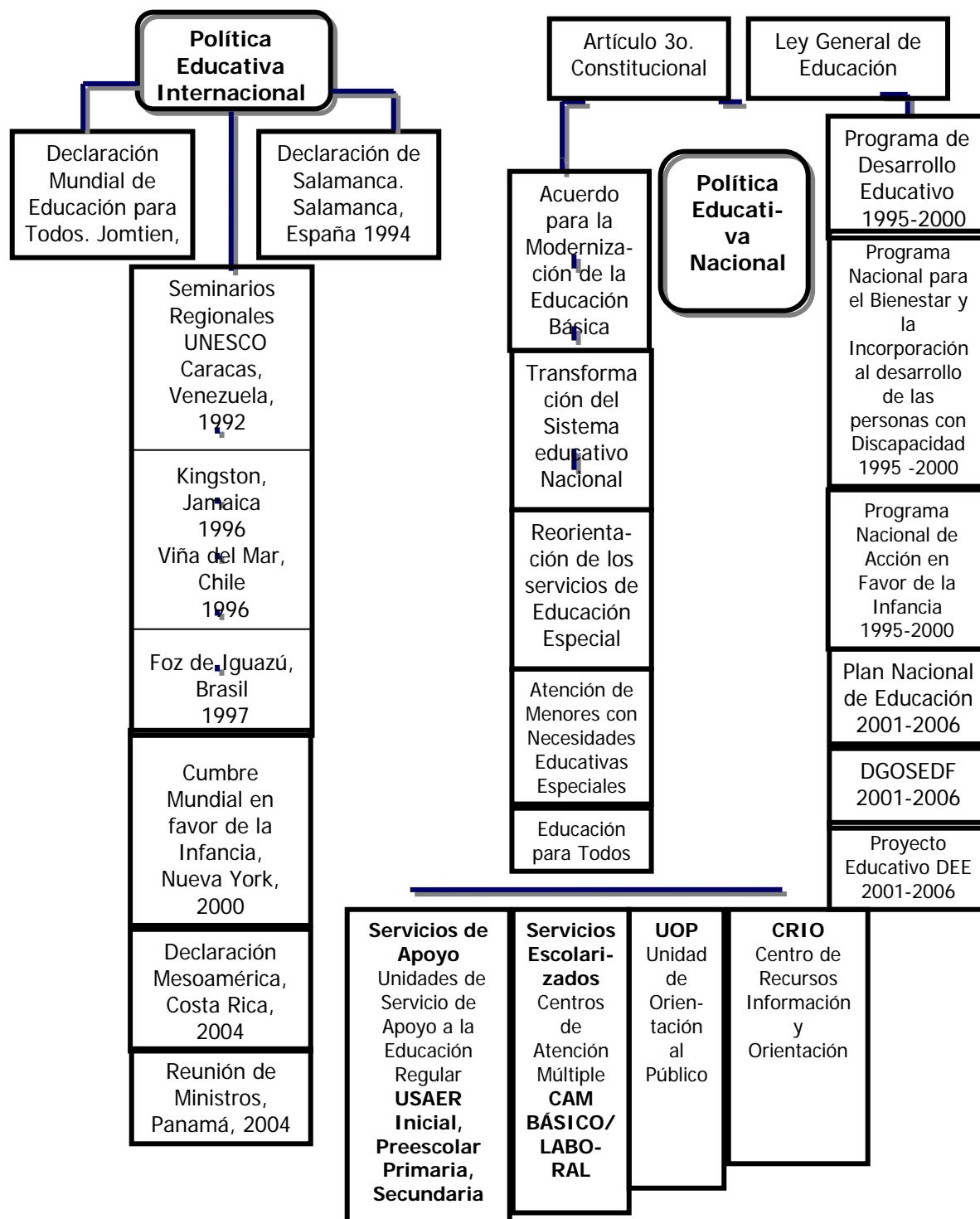
- ❖ Cobertura con equidad
- ❖ Calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje
- ❖ Integración y funcionamiento del sistema educativo

Éstos se encuentran plasmados en los principios fundamentales: Educación para todos, Educación de Calidad y Educación de Vanguardia, expresados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

En este sentido, cabe destacar que entre los proyectos que se han implementado para dar respuesta a las demandas y propuestas ciudadanas destaca el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

El siguiente cuadro fue tomado, y elaborado, de la Dirección General de Investigación Educativa de la Educación Básica y Normal SEP (2004), donde se

presenta la política educativa Nacional e Internacional como marco general de referencia:



1.1.3 Un nuevo planteamiento a la Educación especial en el país

El discurso teórico sobre la integración de los alumnos y las alumnas con NEE con o sin discapacidad se ha enriquecido a partir del análisis de la práctica educativa. Sin embargo, el término integración significa en sí mismo integrar en la vida escolar y social a alguien o algún grupo que está siendo excluido (Zigmond y Baker, 2000). Si bien es cierto que la integración educativa propició, en su momento, que las alumnas y los alumnos con NEE con o sin discapacidad, accedieran a la escuela regular, todavía persisten prácticas segregadoras.

De acuerdo con la conferencia magisterial que se llevó a cabo en México en Febrero del 2006, impartida por la Dirección General de Educación Especial de la SEP, existen diferencias entre Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales, a continuación se presenta esta información:

Educación Especial	Necesidades Educativas Especiales
<ul style="list-style-type: none">-Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas.-Suele ser utilizado como “etiqueta” diagnóstica.-Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad, en suma, al error.-Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo.- Tiene implicaciones educativas de carácter marginal, segregadora.-Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de escuelas especiales.-Hace referencias a los programas de desarrollo para la integración, los cuales parten de un Diseño Curricular Especial.	<ul style="list-style-type: none">-Término más amplio, general y propicio para la integración escolar.-Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales de los alumnos.-Las NEE se refieren a las necesidades educativas del alumno y, por tanto, engloban el término educación especial.-Nos situamos ante un término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual.-Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social.-Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo.-Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos.-Fomenta las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares individualizadas, que parten del Diseño Curricular ordinario.

Me sitúo en la categoría de NEE ya que es la que propició la integración educativa y hace referencia a esas necesidades del alumno que engloban el término educación especial, admitiendo como origen las dificultades de aprendizaje, desarrollo personal, social o escolar, teniendo como referente un diseño curricular ordinario e idéntico dentro del sistema educativo para todos los alumnos y fomentando las adecuaciones curriculares individualizadas y necesarias para cada alumno.

En este sentido, principios como equidad y justicia son valores que la Dirección General de Educación Especial propone e implican, por un lado, aceptar a todos los seres humanos, pero reconociendo que necesitamos de condiciones idóneas para vivir y desarrollarnos sin distinción de raza, sexo, religión, condición psicológica o física; por otro lado, que es indispensable dar a cada cual lo que le corresponde en todas las relaciones sociales que establece.

De acuerdo con estas condiciones, los especialistas y la comunidad educativa han replanteado el papel y compromiso de la integración, por lo que hoy se hace imperativo asumir el término de la inclusión como el concepto teórico-práctico que garantice “una escuela para todos”, un espacio en donde sin importar la condición física, psicológica, cultural o étnica, todos formemos parte de la misma sociedad y por ende, prevalezca una visión realista y no idealista de las condiciones particulares de cada individuo.

Una “escuela para todos”, podríamos definirla como un sistema organizativo que promueva la colaboración y busque un sistema educativo más coherente, cuyo objetivo primordial sea el beneficio común. Un espacio donde se compartan conocimientos y experiencias de trabajo, con la finalidad de crear un ambiente de tolerancia e igualdad de oportunidades, donde la comunidad educativa asuma la responsabilidad del aprendizaje de todos los alumnos.

1.2 La Integración Educativa

En término integración viene del latín “integrare” y hace referencia *“al proceso por el cual se habilita al niño con NEE a maximizar sus oportunidades, y logros personales, en sus familias, escuela y retos de la comunidad”* (Jones, 1986: 303).

Las ideas de unas etapas claramente diferenciadas que han estado superándose hasta llegar a la integración plena del sujeto con NEE, ha sido resaltada por (Zabalza, 1994: 38), quien considera el reconocimiento del derecho a la educación de todos, aunque la concreción de este derecho no implica reconocer la “normalidad” de estos sujetos; por ello, la respuesta que se da es marginal y segregadora, creándose para su educación “instituciones diferenciadas”. Esta etapa daría paso a una tercera, de integración parcial, en donde se da respuesta en las estructuras normales, pero aún se siguen manteniendo diferenciadas (aulas especiales en centros educativos reglares). Por último, podría hablar de una integración plena cuando el sujeto con NEE participa de las actividades regulares de bienestar social con las únicas limitaciones que le pone su peculiaridad. En este momento, es cuando los límites de la Educación Especial y la educación “regular” se difuminan y se pasa a hablar exclusivamente de educación, educación que deberá, eso sí, adaptarse a cada una de las diversidades que poseen los sujetos.

En la experiencia contemporánea, Ramírez (1998) considera que para tener éxito en la integración educativa, el ejercicio de la educación especial debe centrarse en las “acciones o medidas” que ayuden al sistema escolar y, principalmente, al docente a mejorar su capacitación de frente a la diversidad educativa de su grupo-clase. Esto mismo plantea la Dirección General de Educación Especial cuando propone, de manera implícita, que el trabajo colegiado entre docente y especialista se convierta en una estrategia para elevar la calidad educativa sin perder de vista la atención a las NEE. Ramírez (1998) señala que para hacer realidad las “consecuencias positivas” de la integración educativa en los alumnos con NEE, tales como: incrementar su interacción y aceptación social; mejorar su

autoconcepto y autoestima mediante el modelamiento conductual de los alumnos con NEE por el contacto con alumnos regulares; y mantener en la escuela regular el mismo rendimiento y aprendizaje que los alumnos con NEE habían logrado en Centros Especiales, es necesario que la Integración Educativa sea aplicada más allá de sólo *tener físicamente* a los alumnos con NEE dentro del aula regular.

Deben tomarse en cuenta las dimensiones: social, profesional e instructiva, las que, a su vez, se sustentan en los siguientes puntos:

- Partir de que la integración educativa no se produce linealmente, sólo por compartir el aula con alumnos regulares. Se requiere planificar las dimensiones citadas con base en las diferencias individuales de los alumnos.
- Se deben abordar las competencias personales y sociales que poseen los alumnos con NEE, previo a integrar a los alumnos con NEE al salón de clases.
- Reconocer la necesidad de apoyo de otros profesionales asignando roles y responsabilidades entre ellos y la plantilla docente.

Si estas dimensiones del proceso integrador se generan en la escuela regular se le puede brindar al alumno con NEE programas conforme a sus diferencias, así como estimular su participación en la instrucción que se le ofrece en un clima de interacción con los demás. Por ello, si la tarea de la escuela integradora es educar sin distinciones, por derecho, se requiere entonces de un esfuerzo interdisciplinario para diseñar un Proyecto Educativo entre todos los actores del sistema. Herramienta que actualmente es utilizada por la SEP y la DGEE, denominado como *Proyecto Escolar*, a través del cual los objetivos, contenidos, estrategias, recursos y formas de evaluar el rumbo educativo en cada escuela, son

discutidos por la comunidad educativa para acordar las adaptaciones y ajustes pertinentes de acuerdo al destino y el perfil que se desea de su escuela.

En este proceso de integración cada plantel puede crear y diseñar sus propias estrategias de cambio. Que rebasen, cuando exista, a la burocracia y se fomente la *adhocracia* (Ainscow, 1998b). Esa es la aspiración de la Reorientación Educativa. Poner al alcance del plantel junto con los alumnos, docentes, directivos, especialistas y padres de familia, la oportunidad de tomar la iniciativa para ser cada vez más propositivos. Y aunque en la realidad se hace difícil llevarlo a la práctica, es un hecho que México cuenta apenas con una década de iniciado el movimiento a favor de la Integración. En este proceso existe una fase que a veces no se contempla y, por ello, se pierde de vista, algo muy importante: la transición.

Antes de la reorientación educativa había un modelo de educación especial, sistematizado y habituado a una mecánica y forma de operar. Parecía establecido y quizás inamovible. Con la entrada de la Reorientación Educativa y el Programa Nacional de Integración se da un cambio, tan inesperado como desconocido. Las respuestas de adaptación a estas modificaciones, tanto del docente y del propio sistema, se reflejaron en su rechazo y resistencia al cambio, y en el arraigo al modelo anterior. Observamos que se ha experimentado un fuerte proceso de *transición*: cambiar de un modelo **tradicional** para pasar hacia uno **integrador**. Esto se palpa en el equipo docente, directivo, autoridades y en los mismos especialistas que participaron en los anteriores servicios (COEC, Centro Psicopedagógico, Grupos Integrados), en quienes se reflejan los efectos de una transición educativa que aún no permite la salida total del anterior, pero tampoco da paso libre al nuevo modelo.

Por su parte, Cruz (1998) coincide con Ramírez (1998) en señalar que la ubicación de alumnos con autismo en la escuela regular, por ejemplo, no provoca por sí sola y de forma inmediata su integración.

Para estos autores es importante trabajar con la sociedad para que deje de segregar, además, sugieren cuatro aspectos más:

1.- La integración por sí misma no resuelve el problema de la discriminación; dado que la sociedad se encarga de segregar en distintos grados dependiendo del nivel socioeconómico.

2.- Establecer mecanismos de supervisión y evaluación de las prácticas y acciones que se destinan a la Integración. Probablemente la participación de los padres de familia sería significativa. Quizás a través del apartado de Gestión Social y los Órganos de Participación Social, que marca la SEP, donde los padres de familia se convierten en actores importantes en el desarrollo educativo. Correa (1999), plantea la necesidad de la acción de los padres de familia como figuras de supervisión de los programas, con sus avances y necesidades. La presencia de éstos, siempre ha sido un elemento fundamental en la aproximación y la búsqueda de alternativas de solución. Han sido algunos padres de familia comprometidos, quienes han empezado proyectos de investigación; se han responsabilizado de instituciones privadas de educación especial; han formado comunidades para atender a sus hijos o familiares con NEE.

3.- Considerar a la integración educativa y escolar como el medio para lograr una sana integración social donde se respete a la diversidad educativa.

4.- La integración debe dejar de ser interpretada como el síntoma de una sociedad más humana. La sociedad civil debe movilizarse más allá de la integración en el plano educativo, si desea ser una sociedad cada vez mejor.

Queda claro que la integración educativa es un hecho participativo, voluntario y que requiere el involucramiento de los diferentes agentes educativos. Asimismo, la integración en nuestro país se convierte en una tarea ambiciosa y un reto nacional para todos los sectores sociales, institucionales, económicos y políticos, pues deben ampliar su visión más allá de los alumnos con NEE con o sin discapacidad.

Una parte del éxito de la Integración de los alumnos con NEE dependerá en mucho de la *actitud y estructura valoral* de la sociedad mexicana. En la manera en que se exprese social y culturalmente mediante valores como la tolerancia, el respeto, el diálogo, la confianza y la honestidad hacia grupos diferenciados, que componen la diversidad cultural y educativa de México.

La escuela para responder a estas *necesidades sociales del país*, debe emprender diferentes modos de organización escolar, curricular, pedagógica y social (Schmelkes, 1999). A lo largo de la historia de la educación en México, la sociedad le ha asignado a la escuela un conjunto de tareas educativas:

- ✓ Poner a disposición de los alumnos el conocimiento de la ética universal en construcción (derechos humanos y el respeto a la diversidad).
- ✓ Permitir el aprendizaje para vivir una vida democrática, primero como estilo de vida, en el ejercicio aplicado en la toma de decisiones, como en la vida cotidiana de la escuela.
- ✓ Conocer, valorar y fortalecer la cultura propia a la vez que educar en la tolerancia y en la capacidad de reconocer la riqueza de la diversidad.
- ✓ Fomentar en la escuela la reflexión y discusión colectiva sobre los problemas comunitarios, municipales, nacionales e internacionales, para generar en los alumnos un juicio crítico congruente con los valores que la escuela esté estimulando.

La integración de los alumnos con NEE con o sin discapacidad debe plantearse como un principio de naturaleza ética que va más allá de la escolarización del alumnado y que le señala a la sociedad y sus instituciones, la necesidad de aceptar las diferencias presentes de la diversidad educativa y social; así como garantizarles el derecho a la educación.

Ramírez (1998) toca un punto central, que en otros países es ya una realidad explícita, mientras la SEP mantiene poco claro y quizás no bien conceptualizado el papel que juega la Educación Especial: que sea definida en sus acciones y medidas como una estrategia para ayudar a los sistemas escolares y al profesorado a estar más y mejor capacitados de frente a la diversidad de necesidades que presentan sus alumnos.

La propuesta de elevar la calidad educativa en México se conforma en parte, con la necesidad de dejar de ver como *problemas* a los alumnos con NEE; evitando que las NEE se asuman como causantes de las dificultades del aprendizaje e integración a la enseñanza regular; al plantearlo en sentido inverso, como un problema a resolver; sería como la tarea para desarrollar una enseñanza *en y para la diversidad*.

1.3 Servicios Educativos de la Dirección de Educación Especial

Con el objetivo de fortalecer la atención de la Educación Especial desde el currículo básico, la Dirección de Educación Especial ha puesto en marcha diversos proyectos técnico-pedagógico e informativos que cuentan con el análisis del personal especializado ocupado en mejorar la atención a los niños con NEE (SEP, 2006).

Hablar de diversidad en una ciudad de más de 20 millones de habitantes pareciera ser un tema recurrente y de común reflexión, sin embargo, contrariamente a lo que

podiera pensarse cuando intentábamos comprender las complejas dinámicas sociales, familiares, psicológicas y, en nuestro caso, educativas y escolares de la población diferenciada, entender por qué las propuestas y proyectos de integración e inclusión social, laboral, cultural y educativa, no han sido desarrolladas en su máxima capacidad.

En el ámbito de la labor educativa existe la inquietud permanente de fortalecer a la escuela como un espacio social fundamental para la generación y difusión de conocimientos, como factor básico para el desarrollo económico y la movilidad social desde una perspectiva que apoye y promueva la diversidad. Más ahora, cuando los niños y jóvenes con NEE exigen condiciones de equidad, igualdad y justicia.

En la Ciudad de México, se dice fácil, sin embargo, no lo es. Se ha comenzado una etapa donde todos pueden y deben ser incluidos, tanto en la casa, la familia, la sociedad y la escuela, pero habría que preguntarse hasta dónde se ha cumplido y con qué recursos se cuenta para realizarlo.

En este sentido, brindar la atención a la diversidad debe superar prejuicios y considerar las diferencias como elementos de valor y referentes positivos para transformar la escuela y formar una cultura escolar de tolerancia y respeto.

La cultura de la diversidad en la escuela permitirá vivir las diferencias entre las personas como algo valioso. De la diversidad cultural, étnica, de género, lingüísticas, procesos cognoscitivos, aprendizaje, entre otras, surgirán necesidades educativas diversas y, en algunos casos, especiales, de acuerdo a las características personales y a la formas de enseñanza dentro del contexto social y cultural específico.

Según indica el Departamento de Planeación y Programación de la Dirección de Educación Especial (DGEE) en Junio 2003, en el Distrito Federal, la Dirección

General de Educación Especial de la SEP, contaba con 7 Coordinaciones Regionales que operaban en los Servicios de Educación Especial (CROSEE); sus funciones consistían en planear, organizar, supervisar y evaluar la operación de los servicios. Además de coordinar y brindar apoyo técnico y administrativo al personal directivo y docente de los planteles de esta Dirección.

A continuación menciono algunos servicios de la Dirección de Educación Especial de la SEP que actualmente ofrecen apoyo:

- a) Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)
- b) Centro de Atención Múltiple (CAM) básico y laboral
- c) Centro de Atención para la Educación Preescolar (CAPEP)
- d) Unidades de Orientación al Público (UOP)

1.3.1 Unidad de Servicios de apoyo a la Educación Regular (USAER)

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 NEE en el ámbito de la escuela de Educación Básica.

Sus funciones principales son:

- El trabajo colaborativo con el profesor de grupo regular 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.

La USAER está conformada por un director y un equipo interdisciplinario, integrado por un maestro de apoyo, un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social. Este servicio se ofrece en las escuelas primarias de acuerdo a las necesidades educativas de la comunidad.

Actualmente, la USAER ofrece los apoyos teóricos, técnicos y metodológicos para la atención de los alumnos con NEE con o sin discapacidad en el ámbito regular, para favorecer así la integración de dichos alumnos, sin embargo, no hay suficiente personal capacitado ni recursos para brindar el servicio satisfactoriamente a tantas escuelas que lo requieren.

En este sentido, es importante resaltar el papel que juega la elaboración del plan de trabajo de la USAER, instrumento técnico-organizativo que permite prever, orientar y articular las acciones de los diferentes ámbitos educativos, a través de un enfoque de gestión escolar que facilita el trabajo colaborativo para impactar directamente en el apoyo que se brinda a la escuela regular.

Las ventajas principales del plan de trabajo de la USAER estriban en sus capacidades de previsión de condiciones que favorezcan al proceso educativo, de guía para proporcionar un apoyo educativo ligado más a los objetivos de aprendizaje y menos a la inmediatez de evaluación de los factores que pueden favorecer la atención educativa en las escuelas regulares.

Mediante el apoyo que brinda la USAER, se pretende ampliar la oferta educativa de las escuelas regulares, en la medida que se incorporen recursos humanos, teóricos y técnicos para fomentar una relación de colaboración y corresponsabilidad entre ambas instancias. Acordar acciones, determinar estrategias, recursos, tiempos y formas de evaluación es una tarea que deben asumir conjuntamente el personal de la USAER y el personal de la escuela regular.

Sin embargo, el apoyo de las USAER en el desarrollo curricular en la escuela regular en Educación Básica en el D.F, con los alumnos con NEE, no es suficiente para cubrir la demanda tan extensa, tanto para las escuelas de gobierno y mucho menos para las privadas, así como tampoco, coinciden ni tienen interés en participar en los proyectos escolares, dando como resultado una falta de coordinación y visión en el apoyo a los docentes de los niños integrados en el aula regular. Por tanto, *considero pertinente que los profesores se familiaricen con la cultura de la integración*, tanto los que tienen apoyo externo de alguna organización o Institución como los que por diversas circunstancias no cuentan con tal apoyo que ofrece la SEP, específicamente Servicios Educativos de la Dirección de Educación Especial.

1.3.2 Centro de Atención Múltiple (CAM)

El Centro de Atención Múltiple (CAM) se constituye como un servicio escolarizado, para el logro de los fines educativos establecidos en el Artículo 7° de la Ley General de Educación (SEO, 1993). Asimismo, ofrece otros recursos especializados para brindar un servicio de calidad con equidad, en el marco de la atención a la diversidad, los cuales se distribuyen estratégicamente con base en la demanda potencial detectada por las Coordinaciones Regionales de Operación de Servicios de Educación Especial.

El CAM atiende a la población de niños con NEE con o sin discapacidad, de los 45 días de nacido a los 22 años de edad. Asimismo, a través de sus 2 modalidades (básico y laboral) proporcionan educación inicial, preescolar y primaria, así como capacitación laboral.

En este sentido, el CAM como servicio educativo es un espacio que gestiona y brinda respuestas diferenciadas a la diversidad de alumnos a partir de un ejercicio de reflexión y cambio en aspectos de tipo didáctico, organizativo y actitudinal, que

necesariamente requiere de la planificación de las acciones, así como una información explícita de intenciones, identidad del colectivo de profesores, colaboración con las familias y la comunidad. Para llevar a cabo este proceso el CAM realiza su Proyecto Escolar, el cual, a partir de un diagnóstico, analiza la actuación educativa, la identificación de la problemática y las necesidades que requieren abordarse para el mejoramiento en la calidad de los servicios que brinda.

Como elemento sustancial del trabajo que realiza el CAM, es importante destacar, como ya se señaló, el papel del Proyecto Escolar, como un espacio donde se organizan el conjunto de decisiones articuladas e intencionadas de todos los participantes en el proceso educativo.

En el CAM básico, los alumnos se integran en grupos al igual que en los demás niveles educativos y son atendidos por maestros especialistas. Se rige por el plan y programas de Estudio de Educación Básica y de manera colegiada se realizan las adecuaciones curriculares que facilitan el acceso a los contenidos del programa de cada grado.

La organización del CAM básico responde a los principios y misión de la Dirección de Educación Especial, tiene como eje rector satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de sus educandos. Su tarea educativa se basa en brindar aprendizajes significativos y, sobre todo, relevantes para la vida presente y futura de los alumnos en todos los ámbitos.

El CAM básico constituye una alternativa educativa para los alumnos con discapacidad que, de alguna manera temporal o permanente, encuentran dificultades importantes para cursar su escolarización básica en la escuela regular. Es un entorno educativo donde, de manera intencionada, se establece un plan sistemático para el presente y el futuro educativo y social, a través del cual los

alumnos adquieren instrumentos culturales para el desarrollo del pensamiento y su integración social.

Por su parte, el CAM laboral, como institución educativa, responde a los fundamentos y principios de la integración, organizando su respuesta, considerando la formación social y laboral para propiciar en los educandos el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y valores para mejorar e incrementar su autonomía y adaptación en los entornos reales de vida, es decir: la familia, la Institución educativa, la comunidad y el trabajo

El CAM laboral ofrece como propósito primordial: *“Brindar oportunidades de acceso, permanencia y éxito en el proceso de formación-capacitación a personas con discapacidad que presentan NEE, que por razón de sus condiciones personales, familiares y/o sociales no han podido integrarse a opciones de capacitación regular, buscando su integración social-laboral en condiciones de equidad”* (García, 1993: 98).

Es importante resaltar que el CAM laboral capacita en dos vertientes: talleres a través de módulos para oficios y talleres de competencia laboral, reconocidos por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).

En el caso del Autismo como una NEE, el CAM básico y laboral ofrece oportunidades de acceso, permanencia en el proceso de formación, que por razón de sus condiciones personales, familiares y/o sociales no han podido integrarse a opciones regulares, buscando la calidad y equidad, así como orientar a padres, tutores, maestros para encontrar la respuesta educativa pertinente, estableciendo vínculos con instituciones que apoyan la integración educativa, laboral y social.

1.3.3 Centro de Atención para la Educación Preescolar (C. A. P. E. P.)

Es un servicio que a lo largo de su historia y bajo diversos modelos, formas y procedimientos, ofrece apoyo a los alumnos de los jardines de niños, que por situaciones físicas, sensoriales, sociales, familiares, escolares, entre otras, presentan alguna dificultad para realizar las actividades que le plantea la educadora.

Para la atención de estos alumnos C.A.P.E.P. cuenta con especialistas en las áreas de: aprendizaje, lenguaje, psicomotricidad, psicología, medicina, ortopedia dento-facial, trabajo social y con docentes - orientadoras.

Tiene como propósitos:

- Incorporar recursos técnicos y materiales diferentes o adicionales que posibiliten al alumno que presenta necesidades educativas especiales el acceso a los aprendizajes planteados en la currícula de preescolar.
- Realizar un trabajo conjunto con la educadora en cuyo grupo se encuentren alumnos que presentan necesidades educativas especiales para orientar su práctica docente.
- Hacer partícipes del contexto escolar a los padres de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, orientándolos sobre los apoyos que pueden ofrecer a sus hijos para que tengan éxito en su proceso de integración educativa y escolar.

Es un cambio profundo, que no sólo impacta la operación, la metodología y/o los procedimientos de trabajo; es una transformación que parte de la reconceptualización del sujeto de educación especial, lo que posibilita generar estrategias educativas que le permitan al alumno preescolar que manifiesta dificultades de aprendizaje y es atendido por C.A.P.E.P., acceder al currículum básico, a su ritmo y reconociendo sus capacidades.

Es decir que, de principio, lo que cambia es la forma de entender las dificultades que el alumno preescolar presenta en el contexto escolar para desarrollar los planteamientos curriculares, comprendiendo hoy, que no son intrínsecas al sujeto, por el contrario, son el resultado de la interacción del niño con el medio. La reorientación apunta hacia la construcción de una multiplicidad de opciones de atención para todos los alumnos, se busca una educación a la diversidad que abra espacios escolares y curriculares para la participación de todos los niños y niñas preescolares.

Por ello, en este marco, las educadoras cobran un papel protagónico decisivo ya que es el aula donde se detectan las dificultades de aprendizaje y donde toma sentido la respuesta a las necesidades educativas especiales de cada alumno.

1.3.4 Unidad de Orientación al Público (UOP)

La responsabilidad de la UOP es orientar a padres, tutores, maestros y personal de escuelas de Educación Básica regular que integren a alumnos con NEE con o sin discapacidad (Ley General de Educación, Art. 41) para que conozcan parte de las acciones que lleva a cabo cada uno de los servicios de Educación Especial, los propósitos de cada uno de ellos, su ubicación, características, requisitos, etc.

La UOP tiene como objetivo primordial orientar a las diferentes instancias y sectores, padres de familia, escuelas, etc., para encontrar la respuesta educativa más pertinente a los alumnos que solicitan los servicios de Educación Especial.

Las diferentes UOP se ubican en las Coordinaciones Regionales de Operación de los Servicios de Educación Especial en áreas de atención: información y orientación, documentación, aulas edusat, materiales y recursos, videoteca, etc.

De esta manera se puede apreciar que se han hecho esfuerzos para atender a las personas que presentan alguna NEE, sin embargo, la demanda es mayor. Por ejemplo, las instituciones educativas de carácter privado no tienen acceso a este

tipo de servicio y aunque podría argumentarse que esta población tiene los recursos económicos para recibir atención, también de carácter privado, no siempre es así, lo que torna más difícil una real integración de aquellas personas que presentan alguna NEE.

En el siguiente capítulo pretendo ofrecer una visión integradora del conocimiento que se tiene del Autismo, empezando para tal propósito por una definición y descripción del síndrome Autista. Así como también, el estudio sobre el síndrome Asperger, considerando sus posibles vínculos y diferencias en el autismo debido a que la etiqueta “autismo” parece remitir a un conjunto enormemente heterogéneo, ya que el problema de la subclasificación adecuada es uno de los desafíos pendientes en la investigación del autismo. Continuaré con un apartado dedicado a la evaluación para finalizar con una propuesta para que los maestros del aula regular se percaten de la importancia de integrar a este tipo de niños.

CAPÍTULO 2

EL AUTISMO

2.1 Un primer acercamiento al mundo Autista

El autismo empieza a manifestarse en la infancia, en los primeros 2 años de vida, es un trastorno del desarrollo que afecta a todo el desarrollo mental, y sus síntomas se manifiestan de formas muy diversas.

A lo largo de la historia de la investigación del autismo, ha habido tres grandes momentos en el intento de explicación del enigma de este trastorno.

La primera de ellas empezó con la publicación de Leo **Kanner** de “Autistic disturbances off affective contact”, en 1943. En esta obra definía el autismo después de haber investigado a once niños que presentaban los rasgos que él determinó como autísticos.

Un año después, Mans **Asperger** publicó “Die autistischen Psycopathem im Kindesalter”, con otras descripciones detalladas de casos que presentaban esta alteración (Riviére, 1997: 23).

Los dos autores pioneros realizaron sus trabajos por separado, y ambos eligieron el término “autista” puesto que ya había sido introducido por un psiquiatra eminente: Eugen Bleurer, (1911), y lo aplicó a un trastorno básico de la esquizofrenia, que consiste en la limitación de las relaciones con las personas y con el mundo externo, una limitación tan extrema que parece excluir todo lo que no sea propio del yo de la persona. Esa limitación podría describirse como una retirada del mundo social para sumergirse en sí mismo.

Tanto Kanner como Asperger vieron casos extraños de niños que tenían unas peculiaridades: parecían incapaces de mantener relaciones afectivas normales con los demás, y, al contrario que la esquizofrenia de Bleurer, el trastorno parecía producirse desde el principio de la vida (Lovaas, 1990).

Pero es mucho más conocida la obra de Kanner. Éste dio una definición del autismo (o psicopatología autista, como él lo llamaba) más amplia, ya que incluía casos que mostraban serias lesiones orgánicas junto a otros que bordeaban la normalidad. Por tanto, el término “síndrome de Asperger” tiende a reservarse a los pocos autistas casi normales, que poseen buenas capacidades intelectuales y un buen desarrollo del lenguaje. Y el de Kanner suele emplearse actualmente para referirse a los niños que presentan la constelación de rasgos “nucleares” clásicos.

Las características que señala Kanner para estos niños autistas son: la “soledad autista” y el “deseo de invarianza”. El niño presenta ciertas deficiencias en las pautas de comunicación en situaciones de intercambio comunicativo ordinario; la soledad autista no tiene nada que ver con estar sólo físicamente, sino con estarlo mentalmente.

Después de la definición de Kanner y durante dos décadas predominaron las pautas especulativas de explicación, que no se basaban en el intento de dar cuenta de observaciones anecdóticas de origen clínico. Atribuyen causas psicogénicas al autismo, responsabilizando a las familias, y dando una interpretación del trastorno como enfermedad de la emoción y el afecto. También, se asociaba al autismo con deficiencia mental, predominando un estilo psicodinámico de tratamiento.

En la segunda etapa, entre 1963 y 1983, se invirtieron muchas de las anteriores tendencias. Se demostró la existencia de trastornos biológicos de diversos tipos en los niños autistas, de la posibilidad de controlar su conducta y enseñarles procedimientos operantes, y de la clara asociación del autismo a retrasos y alteraciones cognitivas.

Se aportan datos empíricos que indican un origen biológico. Los tratamientos psicodinámicos fueron sustituidos por un enfoque más empírico, basado en la modificación de conducta. Se dio un enfoque cognitivo, sustituyendo a la interpretación afectivista anterior, y el estilo especulativo se cambió por un

enfoque de estudio mucho más lento y seguro: basado en la ciencia empírica. Además, los niños autistas empezaron a ser atendidos por el sistema educativo.

Se vio que las investigaciones psicológicas habían detectado fallos cognitivos en los niños autistas, pero no dieron con lo específico del autismo. La investigación biológica daba una impresión fragmentada e inespecífica. Los procedimientos conductuales habían demostrado claramente su eficacia.

Y la tercera etapa comienza en la segunda mitad de los años 80 y primeros años de los 90. Los cambios producidos se deben a varios conceptos: “comunicación”, “desarrollo”, “Teoría de la mente”. De esta forma se empezó a entender el autismo como trastorno profundo del desarrollo, comparándolo con el desarrollo normal de mecanismos cognitivos y emocionales muy profundos, que posibilitan la comunicación humana.

Reconociendo lo anterior, a lo largo de la presente investigación se conocen algunas características que presentan los alumnos con diagnóstico autista, para ello se recuperan los planteamientos de Lovaas (1984):

- a) La existencia de un **retraso mental** grave que puede llegar a ser severo o profundo.
- b) **Alteraciones** importantes en varias de las **áreas básicas de desarrollo**: el área social, comunicación, la conducta, y que no están originadas únicamente por el bajo nivel cognitivo.
- c) La presencia de **otros trastornos asociados** como déficits sensoriales o alteraciones motrices.
- d) **Funcionamiento escaso en el medio ordinario** que precisa una ayuda y supervisión muy frecuentes.

El alumnado con “trastornos generalizados del desarrollo”, presenta deficiencias graves en relación con el conocimiento de sí mismos, con la comprensión de los demás y del mundo que les rodea. Su *personalidad* está marcada por una fuerte

tendencia al aislamiento y a la evitación del contacto con otras personas, que además puede acompañarse de conductas disruptivas. Sin embargo, no se trata únicamente de un problema de relación, ya que manifiestan alteraciones profundas y complejas fundamentalmente en el área de la *comunicación* tanto verbal como no verbal, tienen ausencia de intención comunicativa y alteraciones en la utilización del lenguaje que no utilizan o lo hacen de forma inadecuada. Son características las graves dificultades que tienen para comprender las situaciones sociales, para atribuir estados mentales a las demás personas, para imaginar lo que piensan o sienten los demás y para comunicar y dar a entender sus *estados emocionales*, lo cual da origen a frecuentes alteraciones importantes en la conducta. Estos trastornos aunque están acompañados, en la mayor parte de los casos, de una deficiencia mental, no quedan suficientemente justificados por esta posible deficiencia, ya que presentan características y NEE.

Sin embargo, tienen un abanico de *intereses* muy restringido y presentan comportamientos impulsivos y estereotipias (aleteo de manos, brincos, risas, etc.), así como una especial atracción por determinados objetos o estímulos. Es frecuente también que estén asociados *problemas orgánicos* como epilepsia, sordera, o trastornos graves de la conducta. El desarrollo cognitivo está marcado por alguna problemática específica, una característica de su aprendizaje, la dificultad de generalización y de abstracción.

A continuación daré un breve recorrido sobre la historia del Autismo, algunas características que lo describen, autores en la materia, posibles causas, características de aprendizaje, etc.

2.2 ¿Qué es el Autismo?

El Autismo es una ruptura del proceso del desarrollo que ocurre en los 30 primeros meses de vida. Se manifiesta en problemas del lenguaje, juegos, conocimientos,

funciones sociales y adaptación, haciendo que los niños se atrasen cada vez más con respecto a sus compañeros en la medida en que crecen. La causa es polémica ante muchos posibles factores, se evidencian condiciones fisiológicas, tales como irregularidades neurológicas en ciertas áreas del cerebro, específicamente en el área frontal.

Los niños autistas no aprenden de la misma manera como normalmente lo hacen los demás niños. Parecen estar incapacitados para atender simples formas de comunicación verbal y no verbal, se confunden con información sensorial, se alejan en diferentes grados de las personas y del mundo que los rodea. Se tornan ocupados con ciertas actividades y objetos que interfieren con el desarrollo del juego, muestran poco interés en otros niños y tienden a no aprender, observando e imitando a otros.

Desde que Kanner en 1943 (citado en Garantos, 1984), introdujera la noción de autismo infantil, los investigadores han centrado la mayor parte de sus esfuerzos en tratar de definir conceptualmente y de la forma más precisa posible este síndrome (conjunto de síntomas o signos que pueden tener una etiología diversa), para clarificar al máximo, diagnósticos diferenciales, intentando dar con la etiología o causas que hacen posible este profundo trastorno del desarrollo (como más recientemente se le prefiere denominar), y estableciendo las pautas terapéuticas y educativas más incisivas.

Así, Kanner (1943) definió, como se ha señalado, el autismo infantil a partir de la descripción de 11 niños que reunían síntomas comunes diferenciales de los que pudieran ser otras formas de psicosis. Existe una dificultad evidente de conceptualización y etiquetado diagnóstico por el hecho de ser un síndrome y de compartir patrones conductuales con, por ejemplo, mutismo, déficit sensorial, la esquizofrenia, y cercanas de la psicopatología psiquiátricas, que lo han considerado dentro de la psicosis (más concretamente como un estado psicótico propio de la infancia), se ha ido progresivamente cambiando a otra postura que

opta por considerarlo como un trastorno en el desarrollo, aunque esta nueva definición no esté exenta de ambigüedad (Riviere,1988).

Kanner (op.cit.), ponía énfasis en el aislamiento extremo, en la obsesiva insistencia en la monotonía y en la aparición precoz de psicosis infantil, denominaba así, como un solo desarrollo psicológico, cuya alteración permitiera dar cuenta del amplio conjunto de anomalías y desfases evolutivos que se observan en las personas autistas, siendo factible el diagnóstico antes de los dos años de edad. Hace referencia también a otras características, tales como la fascinación por los objetos, dificultades en la comunicación o incapacidad de utilizar el lenguaje para comunicarse, repetición de ritmos variados, de series de situaciones, ecolalia, etc.

Ferster (1961: 46), hizo una revisión basada en las descripciones iniciales de Kanner y consideró al autismo como sinónimo de esquizofrenia infantil. Este autor afirmaba que la diferencia entre un niño normal y un niño autista residía en la relativa frecuencia del repertorio de la conducta, argumentaba que dicha conducta dependería del reforzador que podría desarrollarse o extinguirse.

Existe retardo en el desarrollo del lenguaje, y si logra desarrollarse, se caracteriza por ecolalia (repetición de los fonemas), inversión de pronombres, estructura gramatical inmadura e incapacidad para utilizar términos abstractos. Existe generalmente un deterioro en el empleo social del lenguaje verbal y de los gestos. Los problemas en las relaciones sociales y en el juego cooperativo. Es frecuente el comportamiento ritualista y puede incluir rutinas anormales, resistencia al cambio, apego a objetos extravagantes y patrones estereotipados de juego.

La capacidad para el pensamiento abstracto o simbólico y para los juegos imaginativos aparece disminuida. El índice de inteligencia dependerá del tipo de autismo y va desde severamente subnormal hasta normal o por encima. La actuación es en general, mejor en los sectores relacionados con la memoria

rutinaria o con habilidades espacio-visuales que en aquellos que exigen habilidades simbólicas o lingüísticas (Riviére, 1997: 61).

Las preguntas acerca del origen de la soledad autista, y de la desconcertante adherencia a rituales y variaciones rígidas de las personas autistas, siempre han fascinado a los clínicos e investigadores. Kanner (1943) y Asperger (1944), anticipándose genialmente a las hipótesis sobre la etiología más frecuente del autismo, sugerían un origen prenatal y genético para el diagnóstico. Actualmente Folstein y Rutter (1977), señalan que no se discute la hipótesis de que el origen del autismo reside en sucesos internos, de naturaleza biológica, que alteran el desarrollo del niño o lo regulan de forma inadecuada. Pero la historia de las ideas sobre el origen del autismo, en la mitad de nuestro siglo específicamente entre 1950 y 1975, ha sido uno de los episodios mal entendidos y de hipótesis absurdas de todo ese momento histórico.

Muchos autores han elaborado diversas definiciones sobre el autismo las cuales se basan en las características que presentan este tipo de niños (Koegel, O'Neill, 1981), sin embargo, nos centraremos únicamente en la definición formulada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1976; citada en Garantos, 1984: 98), que es una definición más universal: *“El autismo incluye un síndrome que se presenta desde el nacimiento o se inicia invariablemente durante los primeros 30 meses de vida. Las respuestas a los estímulos visuales y auditivos son anormales y de ordinario se presentan severas dificultades en la comprensión del lenguaje hablado”*

2.2.1 Características del desarrollo en el autismo

Como ya se señaló, existen 2 tipos de autismo el primero llamado autista descubierto por Kanner en 1943, y un año más tarde un segundo como síndrome de Asperger dentro del espectro autista (Asperger, 1944), este último considerado

como “autistas de alto nivel”, lo que es lo mismo, inteligentes y con lenguaje (Gilchrist et al, 2001; Mayes y Colhoun, 2001). Sin embargo, algunos investigadores piensan que aun compartiendo rasgos diagnósticos importantes difieren en habilidades, pero hasta qué punto el autismo y el síndrome de Asperger son entidades nosológicas independientes sigue siendo motivo de polémica, al ser mayores las similitudes que las diferencias.

Las siguientes características de desarrollo del autismo se tomaron de diversos autores (Dunlap y Koegel, 1980; Garantos, 1986; Koegel y O’Neill, 1981; Lovaas, 1984; Paluszny, 1987; Vaillard, 1990):

- Generalmente los niños autistas tienen un desarrollo físico normal.
- El autismo se presenta desde el nacimiento o desde los primeros treinta meses de vida.
- Los problemas de lenguaje son característicos y se presenta toda una gama de peculiaridades. Casi sin excepción, se observa el desarrollo del lenguaje hablado.
- Presenta reacciones anormales hacia la estimulación sensorial.
- Se presentan problemas muy acentuados de relaciones sociales, principalmente antes de los cinco años de edad.
- Existe aislamiento en todos los casos.
- Evitan el contacto visual.
- No muestran movimientos anticipatorios cuando se les va a cargar.
- Presentan una disminución en la capacidad para el pensamiento abstracto, simbólico y para el juego imaginativo.
- Presentan modelos estereotipados de conducta.
- Hay una gran resistencia al cambio.
- Presentan con frecuencia un negativismo a comer o beber.
- Hay una falta de motivación que se manifiesta en desinterés por las cosas o actividades.

- No tienen noción de los peligros reales, muestran muy poca curiosidad y no exploran su ambiente.

2.2.2 Criterios para el diagnóstico del Autismo

Existen distintos criterios para diagnosticar el autismo, pero estos son de uso de los especialistas, sin embargo, es significativo ubicarlos, por lo que en este trabajo sólo los enuncio brevemente. De igual manera, es importante aclarar que los alumnos con los que he trabajado, previamente han asistido con especialistas para su diagnóstico específico y, tomando en cuenta esas características, se diseñó un plan de trabajo multidisciplinario para llevarlo a cabo dentro del aula regular.

De manera general se reconocen los siguientes elementos:

- El autismo es un síndrome que admite una definición conductual y que es identificable a partir de observaciones objetivas relativas a aspectos del desarrollo y la conducta que se han demostrado discriminativas entre autistas y sujetos normales y/o afectados por alteraciones de otras clases.
- El diagnóstico del autismo se ha apoyado tradicionalmente en un reducido número de criterios clínicos y/o comportamentales.

Entre las herramientas que se utilizan para el diagnóstico autista encontramos a la “Escala para el Diagnóstico del Autismo”, que presenta cuatro grandes ítems:

Relativos a las alteraciones de la conducta social.

Relativos a las alteraciones del lenguaje y la comunicación.

Relativos a las conductas de juego y manipulación de objetos.

Ítems que recogen un repertorio amplio de rasgos evolutivos y peculiaridades conductuales que se han demostrado significativamente diferentes en los sujetos autistas cuando son comparados con otros grupos de sujetos.

Existen muchos puntos relacionados con el diagnóstico del autismo, ya que hay un gran número de teorías o rasgos característicos de este trastorno, por eso es imposible exponerlos todos ya que como mencioné anteriormente, existen especialistas para realizar el diagnóstico, aunque aquí se citarán sólo algunos:

- **DSM IV** (1995)
- **CIE-10**. Es la publicación de la Organización Mundial de la Salud (OMS), publicada en 1992, con el título: “The ICD-10. Classification of Mental and behavioral Disorders: Diagnostic criteria for research”, que se tradujo al español como “CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento: Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico”. Ofrece unos criterios de diagnóstico prácticamente iguales a los del DSM. Ambos clasifican al autismo infantil en el grupo de Trastornos Generalizados del Desarrollo, y entre ellos hay pocas diferencias: el CIE-10 incluye autismo infantil, síndrome de Kanner, psicosis infantil y trastorno autístico, y excluye la psicopatía autística. Además, clasifica en el mismo eje al autismo atípico, que se diferencia del autismo infantil en que aparece después de los tres años de edad o que carece de una de las tres dimensiones psicopatológicas que diagnostican el autismo: la interacción social, un trastorno en la comunicación, y el comportamiento restrictivo y estereotipado. El CIE-10 también incluye la deficiencia mental profunda con rasgos autistas y la psicosis infantil atípica.

2.2.3 Características de aprendizaje en el Autismo

Así como se presentan características generales en relación con el aprendizaje, también hay rasgos fundamentales (Booth, 2000):

- La inteligencia varía desde acentuadamente subnormal hasta normal o superior.
- La tasa de actividad en general es baja.
- Tienen mejor desempeño en las materias o actividades que requieren memoria mecánica o capacidad de percepción visual o espacial, que en aquellas tareas que demandan habilidades lingüísticas o simbólicas.
- La imitación o los juegos de imitación con deficientes.
- Sus respuestas son muy inconsistentes.
- Se les dificulta la generalización y el mantenimiento de habilidades recientemente aprendidas.
- Presentan bajos niveles de atención a las actividades de aprendizaje.
- Presentan una hiperselectividad. Un sujeto con autismo sólo puede tener bajo control una parte del estímulo.
- Requiere de muchas oportunidades para precisar una tarea antes de dominarla.
- Presenta dificultad en el uso de estrategias para facilitar el aprendizaje.
- Presentan deficiencias en sus aptitudes de lenguaje.
- Presentan dificultades en la integración de información que se les brinda por separado.
- No hacen mímica y a menudo mal interpretan totalmente las expresiones faciales humanas.

De forma general, me refiero durante toda la investigación a los alumnos con autismo en los que coincide:

- + La existencia de un retardo mental grave que puede llegar a ser severo o profundo.
- + Alteraciones importantes en varias de las áreas básicas de desarrollo: el área social, la comunicación y la conducta, y que no están originadas únicamente por el bajo nivel cognitivo.

+ La presencia de otros trastornos asociados como déficits sensoriales o alteraciones motrices.

El alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, sean o no de tipo autista, presenta deficiencias graves en relación con el conocimiento de sí mismos, a la comprensión de los demás y del mundo que les rodea. Su personalidad está marcada por una fuerte tendencia al aislamiento y a la evitación del contacto con otras personas, que además puede acompañarse de conductas disruptivas como morder, golpear o golpearse, aventar, entre otras.

Sin embargo, no se trata únicamente de un problema de relación, ya que manifiestan alteraciones profundas y complejas fundamentalmente en el área de la comunicación tanto verbal como no verbal, tienen ausencia de intención comunicativa y alteraciones del lenguaje que no utilizan o lo hacen de forma inadecuada. Son características las graves dificultades que tienen para comprender las situaciones sociales, para atribuir estados mentales a las demás personas, para imaginar lo que piensan o sienten los demás y, para comunicar y dar a entender sus estados emocionales, lo cual da origen a frecuentes problemas de adaptación y alteraciones importantes en la conducta. Estos trastornos están acompañados, en la mayoría, por deficiencias características y/o NEE.

Tienen un abanico de intereses muy restringido y presentan comportamientos impulsivos y estereotipados así como una especial atracción por determinados objetos o estímulos.

Es frecuente también que estén asociados problemas orgánicos como epilepsia, sordera, o trastornos graves de la conducta. El desarrollo cognitivo está marcado por esta problemática específica como una característica de su aprendizaje la dificultad de generalización y de abstracción.

CAPÍTULO 3

DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR A LA ESCUELA INCLUSIVA

Este capítulo, nos permitirá entender la necesidad de una cultura de la diversidad, debido a que la formación docente es un continuo, no termina al egresar de la carrera, ni se agota en un curso; es una práctica y una actitud permanente, indagación colectiva y reflexión sobre lo que ocurre en el aula, sobre las observaciones de los alumnos, sobre la necesidad de adaptar las formas de enseñanza a los requerimientos que la sociedad reclama. Por ello es sumamente importante que el profesorado se reconozca como un elemento importante para hacer de la integración de los alumnos con NEE, al aula regular, una realidad.

3.1 Cultura de la diversidad.

Las causas a la atención a la diversidad de manera homogeneizante y sin considerarla en las aulas, son complejas e históricas (Sánchez, 2000: 57). Desde luego tienen que ver con un sistema social y educativo discriminatorio, incapaz de evitar la reproducción de la desigualdad en la escuela, lo cual se manifiesta en la formación de los docentes, en los planes y programas, en la planeación, en los resultados de aprendizaje, en la eficiencia terminal, en la cobertura, entre otros. Todo ello impacta en la calidad de la educación que se ofrece.

Por lo tanto, la escuela puede combatir al conjunto de asimetrías, construyendo estrategias que partan de que la diversidad es una riqueza que nos engrandece como nación y como personas. Este combate no se entiende de forma redentora sino como dispositivo que, al dinamizar la práctica educativa en su conjunto, genera cambios y, por lo tanto, potencia, a manera de resonancia, cambios a nivel social.

En nuestro país, visto desde un ángulo social, hasta hace poco se manifiesta el reconocimiento y respeto de ciertas diferencias sociales, culturales,

discapacidades y étnicas, entre otras. En el caso del autismo generalmente como una diferencia, determinan las acciones, la aceptación y valoración que se les brinda, modificada hasta ahora por la presencia de políticas públicas nacionales e internacionales, y la influencia de los medios de comunicación masiva.

De tales factores se desprende una disposición entre “*cultura favorable o desfavorable*” (Hanko, 1993: 311), es decir, a las diferencias que no coinciden con los patrones homogéneos (significados o concepciones), de la sociedad de pertenencia, en el caso del autismo la valoración negativa, restringida a una característica psicológica que no determina la totalidad de la persona, sino un vínculo entre la carencia físico y/o genético y una falta de posibilidades, intelectuales, culturales económicas y sociales.

Por tanto, las diferencias no pueden expresarse sin un parámetro de referencia, pero sí, de manera más importante, en una condición biológica, psicológica y social, en apariencia disminuida frente a individuos en supuesta ventaja tendiente a la “normalidad”. Dicha diferencia se expresa en exclusión, es decir, en relaciones estructurales y funcionales que orillan a la poca participación social, económica, cultural y educativa.

En el campo educativo, las escuelas a fines del siglo XX y principios del XXI se encuentran en el dilema de reproducir o educar; la escuela debe “identificar los valores” de la sociedad en la que se encuentra y educar desde la reflexión. La “cultura de la diversidad” cobra sentido en cuanto se tome como “referente para la construcción de la nueva escuela y sociedad que nos abra las puertas de par en par como cambio de pensamiento que permita mejorar la calidad de vida de todas las personas independientemente de su condición de género, enfermedad, etnia, religión, desventaja” (López, 1995: 74). Pero una de ellas, desde un punto de vista cultural viene a determinar la madurez ética de esa sociedad ejemplificada en el lugar que ocupe la minoría en la vida social.

La educación contempla la diversidad como un valor sobre el análisis ideológico y socioeconómico que condicionan las relaciones entre las culturas que acuden a la escuela. Si la escuela está decidida a dar respuesta a todos los niños/as y jóvenes que acuden a ella, no lo puede hacer desde *concepciones prejuiciadas*, sino desde la consideración de diversos elementos de valor y un referente positivo para transformar la escuela, el pensamiento de los maestros, la cultura escolar y la de la escuela.

Cuando se habla de la educación en la diversidad, se tendrá que crear una cultura escolar que permita atender a todos los alumnos y respetar sus diferencias, de tal manera que el pensamiento pedagógico de los profesionales cambie y vean, en las personas diferentes, las oportunidades de mejorar su práctica profesional.

La cultura de la diversidad no consiste en buscar el mejor modelo educativo individual para las personas diferentes, sino que toda la cultura escolar tiene que recuperar la diversidad.

El reconocer valores, cultura, diversidad, conceptos y principios nos abre la puerta a comprender y respetar a los otros para que, de esta manera, aprendamos a ser maestros, pero sobre todo *sensibles como personas*.

Aceptar que como maestros/as somos diferentes y que cada uno de los alumnos, es diferente, significa entonces que la escuela se convierta en una comunidad de convivencia, con la posibilidad de una multiplicidad de aprendizajes mutuos y permanentes.

En este proceso de cambio se requiere que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean simultáneos, y guarden una relación dialéctica entre sí, por lo tanto, podemos decir que sólo hay un proceso: “aprender a aprender” unos de otros, donde no sea necesario hablar de enseñanza como un suceso, sino como un proceso permanente mutuo y autónomo.

La escuela abierta a la diversidad contempla, principalmente aprender estrategias para la resolución de problemas de la vida cotidiana de manera cooperativa y solidaria. Conformer una escuela sin exclusiones, que aprende de todos, que responde a todos, aún en la particularidad y necesidades de cada uno como diferente. La escuela comprensiva de la diversidad requiere otra forma de organizarse, otro modo de gestionar; como organización social la escuela es mucho más que el edificio, los muebles y programas; es un mundo de relaciones e interacciones entre personas y donde el proceso de aprendizaje viene determinado por la calidad de las relaciones que se establecen y se desarrollan en esa comunidad de aprendizaje.

La cultura de la diversidad es un proceso de aprendizaje permanente, donde todos hemos de aprender a compartir nuevos significados, nuevos comportamientos de relación entre las personas, esto quiere decir, universalizar la educación significa por encima de sus modismos; valorarlo en su conjunto antes de comenzar a resaltar sus peculiaridades y, sobre todo, no excluir a nadie *a priori* del proceso educativo que lo potencia y desarrolla. Como señala Savater (1997: 153-154) "Universalizar la educación consiste en acabar con manejos discriminadores".

La realidad social y cultural se refleja en las instituciones educativas y cada vez es más manifiesta la complejidad del contexto escolar actual, por lo que se hace evidente y necesario optar por una educación abierta, "en y para la diversidad", poniendo de manifiesto un pensamiento con relieve multidimensional, que contemple las diferencias, aceptando y valorizando la heterogeneidad de los niños/as que acuden a las instituciones educativas.

Institucionalmente la diversidad estará orientada a la valoración y aceptación de todos los alumnos y al reconocimiento de que todos pueden aprender desde sus diferencias y su diversidad social. Reconociendo que las prácticas áulicas son complejas, cargadas de obstáculos que se acentúan en las relaciones inter e intrainstitucionales; esto nos lleva a tener que superar el paradigma de la

simplicidad en la Educación Básica (donde hay un problema y se atiende desde el sentido común, apuntando al practicismo más que a otra cosa), la complejidad en el hacer educativo cotidiano.

Destacar que no hay -o al menos no debería haber- una institución educativa homogénea y uniforme y que la diversidad implica complejidad, pero esto no significa de modo alguno, la fragmentación del saber. Por eso, comprender la diversidad, implica buscar diferentes alternativas para abordarla, que se traduzcan en un esbozo teórico, sí, pero que responda verdaderamente a la problemática que intentan resolver, aunque en la realidad concreta de las aulas poco se ha realizado (en la cotidianeidad las prácticas docentes no han tenido grandes y profundas modificaciones).

La diversidad está dada por múltiples factores, pero no solamente por los niños con NEE, sino también se contemplan las diferencias étnicas y multiculturales de un país. En el común de los casos la diversidad tiene sus bases en las diferencias culturales cada vez más acentuadas dentro de una misma sociedad o comunidad - para ser más particulares- y que tienen su eco más significativo en el lugar que se le da a la niñez ya sea por necesidad (familias muy ocupadas y hasta agobiadas por su fuente de trabajo) o por convicción.

Un aspecto importante a considerar es el "**reduccionismo**" con el cual se suele tratar este tema, la diversidad no atiende a un solo aspecto del ser, no considera únicamente los problemas de aprendizaje que se reflejan en el aula y que en realidad son el manifiesto o síntoma de un problema aún mayor, que podrá focalizarse en una imagen personal desvalorizada, en carencias ambientales o en problemas en el terreno de la sociabilidad.

Atender sólo un aspecto no significa abordarla en su conjunto con deseos de superar la situación detectada, en la mayoría de los casos los problemas que los niños presentan no son irreversibles y, aunque así fuera, cuanto más temprana sea la intervención y más alta su calidad, los cambios serán más efectivos y permanentes.

Es necesario tomar en cuenta las diferencias individuales, ofreciendo igualdad de oportunidades sobre la base de la atención individual que permite la educación personalizada -que no es atender al niño cuando tiene problemas, sino darle a cada uno lo que necesita- por lo que se centrará la búsqueda en estrategias acordes a las necesidades detectadas en el diagnóstico institucional.

El tema de la diversidad e integración de niños especiales (en este caso autistas), es apasionante, y no creo que debamos menospreciar nuestra capacidad como educadores en tales temas, sólo es cuestión de saber buscar, previo diagnóstico, entrevista y evaluación, las estrategias apropiadas, que pueden ir desde el trabajo conjunto con escuelas especiales si es este el caso, el integrar de forma partícipe, paulatina y responsable a los padres, para apoyar, colaborar y participar en las estrategias a seguir. Es decir, desde cumplir con lo dicho a los niños (no mentirles), marcar pautas que no sólo se trabajen en la escuela inclusiva, sino que tengan continuidad en la casa, pues no podemos cambiar o ayudar en sólo unas cuantas horas, esto debe también ser realizado con el apoyo de los padres, quienes algunas veces niegan la existencia de los problemas, aspecto que es comprensible.

Tarea que nos dificulta la elaboración de estrategias tanto individuales como grupales, y nos lleva a tener que realizar varias entrevistas con los padres del niño/a para lograr, a través de sutilezas, que realicen una consulta a su pediatra comentándole la problemática (sea esta motriz, fonoaudiológica, hiperkinética, psicológica, etc.).

El trabajar desde la diversidad no sólo permite aprender y enriquecer la comunidad educativa en su totalidad, rescatemos y pongamos en práctica los valores que están tan vapuleados e ignorados por la sociedad ya que la crisis que vivimos nos marca en todos los ámbitos y roles de la vida cotidiana, el entender la solidaridad, comprensión y colaboración con los niños, es asumirla como algo propio, que damos día con día en la escuela.

Es necesario hacer partícipes a los padres, la institución como un todo e incluso a la comunidad y el medio, teniendo siempre en cuenta las características personales de cada uno de los alumnos. Es necesario que los docentes replanteen si trabajar en una escuela de puertas cerradas es conveniente, o si es mejor trabajar en una escuela abierta, donde se tiene presente la realidad que nos rodea, reconociendo la existencia de la diversidad, los prejuicios y la falta de tolerancia, y con ello analizar y trabajar para encontrar, dentro de lo posible, propuestas alternativas de cambio que al menos comiencen a germinar en los niños, y que permita plantear y replantear, tanto a padres como a docentes, actitudes, acciones, etc., con la finalidad de ir poco a poco (de lo micro a lo macro), transformando la realidad cotidiana de los niños integrados que presentan alguna NEE.

3.2 La integración: más allá del salón de clases

Si realmente deseamos ver a futuro mejores generaciones de alumnos convertidos en ciudadanos sanos y productivos en beneficio de sí mismos como para su comunidad, debe replantearse el papel de la escuela, como un agente indispensable de transformación y formación de mejores personas. Incluida la capacidad para respetar y aprender de la diversidad educativa y cultural que distingue a nuestra nación. La propuesta de Schmelkes (1999), por ejemplo, es lograr el aprendizaje de comportamientos sociales que permitan introyectar y establecer estilos de vida y una filosofía de integración. Del mismo modo Delors (1996, citado en Argüelles, 1998) vislumbró un conjunto de políticas educativas para afrontar el siglo XXI:

1.- **Aprender a conocer.-** Que resalta la integración del conocimiento y el desarrollo de las capacidades e interés por la investigación y el aprendizaje.

2.- **Aprender a hacer.-** Motivar el desarrollo de múltiples habilidades y competencias. No sólo las especialidades.

3.- **Aprender a vivir en sociedad.**- Ejercitar la solidaridad social, el trabajo colectivo y el respeto a las diferencias del otro.

4.- **Aprender a ser.**- Favorecer la expresión de las mejores habilidades de cada alumno(a), fomentando su juicio crítico; el cultivo de talentos intelectuales así como el autocuidado.

Propone construir una “teoría de la integración” a partir de conceptos en las áreas: **cognitiva, funcional y emocional** existentes en la sociedad que se relaciona con las personas con NEE.

En el **área cognitiva** señala que es importante contar con un conocimiento de las necesidades educativas, sustentado en los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, así como en las características del ambiente donde se desenvuelve, que representan el proceso cultural del grupo.

En el **área funcional** plantea 6 líneas de acción:

I.- *Atención.*- Ayuda del maestro de apoyo o del profesional.

II.- *Asesoría.*- Interacción directa, análisis de casos y talleres para la comunidad educativa

III.- *Promoción.*- Concientizar a la comunidad general sobre la importancia de la integración.

IV.- *Adaptación Curricular.*- De acuerdo a las NEE, diagnosticar para lograr el acceso de los alumnos.

V.- *Capacitación.*- A la comunidad educativa, según sean las necesidades de integración de la población con NEE

VI.- *Investigación.*- Conforme a las cinco líneas anteriores, dar el seguimiento y sistematizar para seleccionar temas que requerirán mejoramiento e innovación.

El **área emocional** es indispensable para interpretar aptitudes y actitudes existentes sobre la práctica y expectativas que se generan en este proceso como:

el temor al fracaso, reacciones que van de la aceptación, el rechazo y la sobreprotección. Correa (1999), señala tres requisitos que debe cubrir un docente para convertirse en un *maestro integrador*:

- 1.- Actitud de reflexión y construcción permanente en el campo de la pedagogía.
- 2.- Adaptación y valoración de la diversidad de la población.
- 3.- Capacidad de trabajo en equipo.

Con los siguientes planteamientos, considero que es de mucha importancia que el docente reconozca que la integración de los niños autistas al aula regular, es una necesidad, pero también es un derecho y que él, como un profesional de la educación, tiene que comenzar a asumir el reto, comprendiendo que estos niños antes que todo son seres humanos.

- Bruner señala que, para poder entender al hombre se deben comprender cómo sus experiencias y sus actos están moldeados por sus estados intencionales, y que estos estados intencionales sólo pueden plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura (Bruner 1990: 51). El simple hecho de integrar a un alumno autista en aulas regulares, supone el desarrollo de su proceso de socialización en tanto a conocimiento se refiere. El alumno puede aprender socializando sus conocimientos, con base en sus experiencias, y es aquí en donde el docente debe ser empático y comprender la interrelación de los alumnos autistas con niños regulares.
- Es importante la integración porque así se sensibiliza a los demás hacia la atención a la diversidad, para la adquisición de una conciencia social, tanto en los alumnos, padres y maestros.
- Para que su desarrollo no sea tan individual y salga de lo “autista” de sus actividades.

- Cuando la relación entre personas es fluida promueve la cotidianidad y la realidad compleja, en tanto a socialización del conocimiento se refiere. Pero su análisis más pormenorizado nos enfrenta con la realidad que está implícita tras la “simple” relación entre personas: una realidad extraordinariamente compleja. La actividad educativa se fundamenta en esta relación: la que se establece entre maestro y alumno y la que vincula a estos mismos (Puigdellívol 1998: 7).
- Repensar la diversidad cultural e intelectual en el aula nos lleva como docentes a implementar aspectos donde la educación parta de las necesidades y la realidad social del niño, por lo que es necesario tomar en cuenta los procesos de socialización del aprendizaje.

Hay que considerar y ser sensibles a la propia discriminación que hace la sociedad, ahí donde surge el modelo social e individual de segregación y exclusión que viven los alumnos con NEE con o sin discapacidad. En este sentido, Mila (1999) detecta además de las sociales, dificultades políticas y culturales en el proceso de integración social y laboral que han experimentado, tanto docentes como alumnos.

Algunas implicaciones que tienen estos tipos de práctica son:

- Requieren de una intervención elaborada y costosa en términos del tiempo y del elevado número de especialistas que se necesita contratar para la atención de cada alumno, cuya efectividad finalmente no se ve reflejada en un servicio educativo de calidad.
- Se alcanzan algunos logros en los alumnos y alumnas; sin embargo, éstos permanecen en el servicio por largos periodos, lo cual hace que por lo general los servicios estén saturados y con largas listas de espera.
- El trabajo con grupos homogéneos por área de discapacidad limita el desarrollo y enriquecimiento de los alumnos y alumnas de educación especial, ya que no

tienen acceso a otros modelos de comportamiento y a la variedad de intervenciones, tanto del maestro como de los alumnos y alumnas, que caracterizan a los grupos heterogéneos.

- Realizar el trabajo pedagógico mediante la orientación de un currículum limitado a aspectos básicos de la vida cotidiana, excluye y deja sin explorar una amplia gama de posibilidades que pudieran tener los alumnos y alumnas si trabajaran otros aspectos que les permitieran una mayor oportunidad de acceso y de participación en su comunidad.

- Aun cuando teóricamente se plantea un trabajo interdisciplinario entre el docente especialista y el equipo de apoyo, en realidad las prácticas son esencialmente terapéuticas, multidisciplinarias, desvinculadas y descontextualizadas.

Esta forma de entender a las personas con autismo genera pobres expectativas en los padres y las madres de familia, y también en los maestros y maestras especialistas, en relación con las posibilidades de sus hijos e hijas, alumnos y alumnas, llevándolos a una actitud de resignación ante el fracaso para participar en la vida de manera integral.

Estas prácticas educativas son fuertemente cuestionadas en el marco jurídico nacional e internacional, en materia educativa, en documentos como el Acuerdo Nacional para la Modernización para la Educación Básica (1992); la Ley General de Educación (1993); la Declaración de Salamanca (1994); la Conferencia de Huatulco (1997), entre otros, así como el Proyecto Nacional de Integración Educativa, cuyos principios son:

- Educación de calidad para todos
- Justicia entendida como equidad
- Igualdad de oportunidades
- Derecho de todos a la educación

Por ello, para el logro de estos principios es necesario replantear la práctica que el profesionalista en educación ha venido realizando.

3.3 El profesionalista de Educación Especial (EE) y las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

A partir del concepto de NEE se requiere que el profesionalista de EE cambie su visión acerca de las dificultades en el aprendizaje, por una visión más amplia que implica otros factores tales como los contextos escolar, familiar, social y el currículum con el cual se trabaja. Cabe mencionar que el trabajo que aquí se presenta va dirigido a los docentes que trabajan en el aula regular con alumnado autista, con la intención de sensibilizarlo sobre la labor tan importante que desempeña, además de poder trabajar de manera cercana, si se pudiera, con el especialista en educación especial, en el diseño y desarrollo de estrategias, brindando la mejor calidad, humana y educativa posible, a los niños que presentan autismo.

El profesionalista deberá reconocer el carácter relativo de las NEE y su interacción con los otros factores; entonces podrá estar en condiciones de ofrecer alternativas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de todos los alumnos.

Con este cambio de perspectiva, el currículum se convierte en el referente básico de la EE, de la misma manera en que ya lo es para la educación básica. Uno de los principales principios y fines tanto de la educación especial como de la educación regular es reconocer al educando como "una persona íntegra, con altos valores humanos para la convivencia, la solidaridad y la participación democrática, contribuyendo (de este modo) al desarrollo de aptitudes, capacidades, conocimientos y valores que le permitan ejercer plenamente todas sus capacidades" (Marchesi, 1990: 58).

Sin embargo, plantear lo anterior no implica que la propuesta curricular sea única para todos los alumnos, sin atender a sus necesidades particulares. Es necesario que el profesionista utilice los criterios de flexibilidad y diversificación de estrategias metodológicas para resolver las necesidades educativas de todos sus alumnos y alumnas, independientemente de si presentan discapacidad o no. Esta herramienta metodológica se le conoce como adecuación curricular (Antúñez, 1996: 172).

Para llevar a cabo las adecuaciones curriculares, es importante la participación colegiada de todo el equipo interdisciplinario durante el proceso, es decir, desde la identificación de las NEE, la planeación, la intervención y la evaluación, con una continua revisión del proceso que permita al grupo la introducción y operación de los ajustes necesarios.

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

Desde la perspectiva de la escuela regular el profesional de EE puede generar cambios en las prácticas educativas a partir de propuestas concretas de participación en el trabajo, colaborando estrechamente con los maestros de educación regular. Esto permitiría atender las NEE en el contexto específico donde se generan y hacer realidad la existencia de una escuela para todos. En síntesis, el profesional de la EE debe ser un promotor de la integración educativa en condiciones justas y equitativas, tal como lo demanda la sociedad actual.

En el escenario escolar, sin embargo, podría incluir en sus programas la tarea de entrenar estos aspectos adaptativos, o como lo sugiere Ramírez (1998), sobre las competencias que debe poseer el alumno con NEE antes de integrarse al salón de clases regular. El modelo de la SEP señala que será decisión de los padres de

familia el que su hijo(a) se integre a la escuela ordinaria, sin embargo, sería altamente valioso que se consideraran estas competencias –*pre requisitos de conducta*, según el análisis experimental de la conducta, Lovaas, O. (1983); Ribes, E. (1974) y Cruickshank, W. (1992)– dentro del trabajo que realizan los especialistas con los padres de familia a quienes se les brindaría, la oportunidad de tomar una mejor decisión. Otros autores: Ramírez, L. (1998); Cruz, M.A. y Cruz, M. (1998); Schmelkes, S. (1999); Delors (1996); Giné, C. (1998); Giné, C. y Tirado, V. (1999); Didrikson, A. (2002); Ainscow, M. (1998b); coinciden en la necesidad de establecer la importancia de los *aprendizajes previos* y complementarios a los contenidos académicos

Desde su experiencia y con perspectivas propias, señalan que este tipo de aprendizajes previos (autocuidado, inventario de habilidades básicas, etc.), son los que soportarán el desarrollo ulterior tanto en lo cognitivo, afectivo y valoral, que derivan en nuevas formas de relación humana que, a su vez, facilitan la construcción, transferencia y reproducción del conocimiento.

Con lo anterior, se vislumbra que la realidad escolar exige adaptaciones no sólo a los docentes: los alumnos necesitan adquirir también ciertas habilidades y capacidades que les permitan y faciliten una mejor integración educativa, siempre con el respaldo y la responsabilidad de la escuela para atender estas necesidades de aprendizaje, antes y durante la integración educativa. Lo cual confirma que sí hay casos donde es necesario escolarizar a los alumnos y transitar paulatinamente hacia la integración en la escuela regular, como una forma preparatoria; que sea una instancia necesaria y pertinente donde se puedan ejercitar estos contenidos y aprendizajes básicos para construir una integración efectiva y así lograr que en la escuela regular se rebase la mera instalación física del alumno(a) en el salón de clases.

Mila (1999) ha detectado que al integrar a los alumnos con NEE se ha obtenido “cierto” grado de éxito cuando: 1.- Los niños discapacitados son asistidos en

Atención Temprana y, 2.- Cuando se inicia su integración desde el Jardín de Niños. Ha observado que al iniciar la escuela primaria es cuando “surgen algunas trabas” en la integración, ya que considera que los docentes del aula regular no están capacitados *ni son sensibles* ante las problemáticas presentes con los niños autistas.

Mila (1999), al igual que Ainscow (1998a), Bautista (1998a) y la SEP (1997), reconoce la importancia de estimular las habilidades de los alumnos por encima del déficit, ya que por esta vía se logra “descentrar el problema del niño”. Considera que no debemos pensar más en el *déficit*. La crítica al modelo *deficitario* se da porque éste asume a las NEE y la discapacidad sólo con sus *déficits* lo cual amplía las limitaciones del alumno. Podemos entrar aquí también a la discusión entre lo *normal* y *anormal*, conceptos que en realidad están fuera de las personas y que su aplicación depende incluso de la zona geográfica, época y condiciones socio-culturales donde se asignan. De tal forma que tanto la *normalidad* como la *anormalidad* están definidos de manera relativa en el tiempo y el espacio. Así que no son los niños y niñas con NEE a los que urge modificar, sino a la sociedad y la cultura que los rodea.

De cualquier forma, el concepto de NEE, viene a ser relativo también, porque aunque ya se ha definido, éste depende y se propicia por las consecuencias sociales y no las biológicas (Guajardo, 1998b). Un alumno con NEE, al pasar de una escuela a otra, podría no presentarlas; del mismo modo, la percepción de un docente a otro cambia con respecto a las necesidades del educando, o aquel maestro que modifica su actitud de un tiempo a otro.

Si las NEE plantearon un dilema y una innovación semántica en el terreno de la educación especial, no son menos el de la *integración* y la *inclusión*. Arnaiz (1999), está abandonando el concepto *integración* por sus connotaciones negativas adquiridas en los últimos años, asumiendo en cambio, el de *inclusión*, ya que abarca la reestructuración del trabajo en los planteles regulares y las aulas

para cambiar los diferentes procesos de la enseñanza-aprendizaje. Es ahí donde cabe hacer una diferenciación entre estos dos términos. Giné (1998) propone pasar de un pensamiento donde *el individuo se integra (integración)* a uno que piense *en el contexto que debe satisfacer las necesidades de todos (inclusión)* los que se encuentran en él: instituciones, organización, trabajo cooperativo y corresponsabilidad de todos los profesionales. El planteamiento nos recuerda la importancia de trasladar la teoría y la práctica educativa a otro plano:

Del plano individual —————> al plano social.

Así, el reto de los países en general y de sus sistemas de educación pública junto con el resto de las instituciones sociales que conforman a los Estados y regiones en el mundo, especialmente en América Latina, es reconocer que nuestra viabilidad como naciones está en función de la prioridad que se le asigne a las políticas públicas de los derechos humanos y a la democracia, más allá del escenario político, centrándose en lo social y en asumir que cualquier forma de exclusión atenta contra la solidez para instaurarlas (Guajardo, 1998). Desde esta perspectiva socio-histórica y cultural se logrará finalmente la *inclusión educativa*, a partir de nuevas estructuras en el contexto de la sociedad mexicana. Que promueva y oriente la opinión pública para generar una actitud favorable hacia las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Hegarty (citado por Giné, 1998) señala que la noción de que los alumnos con discapacidades y dificultades de aprendizaje deban ser educados junto a los demás niños en escuelas regulares, en mayor grado posible, ya no es cuestionada de manera seria por nadie.

El problema se sitúa en consecuencia, en saber cómo llevar este principio a la práctica. Lo cual nos remite precisamente a la realidad del debate sobre cómo organizarse y aplicar el principio de integración e inclusión. Así parece que un tema fundamental es el *cambio de actitud* de la sociedad y sus instituciones hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela

ordinaria. En este terreno es donde deberá de trabajarse con mayor fuerza. Es necesario basarse en las experiencias de las universidades y los centros de formación docente en México y Latino América, donde se diseña y planean adaptaciones para satisfacer, desde la currícula universitaria, la formación de los nuevos profesionistas para responder a las necesidades sociales y educativas de una sociedad pluricultural y de una gran diversidad educativa como se aprecia en nuestro país.

3.4 Las adecuaciones curriculares como forma de flexibilizar el curriculum

La existencia de una diversidad entre el alumnado llama a una enseñanza que tiene que ser igualmente diversa. La enseñanza debe ser el objetivo para todos los alumnos buscando su máximo progreso personal.

Para esto, la estrategia no es ofrecer lo mismo a todos, sino actuar diferente dando más ayuda a quién más lo necesita y utilizando, si es preciso, métodos y estrategias docentes ajustadas a cada caso.

Esto permite contemplar a los alumnos autistas, que en algunos casos sólo podrán aprender y progresar en capacidades básicas para su desarrollo individual y social.

Para tratar de responder a las necesidades de aprendizajes de cada alumno serán necesarias las “adecuaciones curriculares” que son una estrategia de planificación y actuación docente. Ampliando este concepto podemos decir que se trata de una programación que tiende a respetar la singularidad de cada alumno dentro del contexto del currículo oficial y que contiene objetivos y contenidos diferentes, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias y temporalizaciones distintas y organizaciones escolares específicas (Hanko, 1993: 64)

La primera condición para responder a las dificultades de aprendizaje es profundizar en el conocimiento de las potencialidades del alumno y de sus conocimientos previos que nos permitan secuenciar razonablemente la adquisición de nuevos aprendizajes.

La lógica del proceso de adaptación aconseja no modificar ni los contenidos de enseñanza, ni los objetivos hasta tener la certeza de que no es suficiente con las adaptaciones implementadas en la metodología, organización, secuencia y evaluación inicial.

Las adecuaciones deberán respetar el estilo de aprendizaje de cada alumno. Algunos factores que configuran el estilo de aprendizaje son la motivación, la atención, el autoconcepto del alumno; es decir, el cómo se desempeña en una situación de aprendizaje.

Es importante resaltar la necesidad de una actitud renovadora y flexible, por parte del docente, como también la constancia en la tarea de evaluación y registro del progreso de los alumnos para desarrollar óptimamente dichas adecuaciones curriculares. La Dirección de Educación Especial (DEE) (SEP, 2006) explica que, es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con NEE, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados.

Las NEE son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular.

Los documentos curriculares han de construir en la atención a la diversidad específicamente al autismo como una NEE, planteamientos sucesivos de

adaptación, considerando en los distintos niveles de concreción las capacidades de los sujetos y sus características, llegando a tratarlos como personas diferentes, pero con iguales derechos educativos. Esto es, el currículo ha de olvidarse de enfoques monolíticos tradicionales, buscando aspectos flexibles que coadyuven al tratamiento de la diversidad. Desde esta flexibilidad *“se podría llevar a cabo la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos escolares, adecuándolos a las realidades y contextos socioeconómicos y culturales, no sólo a cada autonomía, sino de cada centro escolar, y a las características específicas de los alumnos”* (Ábalo y Bastida, 1994: 85).

El currículo, es el instrumento que determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos y como tal, es una herramienta que posibilita la transformación de la enseñanza. Puede decirse que es el medio que sintetiza la interacción entre la política educativa y su apropiación por medio de la comunidad educativa.

Así como también, es la presentación seleccionada de elementos de la cultura formal, se concibe como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos en situaciones específicas de la escuela.

Cuando las estrategias del propio contexto educativo para adecuarse a las características de aprendizaje de los niños autistas se agotan, es entonces, cuando hablaremos de NEE, las cuales requieren del apoyo de especialistas para ayudar en la intervención del docente regular en su propio espacio de interacción. Cuando esto pasa se tienen que diseñar y *aplicar adecuaciones curriculares que se definen como las modificaciones que se tienen que realizar al curriculum básico para ajustarse a las características y requerimientos identificados en los niños con o sin discapacidad.*

Urquizar (2001: 75), describe que las adecuaciones curriculares pueden agruparse en dos grandes categorías:

- a) Las que posibilitan el acceso al currículum, como las arquitectónicas, que pueden ser rampas, pasamanos, barandales, materiales didácticos, mobiliario y el equipo específico.
- b) Las que se tienen que hacer sobre elementos que componen propiamente el currículum, como son las estrategias metodológicas de interacción maestro-alumno; alumno - alumno, las que se realizan sobre los propósitos, los contenidos, los tiempos, los recursos materiales, entre otros.

El currículo escolar constituye la directriz más importante desde el punto de vista pedagógico, que orienta las actividades y permite construir una “cultura” en la escuela, materializándose los aspectos del desarrollo que se quieren favorecer, así como los aprendizajes de los que se han de apropiar los niños.

Como parte importante del currículo están los Planes y Programas de la Educación Básica que con su característica de flexibilidad permiten dinamizar el trabajo para brindar una respuesta pertinente a todos los alumnos. La flexibilidad del currículo permite al docente hacer replanteamientos permanentes al trabajo didáctico en torno al logro de aprendizajes.

Los replanteamientos al currículo, deben ser entendidos como los ajustes didáctico-metodológicos de acuerdo a las necesidades de los alumnos y en función de los propósitos establecidos; para ello es necesaria la colaboración entre profesores como una estrategia formativa, de aprendizaje y apoyo para resolver las demandas que plantea la atención a la diversidad. A partir de la perspectiva de la diversidad, es necesario considerar la de los profesores y de los centros escolares.

3.5 Docencia y Currículo

Aún cuando en la escuela, cada docente desarrolla estrategias particulares de enseñanza, como característica que es normativa y uniformadora, es decir, el o la docente parte del hecho de que una sola estrategia de enseñanza basta, siendo en apariencia el aprender “responsabilidad de los alumnos”; por lo que es importante que los profesores desarrollen un estilo de enseñanza flexible en sus estrategias, que aunado a otros factores en los diferentes contextos faciliten el aprendizaje de los alumnos.

En esta enseñanza homogénea; se considera que los alumnos aprendan “lo mismo, de la misma forma y al mismo tiempo”; por otra parte, si se considera que en las aulas existe un grupo de alumnos con formas distintas de aprender, conlleva a la múltiple existencia de procesos de enseñanza, por lo tanto, los alumnos con autismo tienen procesos diferentes de aprendizaje.

A partir de este planteamiento, los alumnos autistas, presentan un proceso que no necesariamente va a ser potenciado si las estrategias de los profesores se mantienen rígidas, por tanto, debe considerarse que el aprendizaje de los alumnos es “distinto”, requieren materiales, estrategias didáctico-metodológicas, apoyos escolares y familiares distintos para beneficiar su aprendizaje.

Sin embargo, transformar las concepciones pedagógicas tradicionales implica romper paradigmas y valores acerca del propio quehacer educativo de todos los niveles de responsabilidad implicados en este hecho. También se requiere seguir impulsando estrategias institucionales encaminadas a reconceptualizar la atención educativa de NEE, que se brinda a nuestros alumnos, sobre todo, cuando nos han hecho creer que la mayoría de los seres humanos nos comportamos a imagen y semejanza de un modelo único.

Hasta el momento se han dado avances encaminados a transformar las prácticas educativas -tal como es el caso de Planes y Programas de Estudios de Educación Básica- centrados en una noción de aprendizajes constructivistas desde la postura de “aprender a aprender” que promueve una visión diversificada del proceso educativo desde diferentes contextos escolares. Así como el reconocimiento de encaminar esfuerzos para ofrecer una educación con equidad y calidad a los niños y jóvenes que viven en situaciones vulnerables.

Otro aspecto a considerar para el trabajo pedagógico, es identificar una posición conceptual acorde al propio planteamiento curricular del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación que se propone en los Planes y Programas de Estudio de la SEP. Una de las posiciones que ha revolucionado las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje es el **constructivismo** dentro del cual existen una variedad de posturas que lo conforman por lo que se puede definir como “*un movimiento heterógeno*” (Matthew, 1994: 167), las ideas básicas de este paradigma son, entre otras:

“Todo sujeto es capaz de conocer”

“ Se aprende en interacción con los objetos y sujetos del entorno”

“ El aprendizaje está condicionado social y culturalmente”

La construcción se da en un marco sociocultural, es decir, es un hecho social - eminentemente comunicativo-, entre personas (aunque se tenga una interacción con los libros, videos, etc., no deja de ser un intercambio con las ideas y conceptos entre personas) en un contexto específico plagado de significados.

De acuerdo a estas ideas, el factor principal para la construcción del conocimiento es el proceso de aprendizaje y las condiciones de enseñanza, así como las interacciones.

Las diferentes aproximaciones constructivistas coinciden en los siguientes aspectos en referencia al proceso educativo (Ferreiro: 1999: 26):

- Se enfatiza el aprendizaje de largo plazo, sobre el de corto plazo.
- La importancia de los intercambios y de las relaciones de cooperación en el proceso de aprendizaje.
- La importancia que tiene la emoción y el entorno socioafectivo adecuado para aprender.
- Tiene un papel muy importante la percepción y el pensamiento en el proceso de aprender.

A través de los diversos hallazgos sobre el proceso de aprendizaje en situaciones escolares, han surgido una serie de características que han definido una concepción de aprendizaje efectivo la cual subyace de una posición constructivista.

De Corte lo define como *“un proceso constructivo, transformador, auto-regulado, orientado hacia un propósito, colaborativo e individualmente diferente en la construcción del conocimiento y del significado”* (1999: 158).

En este orden de ideas el aprendizaje es un proceso cognoscitivo fundamental en el ser humano, posibilita un cambio, que surge como producto de la experiencia y la actividad entre las personas, siempre existirá una intención y un significado: en este proceso se ponen en juego una serie de elementos que lo determinan y en alguna medida lo limitan o potencian: la motivación, la emoción, las características del contexto, la distancia entre las características del individuo (estilo de aprendizaje, grado y tipo de apropiación del objeto de conocimiento, entre otros) y el elemento a ser aprendido, un aspecto nodal es el tipo de relación que se establece en el propio proceso de aprendizaje (por eso tenemos que las personas aprenden con los otros en un mundo de significación sociocultural establecido por otros, el cual también se construye y recrea en ese mundo de relaciones).

Otro aspecto fundamental que se debe considerar para que realmente haya un aprendizaje cognoscitivo, intencional, propositivo y duradero es la significatividad del mismo, es decir, significatividad supone la posibilidad de atribuir significados a lo que se debe de aprender a partir de lo que ya se conoce, en la medida que se posibilite esto, la persona podrá realizar otras funciones cognoscitivas como el aprender a aprender o inclusive generar propuestas creativas a los problemas que se le presenten en la vida cotidiana.

Dado que la relación del niño autista con la realidad sólo se puede aceptar mediada por la elección del sujeto con los otros; se puede afirmar que, tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje son un producto de la interacción humana.

Un aspecto importante es incluir estrategias que permitan al alumno con autismo tener la posibilidad de identificar sus necesidades de acuerdo a sus propias habilidades, estos son elementos que permiten desarrollar herramientas para retroalimentar el proceso de aprendizaje.

Debido a que el niño con autismo, según Brennan (citado en Puigdemívol 1998: 80), depende de una rutina establecida, su aprendizaje puede diferenciarse en dos dimensiones: una funcional y otra contextual.

El aprendizaje funcional se caracteriza por la exactitud, la permanencia, la integración y la generalización que conducen a un auténtico dominio del conocimiento. Este aprendizaje pretende ser usado con eficacia y con una minuciosidad en el manejo del conocimiento.

El aprendizaje contextual se desarrolla dentro del valor en sí mismo, éste incluye el conocimiento, apreciación y asociación consciente del conocimiento. La familiaridad de las actividades y lo significativo que éstas puedan resultar, son necesarias para la percepción del entorno.

Cuando se establece la diferencia entre estas dimensiones podemos notar que el nivel de aprendizaje en un alumno autista resulta familiar, minucioso, permanente y, en la mayoría de las veces, exacto, pero careciendo de una conciencia y del por qué del conocimiento. Para el niño autista el entorno familiar y escolar son determinantes en el proceso de aprendizaje.

Las formas de manifestar este conocimiento, así como la profundidad en que los sujetos con autismo sean conscientes de sus propios procesos, dependerán del tipo de contexto de enseñanza en donde se fomenten o no sus habilidades.

Esto se logrará, si el alumno cuenta con diversas características para manifestar sus logros y dificultades en el aprendizaje, y que *pueden manifestarse a través de una actitud, un gesto o una postura*. Por lo que los docentes deben ser *sensibles* a las diversas manifestaciones en las que sus estudiantes manifiestan sus procesos de aprendizaje.

De las diversas aportaciones conceptuales, se puede señalar que la práctica educativa siempre es un hecho social-comunicativo tal como lo plantea Castalleda (1999: 176), *“la mera presencia de otros, la misma construcción social de las creencias sobre lo que se debe o no aprender o de hacer y las expectativas sobre los roles sociales de la autoridad, así como el grupo de referencia y la comparación social con otros, afecta el aprendizaje y sus productos”*.

Al referirse a la enseñanza de los contenidos y de un dominio específico, ha subrayado la extrema dependencia de las particularidades de una situación dada en este proceso, lo que hace necesario analizar las situaciones en las cuales tiene lugar la enseñanza de algún contenido.

Al trasladar estas concepciones al autismo y/o cualquier persona con alguna NEE, se toma en cuenta que el **desarrollo intelectual** es un proceso que se construye; de esta manera, uno de los objetivos de la **enseñanza** es la de generar

situaciones que puedan promover en los alumnos el contenido académico y la adquisición de habilidades, actitudes y valores mediados por intervenciones pedagógicas apropiadas y pertinentes para cada alumno.

Para sintetizar las principales ideas en relación con los procesos de enseñanza y el aprendizaje, en la atención a la diversidad específicamente al Autismo, Parrilla (1992) considera que hay que recuperar las siguientes características que nos permitan vincular una enseñanza adecuada:

- 1) La enseñanza para la diversidad (autistas) apoya los procesos y habilidades de adquisición y autorregulación en los alumnos –aún en los que parece existir mayor dificultad- por medio de **mediaciones apropiadas a cada uno de ellos en su proceso de aprendizaje**, retomándolo como un proceso **activo** en todos los sujetos.
- 2) El diseño de propuestas didácticas que equilibren el desarrollo de los aprendizajes por descubrimiento y exploración personal por parte de los **alumnos**, así como la intervención pedagógica sistemática y guía por parte del **docente**. Tomar en cuenta la diversidad de representaciones, niveles de habilidades, necesidades y motivaciones de los sujetos.
- 3) Tomar en cuenta la **naturaleza situada y colaborativa del aprendizaje**. Por lo que es necesario generar situaciones pedagógicas donde los procesos de adquisición de los alumnos, se realice en contextos auténticos y teniendo un significado personal para los aprendices.
- 4) Generar condiciones para poder transferir los conocimientos y las habilidades adquiridas en las aulas a **nuevas situaciones de aprendizaje**. Por lo que es importante crear escenarios donde a través de la interacción y cooperación con los diferentes actores del proceso educativo (maestros, padres, alumnos) sean representativos de las tareas y los problemas donde los alumnos tendrán que aplicar sus conocimientos y habilidades a futuro.
- 5) Reconocer que las **estrategias de aprender a aprender** se construyen como un grupo de habilidades apropiadas para tal fin. Es decir, crear

ambientes educativos donde se promuevan hábitos de pensamiento activo y creativo propiciando en los alumnos la construcción de metas, solución de problemas reales y desarrollando proyectos de investigación sobre temas o conceptos del currículo.

- 6) Reconocer que el aprendizaje se propicia al generar trabajos que lo promuevan. Por lo que se debe reconocer que las labores y el tiempo empleado para la realización de los aprendizajes escolares son formas de trabajo que el alumno está desarrollando.
- 7) Considerar que tanto el **pensamiento**, como la **solución de problemas intelectuales** son dependientes del contenido a ser aprendido, por lo que es importante propiciar otro tipo de vínculo entre la enseñanza de contenidos (no sólo memorísticos), y el empleo de éstos en la solución de problemas en la vida cotidiana. Dado que es importante contemplar en la enseñanza el aprendizaje que genere al alumno la utilización del conocimiento científico en problemas reales.
- 8) Propiciar **ambientes de aprendizaje** que tomen en cuenta, aquellos elementos que forman parte del proceso de aprendizaje como son: las **expectativas, creencias y motivaciones** de las actividades de enseñanza, tanto del alumno como el docente. Ya que se ha comprobado que una actitud positiva del estudiante hacia sus logros y metas educativas genera un interés y desempeño mejor por parte del mismo. Por lo que el docente debe de fortalecer –tanto en él, como en los alumnos- esas actitudes positivas hacia el aprendizaje.

Propiciar una transformación en el proceso de enseñanza que atienda a la diversidad, requiere de docentes que **transformen su práctica**, no sólo en el hacer, sino en la constante actualización en su formación ya que el atender a niños con autismo, exige contar con un importante repertorio de habilidades didácticas: Inventario de Habilidades Básicas (Macotela: 1979), un modelo diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados al retardo en el

desarrollo y un sustento en el conocimiento de los procesos implicados en el aprendizaje escolar.

3.6 La importancia del trabajo docente para dar respuesta a una escuela inclusiva

La inclusión de los alumnos con NEE es de antemano positiva (Casanova, 1998) porque genera ciudadanos sin los prejuicios ni las barreras mentales existentes: hay una ganancia en la estructura valoral y en las actitudes de los alumnos en general. Centra su discusión en la necesidad de percibir las habilidades que poseen estas personas en lugar de buscar las limitaciones escolares o laborales. La única forma indispensable, de mejorar esta situación es el *cambio personal y profesional en la plantilla docente*.

Las instituciones educativas y sociales, deben mostrar la *disposición* necesaria para estimular, con base en la actitud docente, el ajuste adecuado para dar la respuesta educativa satisfactoria, de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Giné (1998) señala que para lograr esto se requiere de: 1.- Un compromiso político claro en la administración, ***más allá de la retórica***, que se comprometa el presupuesto con medidas administrativas, formativas y provisión de materiales, con las que se hace viable el avance; y 2.- Una ***actitud favorable*** y creatividad de los profesionales para imaginar los distintos planteamientos posibles renunciando tanto a posiciones “fundamentalistas” como de “negación” *a priori* de cualquier posibilidad de cambio que mejore las experiencias que se ofrecen al alumnado.

Finalmente la necesidad de formación, capacitación y actualización del personal docente de nuestro sistema educativo, se complementa con la necesidad de reflexionar y analizar, se han construido pautas culturales y arquetipos de solidaridad, tolerancia, inclusión, integración y respeto a la diversidad humana que, a lo largo del tiempo han hecho posible una actitud favorable para construir *una escuela para todos*.

La escuela inclusiva ha sido la formación que, supuestamente, es impartida a los docentes, que ha estado inserta en un enfoque categorial y extremadamente basado en las materias (currícula) a enseñar y no en la formación de valores, habilidades y actitudes. Cabe mencionar que no trataré la formación docente en sí, sino la importancia de que el docente conozca los planteamientos de una formación integral con la finalidad de dar respuesta a una escuela inclusiva con los niños autistas.

Zigmon y Baker (1996), destacan que una condición para desarrollar una escuela inclusiva es la de una adecuada formación inicial y un desarrollo profesional de los profesores ordinarios, que les prepare para acomodar su enseñanza a las necesidades de los distintos aprendices que puedan encontrarse en el aula. Ellos deben prepararse para colaborar y participar en la solución de problemas en equipo, así como para trabajar de forma efectiva con los padres de los alumnos. Estos autores opinan que si se preserva el continuo de servicios dentro de las escuelas para los alumnos con autismo, entonces se debe preservar la especialización formativa del profesor de educación especial.

No existe una formación que potencie distintos conocimientos en relación con la acción especial para los profesores ordinarios y de educación especial, y eso les impide una colaboración y cooperación en la planificación, enseñanza y evaluación. Por ello, los programas de formación, según Villa, Thousand y Chapple (1995), deben formarse en teoría, práctica y experiencias en referencia a la planificación, enseñanza cooperativa y en procesos de solución de problemas.

“La diversidad de nuestras aulas tienen distintos orígenes: cultura, lenguaje, religión, sexo, estatus socioeconómico, etc., esta diversidad proporciona una variedad y riquezas de experiencias que nos permiten adquirir un concepto rico sobre la condición humana. Partiendo de esta premisa, la inclusión escolar asume que vivir y estudiar juntos es la mejor forma para beneficiarse todos, no sólo los alumnos que están etiquetados como diferentes” (Labato, 2001: 76).

Esta escuela inclusiva también asume que cualquier niño puede aprender si se le proporciona un ambiente apropiado, estimulado y actividades significativas; por lo tanto, la escuela inclusiva es la mejor forma de enseñar para que todos los niños puedan aprender en clases regulares.

Stainback y Stainback (1990: 381) propone tres razones a favor de la escuela inclusiva:

- *< para ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales, de educación inclusiva y comunidad >*
- *< para evitar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros exclusivamente de educación especial >*
- *< para hacer lo que es justo y equitativo >*

Otra justificación de la escuela inclusiva de niños con NEE, entre ellos los que presentan autismo, nos viene dada por el costo económico que supone la dotación de servicios especiales a los alumnos especiales. Está demostrado que la escuela puede producir un enriquecimiento de los recursos en las clases ordinarias, además de que se beneficien de los mismos un número mayor de alumnos (Villa y Thousand: 1995). De acuerdo con Sailor (1989, citado por Dorn, Funch y Funch: 1996), la investigación ha demostrado la importancia de las interacciones sociales para los alumnos con deficiencias y que la adquisición de conductas pro sociales no se producen en ambientes separados.

La revisión llevada a cabo por Paul y Ward (1995), sobre los efectos de la inclusión escolar, les lleva a afirmar que existe un gran número de trabajos que resaltan los beneficios para los alumnos con deficiencias y para los que no las poseen. Por otro lado, en una revisión que intentaba determinar cuál era el contexto más efectivo para llevar a cabo la educación de alumnos con NEE,

Baker, Wang y Walberg (1994: 108), concluyeron que “los alumnos con NEE educados en clases regulares tenían mejores rendimientos académicos y sociales que sus compañeros no incluidos en este contexto”.

Para que se de una inclusión total es necesario modificar las comunidades, no sólo las escolares, sino toda la sociedad en general. Los autores que trabajan en esta línea afirman que se ha dado una integración escolar, pero ésta todavía no es suficiente, es necesario normalizar toda la sociedad. La comunidad cuando sea una verdadera sociedad de iguales habrá logrado ser inclusiva.

Para transformar la sociedad es necesario transformar el aula. Hasta ahora la aplicación del concepto de inclusión no parece haber transformado totalmente el aula. En muchas ocasiones la integración se ha quedado en una integración física, sin que exista una verdadera inclusión social. Para que el verdadero cambio se lleve a cabo es necesario transformar el aula de integración en un aula de inclusión. La integración supone meter dentro a alguien que había estado segregado. En el concepto de inclusión esto no es posible, ya que nadie antes debe haber sido segregado. Por tal motivo, las aulas acaban convirtiéndose en una etiqueta que los demás niños utilizan para referirse a sus compañeros.

Como ya hemos visto, la escuela inclusiva es el último eslabón de una gran cadena y, por tanto, es necesario describir algunas de las condiciones o requisitos necesarios para alcanzar este fin, entender que se trata de un continuo que va desde la superación del enfoque basado en los déficit a la cultura de la integración, y del movimiento de integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos.

CAPÍTULO 4

TALLER INTRODUCTORIO PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS CON AUTISMO AL AULA REGULAR

INTRODUCCIÓN

El movimiento de la inclusión escolar, aunque ha representado un importante cambio en la acción de las personas con NEE (autismo), hoy por hoy no ha ofrecido la total solución a la presencia de estas personas en el sistema educativo regular. Cabe destacar, junto a los aspectos positivos de la inclusión, toda una serie de elementos necesarios para que no pierda el fin último que pretende: que las personas incluidas, reciban una educación acorde a sus necesidades y a su manera específica de ser y de estar en el mundo. En definitiva, se trata de que en la escuela regular no queden segregados, sino que se les dé respuesta a todas las personas escolarizadas.

Con la puesta en marcha de la inclusión escolar (1990) numerosos niños tuvieron la oportunidad de entrar en el sistema regular, esto hizo también que profesores de apoyo a la educación regular, participaran en aquellos momentos en que los alumnos incluidos necesitaran esos apoyos difíciles de dar en clase regular.

El término inclusión lo enfatizaremos y acuñaremos en sentido de querer dar un paso más al referirnos a que no basta con que las personas con autismo asistan a la escuela regular, lo verdaderamente importante es que estén incluidos, es decir, que la escuela proporcione una respuesta educativa para todos y cada uno de sus alumnos en las aulas. Todo esto constituye un reto fundamental para la comunidad educativa.

Para estas razones y para cumplir con los objetivos de este trabajo de investigación se realizó diseñó un **taller introductorio que busca que el docente se implique en el proceso integrador de niños con autismo y, de esta**

manera, se haga sensible a las necesidades que presentan estos niños en el momento de ser incluidos y de permanecer en el aula regular.

La estrategia consistirá en proporcionarles información a los docentes, a través de un taller, referente a cómo abordar la inclusión y fortalecer algunas competencias necesarias para garantizar el progreso de atención educativa integral, esto les permitirá ofrecer una visión integradora para su mejor desempeño en la atención educativa integral de la población escolar.

4.1 Problema

4.1.1 Contexto del problema

La propuesta va dirigida al equipo de integración que se encuentra ubicado en un anexo del Centro Cultural Haim Weizmann, formado por 4 docentes especialistas, 2 directivos, 2 psicopedagogas, una trabajadora social.

Esta institución ofrece los servicios de atención psicopedagógica en educación especial, así como también con la incorporación a la SEP como escuela regular, encargada de integrar a los niños en el sistema de educación regular.

La situación escogida para elaborar este trabajo surge de la necesidad que tiene el equipo de integración de informar a la comunidad del Centro Cultural Haim Weizmann (CCHW), donde se están incorporando niños desde el preescolar hasta primaria con alguna NEE, la importancia de realizar una verdadera integración.

El CCHW se seleccionó por razón de ubicación, es el lugar donde actualmente laboro, y eso permitirá la aplicación de la propuesta, además de que es una demanda al equipo de integración, por parte de los directivos. Se pretende respetar en todo momento los horarios de trabajo de esta escuela para aplicar las

actividades diseñadas, las cuales consisten en que los docentes regulares, que laboran en esta institución, conozcan razones legales y personales por las cuales las personas con autismo tienen derecho a la inclusión. Los docentes que recibirán esta información serán todos los docentes que trabajan en la escuela y que tenga o no alumnos incluidos ya que con seguridad, en algún ciclo escolar les tocará recibir a uno de estos alumnos y es necesario que estén preparados y *dispuestos* para tratarlos según lo indicado.

4.1.2 Antecedentes del problema

Al observar e indagar algunos datos estadísticos se puede precisar que aunque la inclusión ha resultado positiva, también hay serios defectos en el desarrollo de la misma. Muchos alumnos se encuentran sentados en pupitres separados de los demás, al lado de la mesa del profesor o de un compañero encargado de ayudarles. Esto podría considerarse como un preludio de la separación y falta de inclusión social constatada en la vida de estas personas dentro y fuera del ambiente escolar. Igualmente, uno de los principales recursos para facilitar la integración, como lo es el profesor, a veces se convierte en una barrera humana, al desconocer la forma de trabajar con ese alumno especial, también los padres de los niños regulares, temen que sus hijos compartan el aula con los que suponen tienen autismo y temen que sean agresivos.

Esta dificultad es motivo para que el equipo de integración, busque las adecuaciones curriculares pertinentes para que todos los alumnos que comparten el aula regular reciban una educación que atienda a sus necesidades. Para ello se vale de conocimientos teóricos y de experiencias compartidas en el momento de trabajar con un niño que presente alguna NEE.

Como anteriormente se había señalado, los Planes y Programas de Estudio que actualmente rigen la educación básica en el país parten de la postura

constructivista, y aunque de forma explícita no se aborde de manera sustancial el problema de la integración, deja entrever la importancia de rescatar a la persona, con sus características particulares y sus necesidades de aprendizaje. Responder a este desafío supone un contraste porque pudiera generalizarse una propuesta dirigida, básicamente, a alumnos regulares, sin que se tome en cuenta en ese proceso constructivo el derecho a la educación y a la igualdad, pero atendiendo a la diferencia. Es decir, se tiene que empezar a plantear que igualdad y diferencia no son términos disyuntivos y excluyentes.

4.1.3 Enunciado del problema

Es determinante que sólo a través de la educación, el ser humano desarrolla al máximo sus potencialidades, por esto es necesario crear condiciones para aplicarlas en el aula regular con la intención de ayudar a superar las dificultades que se presenten.

4.1.4 Objetivo del estudio del problema

- El docente reconocerá el valor que tienen las diferencias individuales y las características de los alumnos con autismo incluidos en las aulas regulares, para generar estrategias psicopedagógicas de intervención.

Realizar un taller de introducción a los docentes para lograr la inclusión de niños con autismo a la escuela regular.

Objetivo específico

- 1) Proporcionar a los docentes de escuela regular información sobre lo que es y significa la modalidad de educación especial.
- 2) Describir algunas estrategias metodológicas para la atención de niños con autismo.

- 3) Identificar los diferentes tipos de autismo y determinar estrategias de trabajo, basándose en la inclusión escolar como un proceso y un derecho social de todas las personas con autismo.

4.1.5 Justificación del estudio del problema

Actualmente resulta imposible para un docente de escuela regular atender niños con autismo, si no está preparado a nivel psicológico, educativo y social para este fin.

La inclusión escolar y ser parte del sistema de educación regular es un derecho que tienen los alumnos autistas, siempre y cuando posean las competencias mínimas necesarias que les permita apropiarse de lo que este medio les ofrece. En este sentido propongo que la escuela debe brindarles todas las condiciones para optimizar su desarrollo en todas las áreas, de lo contrario se podría conducir al fracaso de la integración educativa.

Considerando lo antes mencionado nos vemos en la necesidad de crear un programa orientado a superar las dificultades que tienen las personas con autismo para ser incluidas a la escuela regular. Necesitando en primer lugar la colaboración de los docentes, quienes son los principales garantes de este proceso.

Este taller pretende orientar a los docentes regulares a conocer sobre el trato y trabajo académico más idóneo con estas personas y así combatir la exclusión escolar. Igualmente podrá servir de apoyo para generaciones futuras que se enfrenten a esta situación; bien sea como docentes o como estudiantes, facilitando algunos conocimientos teóricos y herramientas metodológicas.

4.2. Estrategia de solución

4.2.1 Estudio de las estrategias de solución

El trabajo se orienta en la elaboración de un taller que sirva de apoyo a los docentes regulares para atender a alumnos con autismo. Se ha encontrado que estos docentes desconocen, bien sea por miedo o por falta de información, lo importante que resulta instruir a esta población y proporcionarles igualdad de condiciones basándose en sus posibilidades más que en sus limitaciones, es decir, poner al alcance de esta población, modos de vida diarios, lo más parecido posible a las formas y condiciones del resto de la sociedad. Responder a este desafío supone ubicarse en el plano de prevención.

Partiendo de la premisa: de que todos los docentes deberían tener a su alcance, y en igualdad de circunstancias, estrategias de trabajo para la atención de los alumnos que presenten alguna NEE, incluidos los autistas, por ello resultan alentadores todos los esfuerzos para ofrecer la ayuda a tal necesidad.

Se han considerado los obstáculos que pudieran interferir con la puesta en práctica de esta propuesta, los cuales podrían ser: el rechazo a trabajar con personas especiales, la resistencia al cambio, el poco compromiso ante la cultura de la integración, tanto por parte de profesores, padres de familia y autoridades educativas, y el desconocimiento de las políticas que apoyan a estas personas.

El taller va encaminado a docentes de aula regular porque ellos son uno de los principales protagonistas en la cultura de la integración, de tal modo que sin una actitud positiva por su parte, *la inclusión escolar*, que sería el anhelo de las personas con NEE, está condenada al fracaso. A su vez, una sociedad poco tolerante y solidaria tampoco estará dispuesta a acoger realmente a sus miembros menos favorecidos.

Actualmente para algunos profesores, tener alumnos con autismo en sus aulas, supone una forma de aceptación de la realidad y para los padres, supone un alivio y un consuelo poder comprobar que su hijo autista que se encuentra con otros niños considerados “normales” no es segregado y etiquetado.

4.2.2 Descripción de la estrategia de solución

Dadas las condiciones de trabajo del personal docente adscrito al Centro Cultural Haim Weizmann, el taller se organiza en tres etapas:

Inicio de la planificación

La planificación se inicia con el diagnóstico general de la institución, por el equipo de integración del Centro Cultural Haim Weizmann. Esta institución tiene su sede en la Delegación Benito Juárez, y recibe alumnos de ambas modalidades: educación especial y regular. En esta etapa de planificación se desarrolla el objetivo general, objetivos específicos, actividades, recursos y procedimientos de evaluación y control.

Desarrollo y aplicación del taller

Para este fin se informará a todo el personal docente mediante reuniones y grupos de estudio, la importancia y las actividades del taller. Las mismas se llevarán a cabo en 2 días (2 mañanas o 2 tardes con duración de 2 horas 30 min aproximadamente por día), dependiendo del trabajo de la institución. La jornada total del taller será de 5 horas con la intención de tomar el mismo horario laboral de los docentes (de 7:30 am a 12:30pm o de 1pm a 6pm.) para no afectar sus cargas de trabajo.

Evaluación

En esta etapa se compararán los objetivos formulados con los objetivos logrados, se evaluarán los recursos y se analizarán las dificultades presentadas durante la ejecución del programa, todo mediante la aplicación de un instrumento e

instructivo para que cada docente, de manera individual, evalúe el taller y proponga sugerencias, consideraciones y observaciones en relación con los objetivos propuestos.

4.2.3 Fundamentación de la estrategia de la solución

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, determina elementos y razones por lo que la educación especial como modalidad del sistema escolar es una variante escolar y se inscribe en la definición de la educación general, adscribe los mismos principios y responde a sus fines y propósitos. Por ello se procede a caracterizar a la educación como proceso integral, sistemático, permanente, continuo y multifactorial de formación de niños con NEE (autismo), como ciudadanos mexicanos. Por esta razón, la educación especial, como proceso **integral**, asume al educando en su condición de persona desde una visión holística bio-psico-social, en interacción con su medio y con las otras personas enfatizando sus potencialidades y respetando la diversidad en función de sus diferencias individuales, ritmos de aprendizajes, intereses, hasta lograr su independencia, autonomía, auto desarrollo y el desempeño de sus roles. Como proceso **sistemático** responde a un conjunto dinámico de acciones controladas de acuerdo a los fines y propósitos de la educación. Como proceso **permanente** asume que el aprendizaje se inicia antes del nacimiento y trasciende el proceso de escolarización implicando procesos extra escolares. Como proceso **continuo** abarca las diferentes etapas de desarrollo del educando con autismo y cada etapa corresponde a determinados objetivos que van desde lo más simple a lo más complejo, congruentes y pertinentes con los fines de la educación. Como proceso **multifactorial** por ser integral en el proceso educativo, inciden factores escolares y extra escolares, es por lo que se hace necesario desarrollar acciones desde una dimensión intersectorial (educación, familia, salud, trabajo) facilitando y garantizando la igualdad de condiciones y oportunidades de acceso a la información, a la cultura, a la educación y en función de su inclusión social.

La inclusión escolar como política social, tiene la finalidad de defender el derecho de los educandos con autismo de ingresar al sistema educativo regular que estos reúnan las condiciones para desarrollarse de manera integral a través de lo que este medio ofrece; por lo tanto, se requiere de una escuela que le brinde a todos los alumnos la igualdad de oportunidades para acceder a la cultura dentro de una misma institución evitando la segregación.

Por lo antes descrito y atendiendo el requerimiento normativo y demanda de atención de la población autista para insertarse y avanzar dentro del sistema de educación regular, que se diseña el presente taller.

4.3. Plan de acción

Al precisar la situación de los alumnos que asisten a la instituciones educativas especiales y que no han alcanzado en el área cognitiva un nivel óptimo que les permita continuar sus estudios a través del sistema regular, se pueden detectar que los mismos tienen a ser rechazados por quienes serán sus docentes y compañeros pensando que si tienen problemas también se los causarán al resto de la clase, a todo esto se le suma que estos docentes en su mayoría desconocen cómo trabajar con personas autistas y, por ende, las políticas legales que apoyan a estas personas, por esto se hace necesario incidir en el problema, para ello se ha concebido realizar un taller de 2 días en la institución, ya que aquí hay alumnos autistas incluidos y, por lo tanto, es necesario que todo el personal docente, administrativo y de mantenimiento, promuevan actividades positivas hacia la inclusión escolar de estos niños.

Para llevarlo a la práctica se han desarrollado una serie de actividades, asimismo se solicitará a los directivos de la institución la autorización de 2 días de trabajo para el desarrollo del taller.

Como se ha mencionado, en páginas anteriores, el taller se desarrollará en 3 etapas. En la primera se conoce la situación del equipo de integración, que es un servicio de la modalidad de apoyo psicopedagógico en el área de educación especial y regular, principal garante de la inclusión, en esta institución. La situación planteada sale a relucir en virtud de que los niños que logran ser incluidos deben pasar por un sinfín de explicaciones ante los docentes (¿por qué se aceptó su inscripción?, ¿quién los atenderá?, etc.), quienes muestran resistencia para incluir a este tipo de niños al aula regular.

En la segunda etapa se llevará a cabo el taller con el personal docente y directivo, principalmente y, de ser posible, el administrativo, manual y padres de familia.

La tercera etapa es evaluativa, se obtendrán los resultados de la aplicación del taller. Así como también, los inconvenientes presentados, los recursos empleados y la conveniencia de seguir presentando el taller en otras instituciones, escuelas y unidades operativas. Los recursos que se requieren para la presentación del taller son: humanos, láminas, rotafolios, lápices, hojas blancas, audífonos, lentes, juegos educativos, rompecabezas, etc. Es importante señalar que no existe ningún problema para obtenerlos debido a que la institución cuenta con ellos, y esto implica que no se despliegue un gasto extra.

4.4 Cronograma de actividades

En esta etapa se indicará el esquema de trabajo desglosando las actividades seleccionadas en la aplicación del taller de sensibilización a docentes para lograr la inclusión de niños con autismo a la escuela regular. Para la ejecución del mismo se solicitará a los directivos de la institución tomar previsiones y suspender actividades durante dos días consecutivos, los cuales pueden ser los destinados a “Talleres Generales de Actualización”, ya que se requerirá la presencia de todo el

personal docente, administrativo y de mantenimiento, a fin de que el universo de la escuela conozca lo que se quiere lograr con este taller.

Todas las actividades propuestas se realizarán en un aula con suficiente espacio para llevarlas a cabo.

➤ **PRIMER DÍA**

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	TIEMPO
1 Proporcionar a los docentes de escuela regular información sobre lo que es y lo que significa la modalidad de educación especial	1.1 Palabras a cargo de la docente especialista que realizará la sensibilización	Humanos: facilitadores, participantes	30 minutos
	1.2 Crear un ambiente para el taller a través de una técnica “rompe hielo” se escogieron 2 técnicas: “cuenta las efes y la técnica el ejercicio del IX” (anexo 1)	Materiales: hojas para rotafolios	30 minutos
	1.3 Información: el conocimiento de la modalidad a través de una breve reseña de conceptos relacionados con: educación especial, áreas de atención, programas y bases legales (anexo 2)		20 minutos

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	TIEMPO
<p>2. Facilitar en el grupo el conocimiento de los posibles factores que pueden presentarse en el autismo</p>	<p>2.1 Los participantes se dividen en 3 grupos. Se les entrega a cada uno una tarjeta en la cual se lee uno de los factores a estudiar (biológicos, psicológicos, sociales) Cada grupo discute y establece conclusiones con relación al aspecto que le correspondió. Se utiliza lluvia de ideas para intercambiar conclusiones. Se aclara y amplía información. Ciclo de preguntas y respuestas</p>	<p>Material: tarjetas</p>	<p>30 minutos</p> <p>20 minutos</p>

➤ **SEGUNDO DÍA**

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	TIEMPO
3. Describir algunas estrategias metodológicas para la atención de niños con autismo	3.1 Tomar un grupo de 10 docentes colocar: a uno audífonos, a otro lentes oscuros, a otro amarrarles ambas manos con un pañuelo, entre otros, para representar un salón de clases con niños con diferentes NEE. Luego conversar sobre lo que sintieron y lo que aprendieron en esa vivencia. Se señalan algunas estrategias metodológicas para la atención a la diversidad.	Material. -audífonos - lentes pintados -juegos, etc.	45 minutos
			15 minutos
			20 minutos
			10 minutos
	3.2 Aplicar una técnica Refrigerio		

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	TIEMPO
4. Identificar diferentes tipos de autismo y determinar estrategias de trabajo basándose en la inclusión escolar como un proceso y un derecho social.	4.1 Se dividen los participantes en grupos según el número de asistentes y se dan las características de las personas con los diferentes tipos de autismo, para que ellos las ubiquen.	Materiales: -hojas blancas -lápices	45 minutos

	<p>4.2 Exposición del facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué se entiende por diversidad? -Adaptaciones curriculares -Evaluación -La escuela inclusiva (anexo 3) 		20 minutos
--	--	--	------------

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	TIEMPO
5. Evaluar el cumplimiento de los objetivos del taller para realizar posteriores mejoras.	<p>4.3 Evaluación del taller</p> <ul style="list-style-type: none"> -manera individual, los participantes responderán a una evaluación donde se tratan aspectos como: -importancia del taller -expectativas cubiertas -observaciones -sugerencias 	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -evaluaciones -lápices <p>Humanos:</p> <p>Facilitador</p> <p>Participantes</p>	15 minutos
	<p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> -Palabras de los facilitadores participantes 	<p>Humanos:</p> <p>Facilitadores participantes</p>	10 minutos

CONCLUSIONES

El apoyo educativo, y todo lo que supone, saca a la luz las ambigüedades con que se enfrenta cualquier agente o sistema de apoyo en un contexto de actividad simple o complejo, cambiante o incierto. En consecuencia, es importante⁹³ considerar la idea o visión de conjunto que se persigue desde el punto de vista del día a día. Cuando hablamos de apoyo educativo para mejorar la acción educativa en los centros y las experiencias de aprendizaje de los alumnos con NEE, Autismo, me refiero a un proceso dinámico aunque lento, que lleva tiempo, de nuevas ideas, nuevos procedimientos de trabajo y pautas de relación con compañeros y externos, de nuevas actitudes y, en definitiva, de una forma concreta de *ser* y *estar* en la enseñanza. Por lo tanto, no es un planteamiento estático ni un “fogonazo” de uno o dos cursos académicos, es una puesta de futuro a partir de lo cotidiano, lo que implica ir dando pequeños pasos hacia grandes aspiraciones. Ciertamente, el apoyo no se puede imponer, en todo caso, podemos intentar fomentarlo y extenderlo. Es necesario partir de una cierta base desde la cual se asuma la posibilidad de entendimiento mutuo, de consenso y colaboración entre todos los miembros de la planta docente.

En último término, el apoyo educativo entendido como una tarea y responsabilidad compartida entre padres de familia, institución educativa, comunidad, etc. y como un proceso de resolución conjunta de problemas está fundamentado en la libertad y capacidad que tienen las personas para promover y aspirar hacia metas y funcionamientos que consideren valiosos. Es decir, responde a un enfoque *autorregulativo* frente a otro que podríamos denominar *normativo*. Esto no significa dejar de lado las condiciones de trabajo y el contexto organizativo que, con frecuencia, imponen limitaciones muy reales (tiempos, espacios, recursos, infraestructura, toma de decisiones, flexibilidad), más bien, el acento debe encaminarse al compromiso personal y colectivo para la transformación y mejora de la propia realidad educativa.

A partir de la sensibilización y las reflexiones que hagan los docentes de su propia práctica pedagógica, considerando, por lo menos, aspectos importantes como planificar, accionar y reflexionar. Otro aspecto importante es saber aprovechar los conocimientos previos con los que cuentan los alumnos para poder partir a la construcción de conocimientos que le sean útiles en su vida cotidiana. Debido a que al trabajar conjuntamente con los alumnos con autismo, se rescaten elementos muy valiosos pues los alumnos cuentan con ideas y creatividad que no podemos dejar de lado.

La reflexión de incluir a niños con (autismo) al aula regular y el taller, como una estrategia de intervención, nos proporcionarán elementos teórico-prácticos que como profesores debemos tomar en cuenta si nos interesa el trabajo cotidiano que se tiene que desarrollar con este tipo de niños.

Por otro lado, quiero mencionar algunas cuestiones importantes sobre la gran labor educativa en el área de educación especial y de los alumnos incluidos en el aula regular, tomando como factor relevante el trabajo en equipo: padres de familia y docentes (escuela) que día a día nos enfrentamos con nuestros niños con autismo. Por tanto, hay que pensar que el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas planteará cuestiones nuevas y difíciles a medida que se implanten como: ¿cuál debe ser el currículo de las escuelas nuevas?, ¿cómo pueden modificarse y adaptarse, cuando sea necesario, los contenidos curriculares y cómo pueden impartirse a alumnos de distintas características y necesidades?, ¿qué evaluaciones, sistemas de calificaciones e informes pueden utilizarse en las aulas inclusivas para hacer justicia a todos?

BIBLIOGRAFÍA

- Ábalo, V. y Bastida, F. (1994). *Adaptaciones curriculares: Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Ainscow, M. (1998b). *Proyecto Educativo. Plan anual de centro. Programa docente y memoria*. Madrid: Escuela Española.
- Antúnez, S. (1996). *Qué proyecto hacemos*. Cuadernos de Pedagogía n° 158. Barcelona.
- Baker, Ch. (1980). *American Sign Language a teacher's resource text and grammar culture*. Washington: T.J, Publishers Gallaudet.
- Bell, et al (s/f) *Investigación Cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?* Revista de investigación educativa n°. 20. Monterrey.
- Booth, Tony (2008) *¿Cómo pueden las culturas escolares contribuir con un desarrollo inclusivo en los colegios?*. En XXI Semana monográfica, XXI. Fundación Santillana. Página web: <http://www.fundaciónsantillana.org/contenidos/spain/semanamonografica/xxi/ponencia>.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión traducida, revisada y editada al español, por Ana L. López y Rosa Blanco. España: CSIE-UNESCO.
- Carro, L. (1995). *La Integración Escolar como factor sw cambio social*. Ponencia presentada en Oporto.
- Cruz, Crisanta (2003). *Estrategias lúdicas en los procesos de aprendizaje del niño con Síndrome Asperger*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Especial área de psicodiagnóstico. México: UPN.
- Cruz, M.A. (1998). *Cómo prevenir algunas de las dificultades del aprendizaje de la lectura y escritura*. Madrid: CIDE.
- Delors, E. (1996). *Special Education as Developmental Capital, Exceptional children*. Madrid: MEL.

- De Corte, E. (1999). *Desarrollo Cognitivo de Innovación Tecnológica*. Una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI. En revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. Vol.4 n°23 Monográfico. Cognición, Educación y Evaluación.
- Didriksson, A. (2002). *Asesoramiento psicopedagógico y los procesos de cambio en los centros educativos*. Comunicación en el Simposio sobre itinerarios de cambio en la educación. Barcelona.
- Dunlap y Koegel. (1980). Motivating Autistic Children through stimulus variation. *Journal of applied behavior analysis* VOL.13. Pirámide.
- Galguera, M. (1987) *Autismo, guía práctica para padres y profesionales* México: Trillas.
- Gallardo Quiroz. E (1995). *Consideraciones Pedagógicas en el proceso educativo*. Serie Cuadernos para la Integración n° 3. Mimeo, México.
- García. (1999). *La deficiencia mental como problema educativo*. Universidad de Sevilla.
- García, Carmen (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. España: Editorial Universitas.
- García, Ismael et al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México: SEP/ Cooperación Española.
- García Vidal, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- Giné, C. (1998). *El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Giné, C y Tirado, V. (1999). *Trastornos de la comunicación en el autismo infantil*. Barcelona: Masson.
- Gilchrist, et al. (2001). *What is a inclusive school?*. Alexandria: ASCD.
- González, E. (2002). *Necesidades Educativas Especiales. Intervención Psicoeducativa*. Madrid: CCS.

- Guajardo, E. *Inclusión y democracia social*, Conferencia magistral, primeras jornadas internacionales de educación para la diversidad, Monterrey, 1999.
- Hanko, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós.
- Ferster, P. (1961). *Una investigación colectiva*. Cuadernos de Pedagogía. Madrid.
- Fernández, G. (1993). *Teoría y análisis práctico de la integración*. Escuela Española, Madrid
- Ferreiro (1999). *La formación inicial y su incidencia en la educación especial*. Thousand. Universidad de California.
- Jiménez, F. (1996). *Currículo y modelos de intervención en educación especial*. XIII Dpto. de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kanner (1943). IV Congreso Internacional de Autismo. LINCA. México, 2007.
- Koegel and O'Neill, (1981). *Issues in the education of autistic Children*. Sta. Barbara. University of California.
- Labato (2001). *Una nueva organización escolar para una nueva escuela*. Ganada: Aldhora.
- Ley General de Educación (1996). México: PAC.
- Lewis, V. (1991). *Desarrollo y déficit*. Barcelona: Paidós.
- López, Miguel (1993). *Lecturas de Integración Escolar y Social*. Barcelona: Paidós.
- López, Miguel. (2005). *Una cultura escolar más humanizada*. Escuelas Inclusivas, el proyecto Roma; en *Cuadernos de Pedagogía*, ISSSN 0210-0630, No. 346.
- Lorenzo de, R y Cayo, L. (2007). *Tratado sobre la discapacidad*. España.
- Lou Royo y López N. *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide.

- Lovaas, I.O (1984). *El niño autista y el desarrollo del lenguaje mediante la modificación de conducta*, México. Debate.
- Marchesi. (1990, 1998). Investigación cualitativa en educación. *¿Comprender o transformar?* Revista de Investigación Educativa. Madrid: EOS.
- Matthew. (1994). *Integración en el aula del niño deficiente. El programa de desarrollo individual*. Barcelona, Grao.
- Mila, E. (1999). *Autismo: padres e hijos*. Alcoy: Marfil.
- Morales, S. (1999). *Necesidades educativas especiales e intervención educativa*. Barcelona: PPU.
- OMS Organización Mundial de la Salud (1993) *Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Madrid.
- Paluszny, M. (1987) *Autismo, guía práctica para padres y profesionales*. México, Trillas.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Argentina: Cincel.
- Patterson. (1995). *Programa de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Grao.
- Puigdemívol, I. (1998). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México D.F, Secretaria de Educación Pública SEP, 2002, p. 11
- Quiroz. (1995). Organización Escolar. La pedagogía moderna. *Enciclopedia del mundo actual*. Barcelona: Noguer.
- Ramirez, L. (1998). *La integración escolar en el ciclo medio popular*. Madrid: MEL.
- Riviere (1988). El Autismo. *Enciclopedia temática de educación especial*. Tomo 3. Madrid: Escuela Española.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Caballito-SEP.

- Ross. (1980). *Una investigación colectiva*. Cuadernos de Pedagogía, España. Debate.
- Salor, et al. (1981). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona: Barcanova.
- Salvador, F. (1997). *Desarrollo curricular organizativo y profesional en contextos de integración*. Madrid: Pirámide.
- Schumm, D. (1995). *Sing Language of the deaf*. Nueva York: Academic Press.
- Schmelkes, S. (1999). *Historias del retardo mental. Real Patronato de Educación y Atención a la Diversidad*. Madrid: Masson.
- Stainback, W. y Stainback ,S (1989) *Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students*. Baltimore: Brookes.
- Thousand, J. y Chapple, R. (1993). *Creating and inclusive school*. Alexandria: ASCD.
- Urquizar (2001). *Learning from experiences*. Londres: Falmer Press.
- Villa, et al. (1996). *Preparing teachers to support inclusion: preservice and inservice programs*. Theory into Practice, Universidad de California.
- Wang, T y Walberg, A. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Yaillard, M.J. (1991). *¿Qué es el autismo?... una definición clínica* 1º Congreso Nacional de Autismo, México. Zigmond, N. y Baker, J. (1996) Full inclusion for students with learning disabilities: too much of a good thing?" Theory into Practice, 35.

ANEXOS

ANEXO 1

Técnica # 1: cuenta las “efes”

Objetivo: Demostrar que las personas ven lo que desean ver, los conceptos prominentes son lo que llaman la atención, mientras que los de menos importancia aparente aparecen inadvertidos.

Procedimiento: solicitar a los participantes distribuirse en grupos de 4 ó 5 personas. Entregar a cada grupo una hoja impresa con el frente hacia abajo, el texto dirá lo siguiente:

Cuenten las efes Los filmes fenomenales son el resultado de años de fuertes estudios científicos combinados con años de frustraciones

Cuando todos estén listos, se les pedirá voltear las hojas y se les concede sólo un minuto, deben voltear la hoja y se les preguntará:

¿Cuántos de ustedes tienen la hoja con 3 efes? (así lo debe señalar la mitad del grupo)

¿Quiénes tienen 4 efes en su hoja? ¿Quiénes tienen 5 efes? ¿Hay quien tenga 6? Alrededor del 50% del grupo solo verá tres efes y alrededor del 10% verá las seis efes. Los demás verán 4 o 5 en la hoja.

Preguntas para la discusión:

¿Por qué no pudimos ver las 6 efes la primera vez?

¿Han observado situaciones en las cuales sólo las cosas importantes reciben atención?

¿Quién decide lo que es importante?

¿Cómo podemos persuadir a las demás personas a que presten atención a los detalles? ¿Es siempre importante?

Ganancia de la aplicabilidad de la técnica:

- Productividad, flexibilidad, imaginación, resolución de problemas, análisis para imaginar posibilidades, analizar consecuencias.

Material requerido: hojas con el texto que se escribió anteriormente.

Tiempo requerido: 10 – 15 minutos.

Técnica # 2: “el ejercicio del IX”

Objetivo: Ilustrar que la resolución de un problema quizá no sea tan difícil como lo pareció al principio.

Procedimiento: se dibuja el símbolo “IX” en un pizarrón o rotafolio y se le pide al grupo que lo convierta en 4, sin borrar nada y con el empleo de una sola línea. La respuesta correcta es ~~IX~~.

Casi todas las personas supondrán que la respuesta sería mucho más fácil y se asombrarán al ver una solución tan sencilla. Además casi todos los asistentes supondrán que la respuesta sería otra y tendrán dificultades para hallar otra clase de solución.

Preguntas para la discusión:

¿Cuántos interpretaron que el “IX” era un nueve romano?

¿Cuál es el efecto de nuestras suposiciones en cuanto a la naturaleza de un problema?

¿Qué lecciones para resolución de problemas y creatividad se pueden lograr con este ejercicio?

Materiales requeridos:

Pizarrón o rotafolios con la figura siguiente: IX

Tiempo requerido: 10 – 15 minutos

Anexo 2.

Principios Políticos Nacionales

En los últimos años, el Sistema Educativo Nacional es objeto de una serie de transformaciones orientadas hacia la reorganización de la prestación del servicio educativo, mismas que han sustentado el proceso de desarrollo de la Educación Especial y, en particular, el conjunto de políticas impulsadas por la Dirección de Educación Especial.

En marzo de 1993, la Dirección de Educación Especial (2004), inició la organización y operación de un Proyecto General para la Educación Especial en México: (CAM, CAPEP, USAER), lo cual permitió una reorientación técnica y operativa. Entre las metas que se lograron alcanzar durante este período se encuentran:

- La transformación del sistema 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-pedagógicas, así como operativas que fortalecieron la primera etapa de integración
- El fin a la atención (por áreas centradas en un enfoque médico terapéutico) para enfatizar el aspecto educativo

Es importante señalar que a partir de la puesta en marcha del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la modificación al artículo 3° Constitucional y la Promulgación de la Ley General de Educación (LGE), la SEP sentó las bases del proceso de federalización, elemento clave para elevar la calidad educativa e impulsar la integración de los menores con NEE con o sin discapacidad, mediante la corresponsabilidad de los diferentes actores que participan en este proceso.

La Ley General de Educación en su Artículo 41, abre un nuevo capítulo para la Educación Especial en México, ya que por primera vez se plasma de forma explícita la obligación que tiene el Estado Mexicano de ofrecer oportunidades educativas y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje a todas las personas con o sin discapacidad transitoria o definitiva, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes que demanden atención.

Por su parte, en el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) basado en los principios de calidad, equidad y pertinencia, se hizo alusión puntual por primera vez a la Educación Especial, estableció compromisos y proporcionó lineamientos para la integración educativa. Dicho programa definió ésta como: *“el acceso, al que tienen derecho todos los menores, al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades fundamentales de aprendizaje”*.

Posteriormente, retomando los aciertos de los programas anteriores, el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 enfatiza los postulados del humanismo, la equidad y el cambio bajo los criterios de inclusión implica ser parte de algo, formar parte de un todo, gobernabilidad democrática, federalismo y rendición de cuentas.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se reconoce a la educación como la primera y la más alta encomienda para el desarrollo del país, por lo que el propósito prioritario es hacer de la educación el Gran Proyecto Nacional, lograrlo implica la suma de esfuerzos entre las autoridades y profesionales de los diferentes niveles educativos de la Educación Básica para coordinar los programas, proyectos y acciones que permitan brindar servicios educativos de calidad y equidad (Molero, 1993- 69).

Por su parte, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, tiene como sus principales objetivos brindar una educación de equidad con calidad; calidad con evaluación; evaluación con rendición de cuentas; y rendición de cuentas con participación social, mismos que a través de una serie de estrategias, acciones y

programas buscan transformar el Sistema Educativo en: equitativo, flexible, dinámico y diversificado que ofrezca educación para el desarrollo integral y armónico de la población y que busca su permanencia y consolidación por su calidad y por proponer mecanismos efectivos de participación social.

Para lograrlo, la educación nacional se plantea tres grandes retos:

- ❖ Cobertura con equidad
- ❖ Calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje
- ❖ Integración y funcionamiento del sistema educativo

Éstos se encuentran plasmados en los principios fundamentales: Educación para todos, Educación de Calidad y Educación de Vanguardia, expresados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

En este sentido, cabe destacar que entre los proyectos que se han implementado para dar respuesta a las demandas y propuestas ciudadanas destaca el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

¿Qué es la modalidad de educación especial?

Es una variante escolar del sistema educativo para la atención educativa integral de las personas con NEE, desde temprana edad hasta la adultez.

Tiene como misión:

Garantizar el derecho social a la educación con NEE (Autismo), el acceso a una educación integral, el respeto a la diversidad, en la igualdad de condiciones y oportunidades en un continuo de la integración educativa integral para que participen de manera activa y responsable en los cambios requeridos para el desarrollo del país.

- La atención educativa integral de personas con NEE en los planteles y servicios de la modalidad de educación especial.
- La integración escolar de los alumnos con NEE en niveles y otras modalidades del sistema educativo.

Anexo 3.

Pedagogía de la diversidad:

La diversidad es tan normal como la misma vida, alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes remitiéndonos al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales, propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización. Dar respuesta a la diversidad, significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales.

La mejor forma sería, organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias que comparten aquellos docentes que participan en la inclusión. El término de incluir lo enfatizo en el sentido de “querer dar un paso más en el proceso integrador”, al referirnos que no basta con que el niño con autismo asista a la escuela regular, es decir, que la escuela propicie una respuesta para todos y cada uno de sus alumnos.

Adaptaciones Curriculares:

Estas son unas herramientas para el ajuste de los componentes educativos, la cual se elabora en forma conveniente y adecuada, tomando en consideración la racionalización y sistematización de los aprendizajes de la población que así lo requiera. La adaptación curricular se fundamenta conceptualmente en necesidades básicas de aprendizaje, vinculando la relación educación-hombre-sociedad-cultura, bajo una concepción curricular integral, ante lo cual la atención debe estar acorde a las características y necesidades particulares de los educandos.

Las estrategias son métodos y técnicas combinados para que el alumno logre sus competencias y por ende objetivos de aprendizaje.

Anexo 4.

Modelo de encuesta que llenarán los docentes una vez que culmine el taller

Objetivo: taller introductorio para los docentes para lograr la inclusión de niños autistas al aula regular.

Conteste los siguientes planteamientos seleccionando una opción

Marque con una “x” la casilla correspondiente

CONTENIDO			
La información presentada en relación a lo que significa la modalidad de educación especial fue:	ajustada		desajustada
El conocimiento de los factores que pueden ocasionar autismo son:	completo		incompleto
La determinación de estrategias de trabajo basándose en la inclusión son:	aplicables		inaplicables
PRESENTACIÓN			
El material didáctico suministrado fue:	muy útil		inútil
Los recursos utilizados entre ellos las técnicas rompe hielo fueron:	adecuados		Inadecuados
Los facilitadores mostraron dominio y conocimiento sobre los tópicos desarrollados:	satisfactoriamente		Insatisfactoriamente
Considera usted que recibió la información en forma:	clara		confusa
ORGANIZACIÓN			
El salón utilizado para realizar el taller fue:	apropiado		inapropiado
Cree que el tiempo utilizado (2) días, fue el apropiado:	suficiente		insuficiente
La organización y las dinámicas utilizadas resultaron:	ajustadas		desajustadas

En la parte de atrás usted podrá anotar sus comentarios, sugerencias y observaciones del taller.