

**INTEGRACIÓN EDUCATIVA. ESCUELA PRIMARIA
PEDRO HENRÍQUEZ UREÑA: USAER Y ESCUELA
REGULAR, DOS REALIDADES EN COEXISTENCIA.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:
JENNIFHER ELIZABETH PIÑA FERNÁNDEZ

CON ASESORÍA DE:
MTRA. GABRIELA MARGARITA SORIA LÓPEZ

A MIS PADRES: HÉCTOR Y GLORIA

Por estar siempre a mi lado y brindarme su apoyo incondicional, y respetar mis decisiones. Por incitarme y ayudarme a cumplir mis sueños y metas, pero principalmente por darme todo su amor, comprensión y cariño.

A JESSY, MI HERMANA

Por ser la razón principal por la que elegí esta carrera. Por ser la persona más noble y sensible que conozco, pero principalmente, por ser el motor que motiva e inspira mi vida y me incita a ser mejor cada día.

A TODOS LOS PROFESORES/AS

Que he tenido a lo largo de toda mi vida académica (formal e informal), pues gracias a sus enseñanzas y consejos, aprendí que la educación es la herencia más importante y que nunca hay que dejar de aprender. Asimismo, por hacerme comprender que con esfuerzo, dedicación y constancia el premio final es la satisfacción de los logros obtenidos, y que por ello las desveladas y sacrificios valen mucho la pena.

A ALEJANDRO LÓPEZ

Por su amor, comprensión y apoyo. Por saber escucharme, por aguantar mi mal genio cuando estaba muy presionada. Por regañarme cuando fue necesario para no decaer ni flaquear. Pero fundamentalmente por estar siempre presente en esta etapa tan importante de mi vida y siempre darme ánimos para continuar esforzándome.

A MIS AMIG@S

Por todos los momentos que hemos compartido juntos, por enseñarme a ser mejor persona cada día. Por su apoyo incondicional, sobre todo en los momentos de adversidad.

A LA MTRA. GABRIELA SORIA

Por la orientación y gran aportación a este trabajo. Por el esfuerzo y tiempo dedicados, ya que a través de sus conocimientos, consejos y recomendaciones pude concluir de manera satisfactoria este trabajo y por ende esta etapa de mi formación académica.

A LA PROFA. LUZ MARÍA URIBE

Por todos los materiales facilitados para la elaboración de este trabajo. Así como también por toda la información y ayuda proporcionada.

A LOS PROFESORES GINA, IVÁN Y CUAUHTÉMOC

Por el apoyo que me brindaron. Así como por sus comentarios, observaciones y correcciones porque gracias a ello pude mejorar este trabajo.

A DIOS

Por prestarme vida para llegar a este momento tan importante y significativo de mi vida. Por ponerme pruebas en el camino que me han ayudado a forjar mi carácter y personalidad.

A todos y cada uno de ustedes les debo todo lo que soy, porque juntos hemos compartido momentos inolvidables e increíbles, y porque todos me han enseñado cosas maravillosas. Por todo ello, dedico el logro más importante de mi vida, pues sin el apoyo de cada uno de ustedes esto no hubiera sido posible.

GRACIAS

Los quiero y siempre los llevo en mi mente y en mi corazón.

Con mucho cariño Jenny

ÍNDICE

	Pág.
Índice	5
Introducción	8
 CAPÍTULO I: Una mirada diferente al estudio de la Educación Especial	
1.1 Antecedentes y Problema de Investigación	12
1.2 Preguntas de investigación	19
1.3 Objetivos	20
1.4 Justificación	20
1.5 El estudio de la Educación Especial desde una perspectiva de cambio dinámico y multidimensional	22
1.6 Metodología	31
1.6.1 Modalidad	32
1.6.2 Instrumentos para la recolección de datos	35
1.6.3 Elección de muestra	36
1.6.4 Delimitación del universo de estudio	39
a) Contexto de la escuela	39

CAPÍTULO II: De la segregación a la propuesta de integración: un recorrido histórico

2.1	Antecedentes de la Educación Especial	43
2.2	La Educación Especial en México	50
2.3	Fundamentos Legales	57
2.3.1	Internacionales	58
2.3.2	Nacionales (México)	59
2.4	La Integración Educativa como resultado de un cambio de paradigma y mentalidades	62
2.4.1	Definición	66
2.4.2	Conceptos relacionados	75
a)	Necesidades Educativas Especiales (NEE)	75
b)	Barreras en el Aprendizaje	80
c)	Adecuaciones curriculares	83
2.5	Lineamientos Técnico-Pedagógicos de la USAER	91
2.5.1	¿Qué es la USAER?	92
2.5.2	Estructura Organizativa	96
2.5.3	Proceso de Atención	98
2.5.4	Acciones y Estrategias	105
a)	Acciones generales del personal de USAER	105
b)	Acciones del maestro de apoyo	109
2.6	La Gestión Escolar y Pedagógica de la escuela	112
2.6.1	El Proyecto Escolar como acción pedagógica para lograr la Integración Educativa en las escuelas	120

CAPÍTULO III: Impacto de la USAER dentro de la Escuela Regular

3.1	Avances	130
3.1.1	Integración e inclusión: una diferencia conceptual entre maestros, directivos y personal de USAER	131
3.1.2	Cambios	135
3.1.3	Acuerdos y Estrategias	138
3.1.4	Estrategias de atención utilizadas por la USAER III-7v para integrar a los niños/as con NEE a la escuela y al aula regular	143
	a) Estrategias de Integración	144
	b) Estrategias de aprendizaje	146
	c) Estrategias para trabajo colaborativo	148
3.2	Limitaciones	150
3.2.1	Infraestructura y Materiales de Apoyo	151
3.2.2	Formación del maestro de grupo	153
3.2.3	Carga de trabajo de los maestros/as	157
3.2.4	Limitada comunicación entre maestros de grupo y maestros de apoyo	161
3.2.5	Proceso de integración heterogéneo	163

Conclusiones y Recomendaciones

a)	Balance sobre la operación de la USAER (alcances y limitaciones)	169
b)	Contribución a la USAER para mejorar el servicio	175
c)	Nuestro quehacer como pedagogos	178

Referencias bibliográficas

Anexos

INTRODUCCIÓN

En los cuatro años que estudié en la Universidad Pedagógica, tuve la oportunidad de asistir a diversas escuelas para la realización de algún trabajo, y fue justamente el acercarme a la realidad de las escuelas pero sobre todo a las aulas lo que me permitió elegir el tema de mi trabajo recepcional.

En una de esas ocasiones, tuve la oportunidad de encontrar a niños/as con alguna discapacidad incorporados a las aulas regulares. Sin embargo, también fue triste percatarme de que la mayoría de estos niños, a pesar de estar incorporados a las escuelas, la mayor parte del tiempo eran ignorados tanto por los profesores como por sus compañeros.

Fue precisamente este hecho el que me motivó a investigar más a fondo el tema de la Integración Educativa y la labor que tienen los servicios de USAER dentro de las escuelas.

Ante este hecho, mi hipótesis inicial era que los niños/as con discapacidad integrados a las escuelas regulares no eran tomados en cuenta y que en consecuencia la USAER no servía de nada y que no tenía sentido que este servicio continuara en las escuelas.

No obstante, al hacer una búsqueda bibliográfica del tema e introducirme al campo de estudio me pude percatar de que esa hipótesis no era totalmente verdadera. Por ello, tuve que hacer una reformulación de mi hipótesis, preguntas, objetivos y objeto de estudio; sin embargo, conforme me iba adentrando más en el tema de la Integración Educativa, estos iban cambiando dependiendo de lo que iba encontrando en la bibliografía y lo que el campo de estudio me aportaba.

Por consiguiente, consideré más adecuado y oportuno elegir una metodología cualitativa con carácter inductivo para el desarrollo y fundamentación de mi estudio. Elegí como modalidad de investigación un estudio de caso, porque sabía que resultaría muy complicado rescatar los elementos principales que se encuentran presentes en el proceso de integración y porque los estudios a profundidad permiten al investigador distinguir problemas y procesos no tan fácilmente visibles en un universo muy grande.

Ante este panorama, fue conveniente adoptar una postura de cambio como la propuesta por Fullan (2003), donde se ve al cambio como un proceso flexible, paulatino y heterogéneo, por lo que no se debe pretender encontrar cambios radicales de un momento a otro y de manera homogénea en todos los lugares donde se implementa, sino muy por el contrario “pequeñas muestras” que son evidencia de la puesta en marcha de la propuesta.

En este sentido, coincido con Sánchez (2003) respecto a la forma en la que resume -de manera clara y sintética- el desarrollo que ha tenido la Educación Especial en México, así como también el modo en la que ha sido estudiada y documentada, tal y como se observa en los siguientes fragmentos:

“La revisión histórica de las políticas y prácticas de Educación Especial (EE) en el decenio, muestran un cambio en las prácticas educativas derivado de las modificaciones en las políticas educativas, mismas que fueron derivadas de encrucijadas económicas, influencia de paradigmas teóricos un tanto modales y por la necesidad de detener el caótico y vertiginoso crecimiento de los servicios educativos especiales a mediados del decenio. El investigador en EE -en un país con las tasas de fracaso escolar como el nuestro- deberá proveer información que permita entender la organización, ubicación, funcionamiento, utilidad y eficacia de estos servicios. Más aún, es la investigación educativa la que deberá esclarecer el perfil del cliente de los servicios educativos especiales y ayudar a establecer criterios de inclusión que delimiten los servicios y acoten la responsabilidad de la EE en el proceso educativo.” (Pág.354).

“[...] Tal como se ilustra en la revisión histórica de la EE, la visión de los servicios educativos especiales ha cambiado en las últimas décadas de una médica y asistencial hacia una perspectiva educativa y ecológica, con la desgracia de considerar a estos paradigmas como opuestos o incompatibles. De igual forma, se pretenden considerar como mutuamente excluyentes los enfoques cualitativos y cuantitativos de investigación en EE.” (Pág. 237).

“Los resultados de esta investigación demuestran que, a pesar del interés de los profesionistas del área por realizar actividades para incrementar el cuerpo del conocimiento, la mayoría de las actividades son de divulgación y difusión, siendo relativamente pocos los trabajos de investigación con un referente empírico.

De hecho, un problema frecuente en los manuscritos ubicados en la elaboración del presente estado de conocimiento, fue la ausencia de investigaciones con metodologías claras que aportaran datos objetivos sobre los procesos, docentes y alumnos en EE; en muchos casos, los reportes de experiencias personales son estudios de caso o presentan posiciones desde el punto de vista pedagógico. De hecho, sólo 10% de los materiales ubicados en este esfuerzo, fueron reportes o artículos de investigación por lo que es difícil emitir una opinión sobre la calidad, pertinencia y relevancia de la investigación científica en esta área, más bien, los resultados demuestran que en México existe una insuficiencia de investigación que pueda sustentar las prácticas educativas especiales.” (Pág. 352).

“En México es una prioridad realizar investigación cuantitativa y cualitativa de tipo descriptivo que nos permita conocer la pertinencia y eficacia de los servicios educativos especiales y realizar investigación para la toma de decisiones que permitan superar las muchas deficiencias e insuficiencias de los servicios educativos especiales.” (Pág. 359).

“Cabe señalar que la difusión y divulgación de los resultados de investigación en el campo de la educación especial, serán indispensables para conocer la realidad que permea a la educación general y especial.” (Pág. 360).

Como se puede identificar en los últimos extractos, Sánchez (2003) considera que la Educación Especial debería estudiarse más de manera cualitativa para así poder explicar –y por ende comprender- lo que a diario sucede en las aulas de las escuelas regulares alrededor de la integración de niñas/os con Educación Especial, para que con base en esta información se pueda evaluar la eficiencia de la integración educativa y establecer los costos y beneficios de las acciones de integración.

Así, las dos preguntas fundamentales que guían esta investigación son ¿Cómo funciona la USAER y qué estrategias utiliza para integrar y brindar atención a los niños/as con NEE? y ¿Qué impacto tiene la USAER dentro de la escuela regular?

Con base en las preguntas anteriores, el objetivo central gira en torno a conocer, describir y documentar la manera en la que el proceso de integración se está llevando a cabo dentro de una escuela primaria pública del Distrito Federal.

Por todo ello, considero que la presente investigación aporta al campo de la Educación Especial un panorama general de las condiciones en las que se está viviendo el proceso de integración en las escuelas –desde la perspectiva de los implicados-, encontrando los alcances y limitaciones que están presentes en él, y por consiguiente brinda una idea global del impacto que están teniendo los servicios de USAER en la escuela regular.

En consecuencia, la investigación se organizó de tal manera que a usted como lector le sea fácil encontrar y comprender la información. Por ello, el presente trabajo se ordenó y clasificó de la siguiente manera:

En el Primer Capítulo pretendo proporcionar un panorama general de la situación actual de la Educación Especial, la descripción de la problemática existente, así como la metodología que guió esta investigación y las razones por las que se eligió esa metodología y no otra.

La Educación Especial, no es precisamente un tema reciente o novedoso sino que tiene una historia de muchos años y con el paso del tiempo es posible percatarnos de la evolución y de los cambios que esta ha tenido pero, ¿Cómo y por qué surge?, ¿Cómo ha sido la historia de la Educación Especial en el mundo?, ¿Y en México?, ¿Qué es la Integración Educativa?, ¿Qué leyes la fundamentan?, ¿Qué es la USAER?. Estas y otras preguntas se abordan a lo largo del Segundo Capítulo.

El Capítulo Tres, lo dediqué a presentar los hallazgos derivados del trabajo de campo. Si bien es cierto que la propuesta de Integración Educativa tiene 16 años de haber sido puesto en marcha (a partir de la Ley General de Educación de 1993, que dio paso al modelo educativo), después de todo este tiempo: ¿han existido otros cambios en la práctica?, ¿ha tenido beneficios?, ¿cuáles?, ¿cómo está la situación actualmente?. Por ello este capítulo estará dividido en dos apartados: Avances y Limitaciones, que nos ayudarán a conocer –de manera muy general- como se está llevando a cabo el proceso de integración educativa.

Finalmente, incluyo una última sección de Conclusiones y Recomendaciones con la idea de presentar un balance general de los alcances y limitaciones de la USAER, dar algunas sugerencias que podrán servir para mejorar el servicio, así como también exponer el quehacer de nosotros como pedagogos ante el reto de la Integración Educativa.

Espero que al final de la lectura, se hayan contestado algunas preguntas respecto a la Integración Educativa, pero al mismo tiempo, que usted pueda descubrir que la hipótesis inicial no es totalmente verdadera, pero tampoco totalmente falsa, y que a pesar de la existencia de algunas limitantes en el camino, la propuesta de integración está funcionando, y espero que con el tiempo pueda ser consolidada de manera total y eficaz en todas las escuelas.

Del mismo modo, espero que a usted como lector le quede un buen sabor de boca y una enorme satisfacción con los resultados encontrados, pero que al mismo tiempo el presente documento le genere más dudas, inquietudes e interrogantes que puedan servir para hacer más estudios de este tipo que enriquezcan el campo de la Educación para ayudar a mejorar los servicios que presta.

CAPÍTULO I

UNA MIRADA DIFERENTE AL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

1.1 Antecedentes y Problema de Investigación

Ahora que apenas estamos empezando el siglo XXI, con un gran desarrollo tecnológico –en el que se dice que podría ser un siglo lleno de cambios en todos los aspectos-, y donde la sociedad no es lo que era hace algunos años, nos vemos obligados a afrontar y buscar nuevas respuestas acerca de las concepciones que se tienen acerca de lo que es y lo que implica la educación especial, la atención a la diversidad, las necesidades educativas especiales y la integración o inclusión educativa.

“La educación especial en las últimas décadas, ha incorporado como uno de sus planteamientos fundamentales para el desarrollo de su actividad el concepto de integración”.
(SEP, 2002. Pág. 5).

Esto debido a que en la época actual y como consecuencia del principio de normalización, se recomienda la doctrina de integración como propuesta dominante para la práctica de la educación especial por lo que se requiere incorporar la educación especial a la actual política de Educación Básica.

Ante esta necesidad de cambio, conviene tomar en cuenta que el concepto de diversidad es muy complejo y variado, al respecto Alegre (2000) nos enumera los diferentes y múltiples ámbitos de la diversidad (Pág. 15):

- ❖ Diversidad de género: hombre, mujer.
- ❖ Diversidad por la edad: niños, jóvenes, ancianos...
- ❖ Diversidad por discapacidad y/o minusvalías.
- ❖ Diversidad poblacional.
- ❖ Diversidad de etnias.
- ❖ Diversidad de lenguas.
- ❖ Diversidad de religiones.
- ❖ Diversidad de orígenes económicos: pobreza, emigración...
- ❖ Diversidad ideológica: refugiados...

- ❖ Diversidad por motivos de justicia: presos, personas confinadas...
- ❖ Diversidad por motivaciones, capacidades y ritmos diferentes...
- ❖ Diversidad y medio ambiente.
- ❖ Etc.

Con base en ello, Alegre (2000) afirma que la diversidad es genuina del ser humano y que ésta es la que nos da identidad como personas y lo que permite que nos distingamos de los demás:

"[...] La identidad es lo que nos permite distinguinos de los demás. Ser quienes somos. Cada aspecto de esa identidad nos sitúa dentro de un grupo humano, la lengua que hablamos, las cosas que comemos, nuestras aficiones, nuestras características físicas o psíquicas, o la historia con las que nos identificamos, son algunos aspectos de esa identidad." (Pág. 16).

De este modo, retomamos una frase de Alegre (2000), que resume de manera muy clara y sintética los fundamentos por los que se está hablando de integración e inclusión educativas en la actualidad: respeto, igualdad y equidad:

"Todos los seres humanos pertenecen a la misma especie, somos iguales en dignidad y derechos, todos los individuos y grupos, por tanto, tienen derecho a considerarse y a ser tratados como tales." (Pág. 15).

Por todo ello, es necesaria una noción más amplia de lo que significa atención a la diversidad, por ejemplo Arraéz (1998) nos propone definir la diversidad de la siguiente manera:

"La diversidad es algo inherente al ser humano aun cuando nos parezca que este término es de reciente aparición, de manera especial en el ámbito educativo. Los individuos difieren entre sí por numerosas razones y esto obliga a asumir a la diversidad, afrontarla y buscar respuestas hasta convertirla en un elemento enriquecedor para la persona y su educación.

*En el sistema educativo la palabra diversidad ha tomado cuerpo en los últimos años, y esto es así porque en un sistema democrático hay que aceptar como grandes principios los conceptos de **igualdad, solidaridad y diversidad**. [...]*

En el ámbito educativo, la diversidad se manifiesta pues en función de factores sociales, culturales, geográficos, económicos, religiosos, sexuales, etc., y también de las propias capacidades del sujeto, como puedan ser las intelectuales, motrices o sensoriales. La diversidad ha de ser respetada y atendida, lo que significa que ha de actuarse en la compensación o potenciación de aquellos factores que originan las situaciones de desventaja respecto a los demás." (Pág. 15).

Así, nos es posible reconocer la existencia de la educación especial, por lo que el ámbito educativo tiene que brindar educación –a todos los niveles- a cualquier persona sin importar el lugar del que provienen, sus capacidades físicas e intelectuales; y todo ello en un clima de respeto, tolerancia e igualdad de oportunidades. Ya que, como afirma la SEP (2004), la mayor parte del tiempo nos desenvolvemos en un ambiente meramente social:

“Las personas somos seres sociales, vivimos en sociedad, trabajamos en sociedad y aprendemos en sociedad. Por eso la escuela debe aprovechar el potencial que es el grupo como fuente de interacciones y aprendizajes mutuos.” (Pág. 17).

Sin embargo, y a pesar de ello, Ainscow (1995) advierte:

“No cabe duda de que en todo el mundo hay un gran número de niños que no reciben una educación suficiente, muchos de los cuales, además, padecen discapacidades. Esto ocurre a pesar de que han transcurrido más de 40 años desde que las naciones, en la Declaración Universal de Derechos Humanos, afirmaron que “toda persona tiene derecho a la educación.” (Pág. 14).

Ante este panorama nos es posible afirmar que por años, las personas con discapacidad fueron discriminadas y mal vistas por la sociedad. Ello derivado de que existían muchos mitos alrededor de este tema como que eran fenómenos, retrasados mentales o que tenían una enfermedad contagiosa. Por esa razón los niños y jóvenes con discapacidad eran escondidos y segregados de los niños “normales”, supuestamente para que recibieran una atención más adecuada a su discapacidad, pero lo único que provocaron fue que estos niños y jóvenes nunca fueran integrados ni a la escuela ni a la sociedad, sino más bien todo lo contrario.

La SEP/SNTE (2000) reconoce este hecho de modo muy claro y lo resume de la siguiente manera:

“A lo largo de la historia, la sociedad ha pensado de manera diferente acerca de las personas con discapacidad. Sin embargo, se podría decir que han sido dos formas de pensar las que principalmente han influido hasta fechas recientes en la atención a estas personas:

- 1. La de considerar que el “discapacitado” es nocivo y hasta peligroso para los demás. Se piensa que debido a sus características físicas o intelectuales, o simplemente por ser diferentes, las personas con alguna limitación pueden perjudicar el orden social. Por lo tanto, para proteger a la sociedad de su presencia, se les recluye y custodia en instituciones.*
- 2. La de considerar que estas personas son dignas de lástima y merecen caridad y benevolencia. Para lograr brindarles una atención más eficaz, se decide que lo mejor es segregarlos en instituciones especiales en rehabilitación.*

El sistema educativo, permeado por alguna de estas dos maneras de pensar, creó un sistema alterno para atender a las personas con alguna limitación. Pensando en beneficiar tanto a los sujetos con alguna discapacidad como a la sociedad en su conjunto, se consideró que la atención de los primeros en escuelas especiales (segregadas) constituía el medio más apropiado para atenderlas. Sin embargo, este nuevo sistema, conocido como Educación Especial, lejos de cumplir con el objetivo de integrar a estas personas a la vida social, contribuyó a su segregación.” (Pág. 36).

De este modo, la SEP/DGEE (1994) nos presenta una breve explicación de la evolución de los modelos de atención en educación especial: del predominio asistencial, al médico terapéutico y de éste al educativo.

Así, el **modelo asistencial** consideraba al sujeto de educación especial un minusválido que requería apoyo permanente –ser asistido todo el tiempo y toda la vida-, por lo que esas condiciones sólo eran posibles en internados. En conclusión es un modelo segregacionista. Igualmente el **modelo terapéutico** considera al sujeto de educación especial un atípico que requiere de una terapia para conducirlo a la normalidad, por ello la manera de operar es de carácter médico, a través de un diagnóstico individual que define el tratamiento en sesiones –el tiempo está definido por la gravedad del daño-, se hacen recomendaciones al maestro que funciona como auxiliar. Mientras tanto, el **modelo educativo** trata a un sujeto con Necesidades Educativas Especiales (NEE), siendo la estrategia básica la integración y normalización con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente en comunidad, por lo tanto la estrategia es integrar al sujeto –con el apoyo educativo necesario-, para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos, primero, y sociolaborales después. (Pág. 8).

En consecuencia, tanto instituciones internacionales –como la UNESCO- y nacionales –como la Secretaría de Educación Pública-, han reorientado las reformas educativas existentes hasta antes de 1993, para que la educación pública atienda a la diversidad cultural, económica, física, cognoscitiva, religiosa, etc., brindando una educación digna y de calidad que les permita desarrollarse igual que las demás personas.

En México, la Secretaría de Educación Pública interviene en la educación de los alumnos con discapacidad hasta el año de 1935, pero es a partir del Programa para la Modernización Educativa (1989); del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), pero especialmente con la Ley General de Educación (1993) cuando se reconoce la existencia de la educación especial y se define su ámbito de acción y participación dentro de la educación básica, y se da pie a la integración de los niños/as con discapacidad en todos los niveles educativos. Como resultado de todo ello, surgió una Dirección destinada a la Educación Especial y dentro de esta se distinguen diversos servicios como son: ¹

- Centro de Atención Múltiple (CAM).
- Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).
- Unidad de Orientación al Público (UOP).
- Centro de Recursos, Información y Orientación (CRIO).
- Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP).
- Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIIE).
- Programa de Atención a Niños Enfermos Hospitalizados (PAENEH).
- Entre otros...

Ya que la atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) conlleva transformaciones profundas en la estructura y funcionamiento de la educación regular y de la educación especial, asimismo, implica modificaciones de ajuste y adecuación en el Sistema Educativo Nacional. Dichos servicios, surgen de la necesidad de brindar atención a los niños/as con NEE y sus familias.

Ante este panorama, se establecieron 4 principios fundamentales relacionados con la equidad para la diversidad, estos son:

- ✓ Normalización: que se refiere a proporcionar a las personas que presentan NEE, particularmente a aquellas con discapacidad, los servicios y las ayudas técnicas para que logren calidad de vida, a los beneficios de sus derechos humanos y el desarrollo de sus capacidades.
- ✓ Integración: que todas las personas tengan acceso a los mismos derechos, oportunidades y experiencias que tiene el resto de su comunidad, con el fin de

¹ La historia de la Educación Especial en México se abordará de manera más amplia y detallada en el Capítulo 2, en el apartado 2.2 La Educación Especial en México.

que participen activamente en los ámbitos familiar, social, escolar y laboral. Con ello se busca eliminar la segregación.

- ✓ Sectorización: que todos los niños puedan ser educados y recibir los apoyos necesarios cerca del lugar donde viven.
- ✓ Individualización de la enseñanza: adaptar la enseñanza a las necesidades y particularidades de cada alumno, mediante adecuaciones al currículum. Dar a cada alumno lo que necesita.

En consecuencia, se comienza a hablar de la integración educativa y de la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), que ha permitido que las personas con discapacidad no sólo puedan integrarse a las escuelas regulares sino que al mismo tiempo les permite integrarse a la sociedad como ciudadanos productivos.

Por ello, surge la necesidad de identificar a los niños/as que presentan NEE para poder brindarles atención. Ante este hecho la SEP (2004) afirma:

“Se considera que un niño/a cuenta con NEE cuando en relación a sus compañeros de grupo, enfrentan dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos depositados en el currículum escolar, por lo que requieren que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes con el propósito de que logren los fines y objetivos curriculares.” (Pág. 5).

Es por ello que las leyes existentes hasta ese momento fueron modificadas y reorientadas hacia esta nueva visión filosófica de “Educación para Todos”, que permitió que cualquier persona sin importar sus condiciones físicas, mentales, económicas, religiosas o de género pudieran asistir a la escuela y recibir una educación de calidad y adecuada a sus necesidades.

En este momento, ya hay respuestas legales y organizativas para enfrentar los retos del nuevo paradigma alrededor de la NEE, lo que hace falta es conocer cómo están funcionando algunas alternativas en México, por ejemplo USAER.

Así, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es *“la instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito de la*

escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares.” (SEP/ DGEE, 1994: Pág. 8).²

Y es precisamente por el hecho de que la USAER atiende a la población con NEE con o sin discapacidad y aptitudes sobresalientes que se encuentran cursando la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en la escuela regular, lo que me llevó a elegir el tema de la Integración Educativa como principal en la presente investigación. Pues la educación básica es el nivel educativo en el que se encuentra la mayor parte de la población escolar.³

Debido a que se tomó como un estudio de caso por considerar más adecuado y oportuno elegir una metodología cualitativa, porque los estudios a profundidad permiten al investigador distinguir problemas y procesos no tan fácilmente visibles en un universo muy grande –como lo sería abarcar todas las escuelas públicas del Distrito Federal o de todo el país-. Por ello, se eligió una escuela específica del Distrito Federal. Al respecto Rodríguez (1999) nos dice:

“El estudio de caso como estrategia de diseño de investigación cualitativa que, tomando como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta, permite seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información.” (Pág. 91).

“Las características esenciales del estudio de caso son: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Su carácter particularista viene determinado porque el estudio de caso se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto. Esta especificidad le hace ser un método muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad. Como producto final de un estudio de caso nos encontraremos con una rica descripción del objeto de estudio, en la que se utilizan las técnicas narrativas y literarias para describir, producir imágenes y analizar las situaciones: el registro del caso.” (Pág. 92).

Así, en la presente investigación se abordará el tema de la integración educativa, las estrategias que lleva a cabo la USAER para lograr integrar a los niños/as con NEE a la escuela regular y al aula, así como la influencia (ya sea de manera positiva o negativa) que tiene el USAER en la escuela elegida.

² El tema de la USAER se abordará de manera más amplia en el Capítulo 2, en el apartado 2.5 Lineamientos Técnico-Pedagógicos de la USAER.

³ Según datos del SIEEB, al inicio del ciclo escolar 2005-2006 se atendió -a nivel nacional- a una población total de 23, 453, 874 alumnos/as en los 3 niveles. De los cuales 3, 873, 638 estaban en Preescolar; 13, 600, 980 en Primaria y 5, 979, 256 en Secundaria.

1.2 Preguntas de Investigación

Las preguntas que guiaron el desarrollo de la presente investigación fueron fundamentalmente las siguientes:

- ¿Existe alguna diferencia entre integración e inclusión educativa?
- ¿Qué implica cada una de ellas?
- ¿Cuál de las dos concepciones es la que maneja USAER?
- ¿Cuál de las dos concepciones es la que maneja la escuela regular?
- ¿Cómo está organizada la USAER?
- ¿Qué impacto tiene la USAER dentro de la escuela regular?
- ¿Existe un trabajo colegiado e interdisciplinario entre el servicio proporcionado por la USAER y el maestro de aula regular?
- ¿USAER brinda apoyo u orientación al director y/o a los profesores de aula regular para llevar a cabo la integración de niños con NEE a la escuela regular?, si es así ¿de qué tipo?
- ¿Cómo se está llevando a cabo el proceso de integración educativa en la escuela primaria Pedro Henríquez Ureña?
- ¿Qué estrategias utiliza la USAER para integrar a los niños con NEE a la escuela regular y al aula?
- ¿Qué estrategias utiliza la USAER para la atención de los niños/as con NEE?

1.3 Objetivos

Tomando como referencia las preguntas anteriores, los objetivos en torno a los cuales giró la investigación consistieron esencialmente en:

1. Conocer si existe alguna diferencia entre integración e inclusión educativa.
2. Conocer si es integración o inclusión lo que se está llevando a cabo en la USAER III-7v dentro de la escuela primaria pública Pedro Henríquez Ureña.
3. Conocer los factores que intervienen o determinan que se esté en uno u otro nivel de apropiación.
4. Reconocer y describir la manera en la que el proceso de integración se está llevando a cabo dentro de la escuela primaria Pedro Henríquez Ureña.
5. Describir y documentar algunas de las estrategias de integración utilizadas por la USAER y para la atención de los niños/as.
6. Proporcionar algunas recomendaciones para mejorar el servicio.

1.4 Justificación

La razón por la que consideré de suma importancia este tema es, en primer lugar, porque es un campo poco explorado y documentado –desde una visión cualitativa-, y por lo tanto existe poca información sobre él, específicamente sobre el caso mexicano. Si este programa está funcionando desde hace aproximadamente 16 años (a partir de la Ley General de Educación en 1993), ¿por qué casi no hay información?, ¿por qué no se han documentado algunos resultados? Y en segundo lugar, porque considero que si han existido avances o cambios (aunque sean pequeños) que han hecho que este programa siga funcionando; pues si no estuviera dando ningún tipo de resultados o algunos cambios, el programa no seguiría existiendo y estando vigente –pues a lo largo de la historia de la educación en México, hemos visto desfilar un sin fin de programas que realmente no dieron resultado, y como consecuencia de ello, fueron “borrados del mapa”-. Ante este panorama Sánchez (2003) afirma:

“El investigador en EE -en un país con las tasas de fracaso escolar como el nuestro- deberá proveer información que permita entender la organización, ubicación, funcionamiento, utilidad y eficacia de estos servicios. Más aún, es la investigación educativa la que deberá esclarecer el perfil del cliente de los servicios educativos especiales y ayudar a establecer criterios de inclusión que delimiten los servicios y acoten la responsabilidad de la EE en el proceso educativo.” (Pág. 354).

“En México es una prioridad realizar investigación cuantitativa y cualitativa de tipo descriptivo que nos permita conocer la pertinencia y eficacia de los servicios educativos especiales y realizar investigación para la toma de decisiones que permitan superar las muchas deficiencias e insuficiencias de los servicios educativos especiales.” (Pág. 359).

“Cabe señalar que la difusión y divulgación de los resultados de investigación en el campo de la educación especial, serán indispensables para conocer la realidad que permea a la educación general y especial.” (Pág. 360).

Por todo ello, me surgió la necesidad de conocer y documentar, en primer lugar si se está hablando de inclusión o de integración educativa en México. Y en segundo, conocer cuáles son las estrategias que utiliza la USAER para integrar a los niños/as con NEE a la escuela y al aula regular, pero al mismo tiempo las estrategias que utiliza para la atención de las NEE.

Consideré de gran importancia documentar por lo menos una parte de lo que está ocurriendo en las aulas y las escuelas con respecto a la integración educativa y de los servicios y apoyo que está brindado USAER a las escuelas regulares. Ya que si bien es cierto que existe un cambio de política, eso no significa necesariamente la implicación de un cambio en la práctica –aunque ese sería el ideal-. Al respecto Sánchez (2003) asegura:

“La revisión histórica de las políticas y prácticas de Educación Especial en el decenio, muestran un cambio en las prácticas educativas derivado de las modificaciones en las políticas educativas, mismas que fueron derivadas de encrucijadas económicas, influencia de paradigmas teóricos un tanto modales y por la necesidad de detener el caótico y vertiginoso crecimiento de los servicios educativos especiales a mediados del decenio.” (Pág. 354).

“Tal como se ilustra en la revisión histórica de la EE, la visión de los servicios educativos especiales ha cambiado en las últimas décadas de una médica y asistencial hacia una perspectiva educativa y ecológica, con la desgracia de considerar a estos paradigmas como opuestos o incompatibles. De igual forma, se pretenden considerar como mutuamente excluyentes los enfoques cualitativos y cuantitativos de investigación en EE.” (Pág. 237).

Así, los resultados que arrojó la presente investigación no se podrán generalizar para todas las escuelas primarias de Distrito Federal, ni mucho menos de todo el país, pero por lo menos darán cuenta de lo que se está haciendo en algún lugar en específico, y creo que le daría sentido y justificaría que el programa “siga con vida” y con dirección, para que pueda ser enriquecido y reorientado –en caso de que sea necesario-.

1.5 El estudio de la Educación Especial desde una perspectiva de cambio dinámico y multidimensional

Toda propuesta de cambio o mejora en el ámbito educativo viene influenciada por presiones políticas o sindicales y sociales alrededor de los temas educativos. Por lo que existe cierta resistencia por parte de las escuelas a implementarlas, y no sólo es por miedo a lo que el cambio significa sino también, entre otros factores, a la falta de capacitación, asesoría y acompañamiento durante todo el proceso (iniciación, implementación, continuación y resultados). Al respecto Tyack y Cuban (2000) aseguran lo siguiente:

“Cuando hablamos de reformas educativas, estamos pensando en esfuerzos planeados para modificar las escuelas con el objeto de corregir los problemas sociales y educativos percibidos. A veces, grandes crisis sociales desencadenaron reformas escolares, y en ocasiones las reformas fueron mejoras internas iniciadas por profesionales. Los diagnósticos de los problemas y las soluciones propuestas cambiaron a lo largo del tiempo. Pero cualquiera que fuese la reforma, habitualmente entrañaba toda una larga y compleja serie de pasos: descubrir los problemas, inventar remedios, adoptar políticas nuevas y producir el cambio institucional.” (Pág. 14).

“Cambio no es sinónimo de progreso. [...] Reformar aquí y allá es una manera de conservar lo que es valioso y de modificar lo que no lo es.” (Pág. 16).

Pero también existe resistencia debido a que no se entiende bien la propuesta, o porque simplemente a los profesores se les impone la propuesta y eso conlleva desconfianza e incertidumbre. Tal y como afirman Tyack y Cuban (2000):

“Las reformas educativas tienen un origen intrínsecamente político. [...] Fuerzas externas dirigen el curso de la reforma escolar, pero las escuelas también son, en ciertos aspectos, instituciones autónomas y protegidas.

“Comprender la verdadera aplicación de las reformas en las aulas –o la falta de aplicación– requiere cierta visión del carácter claramente institucional de las escuelas. [...] La resistencia al cambio es considerada a menudo como resultado de la ignorancia popular o de la inercia institucional.” (Pág. 20).

Ante ello, Fullan (2003) asegura:

“La teoría del cambio, es un complejo proceso social en el cual las personas enfrentan muchos problemas para comprender lo que está sucediendo y por qué. El cambio educativo entraña dos aspectos principales, cuáles cambios de deben implementar (teorías de la educación) y cómo implementarlos (teorías del cambio). Ambos aspectos interactúan y se dan forma mutuamente, es útil comprender esta distinción en la planeación o en el análisis de esfuerzos de reforma, en lo específico. Tenemos que entender tanto el cambio, como el proceso de cambio.” (Pág. 49).

Por consiguiente, es necesario comprender que el proceso de cambio es complicado y que en él influyen múltiples factores que afectan o ayudan a la aceptación de este cambio por parte de los implicados; por lo regular, en México, estos aspectos no son considerados en el diseño de la propuesta lo que provoca reiteración de errores al momento de introducir propuestas de cambio (ya que al estar involucrados individuos, no se puede predecir la manera en la que éstos reaccionarán ante él).

Asimismo es preciso que se entienda que todo cambio implica alteración en los esquemas de valores, actitudes y saberes de los actores. En esta perspectiva, el cambio implica modificación de significados, de subjetividades, de ahí que el cambio se ubique como un **proceso** complejo, por lo que también se considera **paulatino, progresivo, flexible y heterogéneo**, por lo tanto no podemos esperar que se dé un cambio repentino y radical de la noche a la mañana ni mucho menos que sea igual en todos los lugares donde se implementa. En consecuencia no se pueden esperar cambios grandes de un día para otro, sino pequeños “chispazos” que son resultado de la puesta en práctica, por lo que la adopción de una propuesta de cambio o mejora lleva tiempo.

En este sentido Fullan (2003) nos dice que existen 4 fases en cualquier proceso de innovación, cambio o mejora (Pág. 51):

- ✓ **Fase I:** llamada diversamente **iniciación**, movilización o adopción, consiste en el proceso que conduce al cambio, e incluye la decisión para adoptarlo o proseguirlo.
- ✓ **Fase II:** la **implementación** o uso inicial, implica las primeras experiencias de poner en práctica una idea o reforma.
- ✓ **Fase III:** la **continuación**, incorporación, rutinización o institucionalización, se refiere a si el cambio se incorpora como una parte en proceso del sistema o desaparece por medio de una decisión para descartarlo o por el desgaste del mismo.
- ✓ **Fase IV:** el **resultado**, que proporciona un panorama más completo del proceso de cambio.

El mismo Fullan (2003) nos presenta un esquema que nos muestra las etapas del proceso de cambio anteriormente descritas:

PANORÁMICA SIMPLIFICADA DEL PROCESO DE CAMBIO



Con respecto al esquema anterior Fullan (2003) afirma:

“Son numerosos los elementos que operan en cada fase. Las flechas en dos sentidos denotan que no es un proceso lineal, sino más bien uno en el cual los acontecimientos en una fase pueden actuar como retroalimentación para alterar las decisiones que se tomaron en etapas previas, las cuales entonces proceden a abrirse paso en una forma interactiva y continua.” (Pág. 51).

De igual manera, debemos considerar que muchas veces la innovación no tiene éxito porque los implicados no tienen el apoyo necesario que les permita entender mejor el sentido del cambio, y los ayude a la apropiación del mismo, porque no sólo es necesaria una capacitación, ya que la tendencia en el sistema educativo para la mejora de las prácticas docentes y la incorporación de innovaciones, consiste en apoyarse en la formación continua, la cual ayuda pero es insuficiente. Bolívar (2006) es muy claro al subrayar el papel de instancias de acompañamiento en procesos de innovación, tal y como se muestra a continuación:

“La mejora del aprendizaje de los alumnos, en un contexto enriquecido y equitativo, supone, conjuntamente, un aprendizaje profesional y un aprendizaje de la escuela, en una interacción interniveles apoyada por un entorno que aporte impulsos, en especial, un liderazgo ‘distribuido’ que estimule la mejora. [...] La política educativa debe apoyar la autonomía y descentralización, que no significa una delegación de responsabilidades, sino capacitarlos para tomar las decisiones que estimen más oportunas.” (Pág. 101).

“Este modelo de asesoramiento, exige contextos de trabajo más cooperativos, en los que domine la discusión, negociación e intercambio de ideas y experiencias entre los propios profesores y entre éstos y el servicio de asesoría. En este contexto, el rol y función del asesor es algo a construir (a ‘ganar’), mostrando paulatinamente cómo puede contribuir (y ser ‘útil’) a la mejora del trabajo de las escuelas. Por todo ello, reemplazar percepciones y expectativas ya asentadas, tanto en las culturas de los asesores como en las profesoras, no es tarea fácil.

Por último, para no malgastar esfuerzos en los servicios de apoyo, se debe contar con un modelo claro que establezca la alineación y coherencia de acciones, evitando la duplicidad de tareas y funciones. [...] Una política sostenible y eficiente de la mejora de la educación requiere líneas claras de acción para cada uno de los servicios de apoyo y coherencia entre ellos.” (Pág. 102).

Así pues, podemos hablar de que el proceso de cambio consta de varias etapas (iniciación, implementación, continuación y resultados); pero no todas las propuestas de cambio o mejora necesariamente tienen que pasar por todas las etapas, pues hay unas que no llegan a la implementación y otras más que no se continúan por diversos factores (generalmente asociados al grado de apropiación y significado de las personas implicadas, al apoyo con el que se cuente, a los recursos humanos y financieros con los que se dispone, a la claridad y viabilidad que la propuesta tenga, etc.). Pero también porque las innovaciones –casi siempre- responden a intereses de ciertos grupos. Por ello Fullan (2003) afirma que:

“Las innovaciones no son neutrales en sus beneficios y hay otras muchas razones, aparte del mérito educativo, que influyen en las decisiones del cambio.[...], las innovaciones se pueden adoptar por razones simbólicas, sean políticas o personales, para aplacar la presión de la comunidad, para parecer innovador, para obtener más recursos [...] El sistema de incentivos de las escuelas públicas con objetivos abstractos o poco claros, la falta de escrutinio del desempeño y un mercado son competencia, hacen que la ‘innovación’ sea más lucrativa política y burocráticamente sin arriesgar los costos del cambio real.” (Pág. 34).

Asimismo, Fullan (2003) afirma:

“[...] Las innovaciones educativas no son fines en sí mismas, debemos empeñarnos en encontrarles el significado con una evaluación de innovaciones específicas y, a la vez, ser cautelosos con aquellas que no tienen sentido.” (Pág. 34).

Ya que sólo así se podrán ahorrar recursos (humanos y financieros) que son –hasta cierto punto- desperdiciados en proyectos que no tienen un fundamento claro y que por lo tanto no llegan a buen término y no son continuados, y todo ello por la falta de claridad y utilidad práctica. Ante esto, Fullan (2003) propone considerar ciertos aspectos en la planeación de la propuesta como son (Pág. 62):

- ✓ Relevancia e importancia: es decir, que responda a una necesidad real; que tenga claridad en sus objetivos y en lo que se quiere lograr con el cambio; y que sea útil, que tenga alguna utilidad que le da la razón de su existencia. También se refiere a la viabilidad del proyecto, que tan posible es que se lleve a cabo (con respecto a las condiciones en las que se desarrollará).
- ✓ Disponibilidad: referida a la capacidad práctica y conceptual de la escuela para iniciar, desarrollar o adoptar una innovación. Que tan dispuestas están tanto los individuos y la propia organización para que se lleve a cabo.

- ✓ Recursos: se refiere a si existen los recursos monetarios, materiales y de personal para que se pueda llevar a cabo. Por lo que en la iniciación se debe tomar en cuenta con ellos, si existen los suficientes para que se pueda implementar y mantener en marcha.

Estos tres aspectos quedarían mejor resumidas con las preguntas: QUÉ, PARA QUÉ, POR QUÉ, QUIÉN Y CÓMO, por lo que para que una innovación pueda pasar de la etapa de iniciación a la de implementación tendría necesariamente que tener claridad en estos aspectos y que la respuesta a todas y cada una de esas preguntas tengan coherencia entre sí.

Sin embargo, también es importante considerar –porque está más que comprobado-, que el cambio no es algo que se logre por medio de una ley o decreto, sino que necesariamente implica un cambio de actitudes –en este caso ante la discapacidad- en los padres de familia y profesores y una verdadera cultura de la integración, y para ello es necesario un cambio en la gestión educativa y escolar. A este respecto, la SEP (2002) afirma:

“Una propuesta, por muy innovadora, propositiva y sugerente que pueda ser, no logra sus propósitos si no pensamos que depende ante todo del trabajo cotidiano que el maestro es capaz de desarrollar bajo las condiciones que le impone un contexto escolar dado.” (Pág. 3).

Asimismo, Fullan (2003) menciona que el cambio es un **proceso**, no un acontecimiento, por lo cual es paulatino y que no debemos pretender que éste sea de manera rápida y homogénea en todos los lugares donde se lleva a cabo, pues también depende de las condiciones particulares de cada lugar, desde la disposición de las personas implicadas para que se lleve a cabo, los recursos con los que se dispone, el sentido y el grado de significado que adquieren las personas involucradas, entre otros. Por todo ello también es importante tomar en cuenta que el cambio es paulatino y muy lento, ya que los cambios moderadamente complejos requieren de 3 a 5 años para considerar que el cambio ha tenido una oportunidad real de ponerse en práctica y por lo tanto empezar a observar resultados, mientras que los esfuerzos de reestructuración mayor pueden llevarse de 5 a 10 años. (Pág. 52).

Ante todo ello, Fullan (2003) nos dice es primordial considerar que la realización del cambio educativo implica 'cambio en la práctica', que dicho cambio puede ocurrir en diferentes niveles –el maestro, la escuela, el salón de clases, el distrito escolar, etc.-, por ello la innovación es multidimensional.

“En la realización de cualquier programa o política nuevos, entran en juego por lo menos tres componentes:

- a) El posible uso de **materiales** nuevos o revisados: recursos instructivos directos como materiales o tecnologías para el currículo*
- b) El posible uso de nuevos **sistemas de enseñanza**: es decir, nuevas estrategias o actividades de enseñanza*
- c) Posibles alteraciones de las **convicciones**: por ejemplo, los supuestos y teorías pedagógicos que fundamentan nuevas políticas o programas particulares.*

Los tres aspectos del cambio son necesarios ya que, juntos, representan los medios para alcanzar un objetivo o conjunto de objetivos educativos particulares. El éxito o fracaso en el alcance del objetivo es otra cuestión que depende de la calidad y de lo apropiado del cambio para la tarea en puerta.” (Pág. 42).

También es importante reflexionar que casi nunca la práctica es igual a la teoría, es decir, que siempre existirán elementos que no se tomen en cuenta a la hora de la planeación, por lo que se considera fundamental que el innovador tenga la capacidad para aprovechar esos imprevistos y hacerle modificaciones y/o adecuaciones a la planeación y ser flexible para que se ajuste a las nuevas condiciones. Ya que al trabajar con sujetos sociales se puede cambiar todo lo que habías planeado (a esto Fullan lo llama “Planeación Evolutiva”):

“El cambio no es un proceso predecible. La respuesta no sólo se encuentra buscando directrices ya hechas, sino luchando por comprender y modificar sucesos y procesos que son intrínsecamente complicados, difíciles de precisar y siempre cambiantes.” (Pág. 99).

“La planificación de la implementación es en sí misma un proceso de innovación. Los planificadores, ya sea un maestro en un proyecto de instrucción o el líder de un esfuerzo de reforma a gran escala deben combinar la pericia y el conocimiento acerca de la dirección y de la naturaleza del cambio que buscan, con un entendimiento y la capacidad para lidiar con los elementos y las estrategias inherentes al proceso del cambio.” (Pág. 92).

En este sentido Tyack y Cuban (2000) también afirman:

- *“Algunas innovaciones parecen morir al simple contacto con la realidad institucional de la escuela. Es rara la reforma que funciona y persiste precisamente como se había planeado. [...] Objetivos y planes pueden construirse como hipótesis; las alteraciones de las políticas en la práctica pueden esperarse, entonces, como hechos institucionales de la vida. Si los políticos prevén y favorecen la adaptación de sus planes, entonces podrán idear unas reformas que produzcan híbridos, verdaderas mezclas de lo nuevo y lo antiguo, de lo cosmopolita y lo local.” (Pág. 120).*
- *“Las escuelas casi siempre han cambiado a las reformas.” (Pág. 122).*
- *“Si los reformadores sólo se fijan en la fidelidad al plan y en haber alcanzado metas predeterminadas, pueden no darse cuenta de ciertas circunstancias no intencionales. Y, característicamente, se cree que esos resultados imprevistos son nocivos.” (Pág. 124).*
- *“Si las metas de las reformas parecen vagas, contradictorias o inalcanzables, los educadores a menudo responden convirtiendo las reformas en algo que ya habían aprendido a hacer. Los medios de la política con frecuencia son incongruentes con sus metas.” (Pág. 127).*
- *“Se pueden planear las reformas deliberadamente para luego ser hibridizadas, acomodándose a las circunstancias locales. De este modo, los educadores pueden adaptar las innovaciones a las vidas de sus escuelas, tratando de crear coherencia donde más importa: en la institución del aula.” (Pág. 128).*

Por consiguiente, debe existir un convencimiento y apropiación plenos de la propuesta de Integración, para que ésta funcione de manera satisfactoria para cumplir con los propósitos y fines para los que fue creada. A este respecto Molina (2003) afirma:

“A pesar de los avances que se han dado en la atención a las personas con discapacidad, México tiene todavía un reto muy grande que enfrentar ante la diversidad. Y es que si bien es un gran avance que se hayan sentado las bases jurídicas que apoyan las propuestas tendientes a la integración, lo cierto es que las acciones que en esta línea se realizan distan mucho de resolver la demanda de servicios educativos especiales. [...] Para que los docentes puedan incorporarse a este modelo se requiere ampliar y formalizar las acciones tendientes a capacitar a estos profesionales en los temas referidos a la integración.” (Pág. 36).

Y es precisamente por ello, que debemos considerar algunos aspectos a la hora de implementar una propuesta de cambio o mejora como los que enuncia Fullan (2003):

- ❖ *“El cambio puede presentarse, ya sea porque se nos imponga (por acontecimientos naturales o una reforma deliberada) o sea porque participemos en él voluntariamente, o incluso que lo iniciemos cuando nuestra situación actual nos resulte insatisfactoria, inconsciente o intolerable. En cualquier caso, el significado rara vez será claro al principio, y la ambivalencia saturará la transición.” (Pág. 37).*
- ❖ *“La realización del cambio educativo implica ‘cambio en la práctica’ [...] el cambio en la práctica puede ocurrir en muchos niveles –el maestro, la escuela, el distrito escolar, etc.–.” (Pág. 42).*
- ❖ *“La innovación es multidimensional, e implica cambios en aptitudes, práctica y teoría o conceptos”. (Pág. 15).*

Como se puede observar, los tres puntos anteriormente mencionados dan cuenta de que el proceso de cambio es complejo y multidimensional, pues no sólo influye en una sola esfera sino que afecta a todas las demás (aula-escuela-familia-sociedad-).

Según Fullan (2003), los temas clave en el proceso de mejora, que se pueden identificar en los procesos de cambio son (Pág. 78):

- Construcción de una visión: constituye la formación de la perspectiva, ésta se alimenta y es alimentada por todos los demás temas. Se filtra en la organización con valores, propósito e integridad para el qué y el cómo de la mejora.
- Planeación evolutiva: adaptar los planes con la finalidad de mejorar el ajuste entre el cambio y las condiciones de la escuela y aprovechar las circunstancias y oportunidades inesperadas.
- Toma de iniciativas y de poder: apoyar a personas que actúen e interactúen en direcciones específicas, es una importante ruta para el cambio. La comunicación constante y el trabajo conjunto proporcionan la presión continua y el apoyo necesario para lograr lo que se propone.
- Capacitación del personal y apoyo de recursos: entendida en relación con el significado del cambio y el proceso del mismo, tomados como un conjunto.
- Monitoreo/manejo de problemas: incluye sistemas de información, recursos y acción en los resultados por medio de la supervisión y la solución de problemas. El éxito de la implementación depende del alto grado de establecimiento de formas eficaces para obtener información sobre lo que ocurre en el proceso de cambio en el salón de clases y la escuela.

- Reestructuración: incluye los esquemas de organización, los roles, finanzas y gobierno, y políticas formales que crean condiciones de trabajo que apoyan o presionan para la mejora.

Los elementos anteriormente mencionados son temas en los que se ha trabajado para impulsar una innovación, cada uno representa procesos para generar cambio.

Es importante poner énfasis en que el proceso de cambio es lento y que no se puede esperar encontrar grandes cambios, pues se dan de manera lenta y paulatina y a veces sólo se puede observar “pequeñas muestras”, y esos son las que le pueden estar dando sentido y significado a la propuesta. Sin embargo, con todo ello no se quiere dar a entender que el cambio sea imposible, al contrario estoy de acuerdo con Fullan (2003) cuando sugiere:

“El hecho de reconocer las limitaciones de la planeación no significa concluir que el cambio efectivo sea inalcanzable. [...] Necesitamos conocer las causas y dinámicas que influyen en el cambio.” (Pág. 94).

Pues esto nos ayudará a reconocer los elementos favorables y aprovecharlos para disminuir los que no lo son.

También hay que estar conscientes que muchas veces la innovación no tiene éxito porque los implicados no tienen el apoyo necesario, que les permite entender mejor el sentido del cambio, y les ayude a la apropiación del mismo y porque no sólo es necesaria una capacitación en la iniciación, sino que también se necesita de la asesoría y acompañamiento durante el proceso tanto de implementación como de continuación. Como Fullan (2003) asevera:

“La planeación fracasa, en parte, debido a las suposiciones de los planificadores y, en parte, porque es posible que los problemas no tengan solución. El desmesurado orgullo del agente del cambio se convierte en la némesis de los implementadores y otras personas afectadas con el nuevo programa.” (Pág. 93).

Aunado a lo anteriormente expresado, es primordial reconocer la existencia de elementos asociados con el cambio que planean u orientan la acción, estos factores (fuentes o contextos) intervienen y afectan el proceso de cambio en cualquiera de sus fases (iniciación, implementación, continuación o resultados) impidiendo así que se pase a alguna de ellas e interrumpiendo el proceso. El orden no es importante, aunque sí lo son las diferentes combinaciones. Estos factores son (Fullan, 2003: Pág. 53):

- Existencia y calidad de las innovaciones.
- Acceso a las innovaciones.
- Apoyo de la Administración Central.
- Apoyo al maestro.
- Agentes de cambio externos.
- Presión, apoyo, apatía de la comunidad.
- Políticas nuevas-fondos (federales, estatales, locales).
- Solución de problemas y orientaciones burocráticas.

1.6 Metodología

Es precisamente por esta perspectiva de cambio como un proceso paulatino y flexible, por la que se decidió elegir una metodología cualitativa, más concretamente un estudio de caso, para encontrar los sentidos que le dan los sujetos implicados y al mismo tiempo, poder rescatar los elementos que están presentes en el proceso de integración educativa que se está llevando a cabo dentro de una Escuela Primaria Pública del Distrito Federal que cuente con los servicios de USAER. De manera más específica en la Escuela Primaria Pedro Henríquez Ureña, para así poder darle seguimiento a la labor que la USAER lleva a cabo en el proceso de integración y en la atención de los niños/as con NEE.

1.6.1 Modalidad

Como ya se mencionó anteriormente, la investigación es de corte cualitativo, más específicamente un estudio de caso. Todo ello desde una postura inductiva, para estudiar más de cerca el fenómeno de estudio. A este respecto Rodríguez (1999) afirma:

“El estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos. Lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas. El estudio de caso facilita la comprensión del lector del fenómeno que se está estudiando. Puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe.” (Pág. 98).

En este mismo sentido García Jiménez (1991) menciona:

“Un estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.” (Citado por Rodríguez, 1999: Pág. 92).

Y Rodríguez (1999) ejemplifica:

“[...] En el entorno educativo un estudio de casos puede ser un alumno, un profesor, una determinada política, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc.” (Pág. 92).

Ante ello, es primordial considerar los rasgos peculiares que caracterizan a los estudios cualitativos, como los señalados por Janesick (1994):

- a) Es holístico. Se mira con una visión amplia, y se comienza una búsqueda por comprender lo complejo.
- b) Se centra en las relaciones dentro de un sistema o cultura.
- c) Hace referencia a lo personal, cara a cara, e inmediato.
- d) El diseño cualitativo se interesa por la comprensión de un escenario social concreto, no necesariamente en hacer predicciones sobre el mismo.
- e) Exige que el investigador permanezca en el lugar de estudio durante un largo tiempo.
- f) Exige tanto tiempo para el análisis como para la estancia en el campo.
- g) Supone que el investigador desarrolle un modelo de lo que ocurre en el escenario social.

- h) Requiere que el investigador se constituya en el instrumento de investigación. El investigador debe tener la habilidad de suficiente para observar y agudizar su capacidad de observación y entrevista cara a cara.
- i) Incorpora el consentimiento informado y responsabilidad ética.
- j) Describe las posibles desviaciones propias del investigador y sus preferencias ideológicas.
- k) Requiere el análisis conjunto de los datos. (Citado por Rodríguez, 1999: Pág. 91).

En el caso del presente estudio lo que se quería era conocer cómo se estaba llevando a cabo el proceso de integración educativa de la USAER III-7v, en específico en la Escuela Primaria Pública Pedro Henríquez Ureña, ¿cómo se está dando el proceso de integración?, ¿qué estrategias utiliza la USAER para integrar a los niños con NEE a la escuela regular y para su atención en el aula de apoyo?, ¿qué impacto tiene la USAER dentro de la escuela primaria?

Debido a que la presente investigación es de corte cualitativo, ésta se consideró como un proceso, por lo que debió pasar por una serie de fases que tienen un carácter continuo, dinámico y flexible por lo que se podía regresar a ellas cada vez que fuera necesario para redefinir o reestructurar la investigación, ello, en función de lo que el campo de estudio nos fuera proporcionando. Es decir, que esta investigación tuvo un carácter inductivo y que en base a la información que el campo nos fue dando se fue modificando o rediseñando la investigación, para hacerla más acorde a lo que se iba encontrando. A este respecto Rodríguez (1999) afirma:

“El proceso de la investigación cualitativa es el desarrollo de una serie de actuaciones más o menos consecutivas que permiten al investigador acercarse a la comprensión de lo estudiado. Los procesos emergen de la reflexión del investigador tras sus primeras aproximaciones a la realidad objeto de estudio.” (Pág. 61).

“La complejidad de un estudio cualitativo hace difícil predecir con gran precisión lo que va a suceder, por ello la característica fundamental del diseño cualitativo es su flexibilidad, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando. Desde la investigación cualitativa es preciso ‘planificar siendo flexible’. [...] el diseño de un estudio es el intento de un investigador de poner orden a un conjunto de fenómenos de tal forma que tenga sentido y pueda comunicar este sentido a los demás. Todas las decisiones a tomar a lo largo de la realización de una investigación cualitativa pueden considerarse previamente, pueden planificarse y la concreción de ésta se realiza, por lo común, en un estudio de caso, o lo que es lo mismo, la selección del escenario desde

el cual se intenta recoger información pertinente para dar respuesta a las cuestiones de investigación." (Pág. 91).

Por consiguiente y tomando como referencia a Rodríguez (1999), las fases por las que cruzó la investigación así como sus etapas se esquematizan en el siguiente cuadro:

FASE	ETAPAS
<u>Preparatoria</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Tema de interés • Tema de investigación • Preguntas de investigación • Objeto de estudio • Delimitación • Justificación • Objetivos • Recopilación de información
<u>Trabajo de Campo</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Autorizaciones • Acceso al campo • Vagabundeo • Elaboración de instrumentos (entrevista) • Piloteo • Aplicación de instrumentos (entrevista, observación abierta descriptiva) • Recogida productiva de datos • Permanencia en el campo
<u>Analítica</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción de datos • Disposición y transformación de datos • Obtención de resultados • Análisis de: <ul style="list-style-type: none"> - Información - Entrevistas - Observación abierta descriptiva • Verificación de conclusiones
<u>Informativa</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de proyecto de investigación • Elaboración de informes • Borradores • INFORME DE INVESTIGACIÓN FINAL

1.6.2 Instrumentos para la recolección de datos

Para llevar a cabo la recolección de datos y el análisis de la información obtenida, se utilizaron algunas herramientas como las que a continuación se explican:

- ✓ Entrevistas a profundidad dirigidas a:
 1. Personal de la USAER III-7v (maestra de apoyo, directora de la USAER, supervisora de zona).
 2. Directora de la escuela.
 3. Maestros de aula regular.

Ello, con el propósito de conocer la perspectiva que tenía cada una de las partes involucradas en el proceso de integración educativa, así como también para rescatar los significados que cada uno de ellos le daba. Ya que como menciona Rodríguez (1999):

“La entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos [...] En la entrevista a profundidad lo que el entrevistador persigue es acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros [...], la entrevista se desarrolla a partir de cuestiones que persiguen reconstruir lo que para el entrevistado significa el problema objeto de estudio.” (Pág. 168).

Cabe aclarar que al ser una entrevista abierta y a profundidad, la entrevista final realizada a los involucrados se alteró un poco respecto al formato original, esto debido a que algunas preguntas se fueron formulando con base a las respuestas que el entrevistado iba dando, porque se consideró importante ahondar más en ellas, ya fuera para obtener más información o para aclarar algunos puntos. ⁴

Del mismo modo, se utilizaron otras herramientas como:

- ✓ Observaciones y notas de campo: para documentar las acciones que se llevan a cabo en la realidad.
- ✓ Triangulación entre observaciones y entrevistas: porque será necesario para saber si lo que las personas dicen en las entrevistas se ve reflejado en la realidad (en sus acciones).

⁴ Ver Anexo 4 para el Formato Original de las Entrevistas.

A este respecto Rodríguez (1999) afirma:

“La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce. Muchos sujetos o grupos no conceden importancia a sus propias conductas, a menudo escapan a su atención o no son capaces de traducirlas a palabras. Estas conductas deben ser observadas si queremos descubrir sus aspectos característicos [...]. Y como otros procedimientos de recogida de datos, constituye un proceso deliberado y sistemático.” (Pág. 149).

1.6.3 Elección de muestra

Durante la elaboración de la presente investigación hubimos 3 compañeras que trabajamos el tema de la Integración Educativa y la USAER –aunque en diferentes niveles educativos y escuelas, y visto desde diferentes perspectivas y enfoques-, sin embargo el hecho de compartir una misma temática nos permitió compartir información del trabajo de campo realizado –principalmente las entrevistas efectuadas- y de esta manera tuvimos otro referente de cómo ven los implicados el proceso. Y es por ello que al rolarnos las entrevistas, y al analizarlas me percaté que esas entrevistas también las podía usar como referente para el análisis en esta investigación ya fuera para reafirmar lo que yo había encontrado o en contraposición a ello.

Por esa razón, es primordial aclarar que la USAER a la que se hará referencia -por ser en la que se encuentra la escuela principal de esta investigación- es la **USAER III-7v**, que se encuentra dentro de la Escuela Primaria Pedro Henríquez Ureña.

Sin embargo, en algún momento a lo largo de la investigación, también se hará referencia a las entrevistas que compartieron las otras dos compañeras, pero sólo para proporcionar datos que apoyen, sustenten o contrasten con lo hallado en la escuela anteriormente mencionada. Por consiguiente, será necesario exponer que estas otras entrevistas corresponden a otras dos USAER en diferentes zonas y escuelas como se muestra a continuación:

- ❖ **USAER I-7:** dentro de la Escuela Primaria Libertadores de América. ⁵
- ❖ **USAER VII-10:** dentro de la Escuela Secundaria Técnica #62 Revolución Mexicana. ⁶

⁵ Entrevistas realizadas por Cruz Maricela Campos Juárez.

⁶ Entrevistas realizadas por Leticia Olguín Gómez.

Por tal motivo, fue necesario poner claves a las entrevistas para poder distinguir la fuente de donde procedía la información, para que así pudieran ser retomadas más adelante.

Primeramente, será necesario establecer que cada registro de entrevista consta de mínimo 5 y máximo 7 caracteres –entre letras y números- que hacen posible distinguirlas unas de otras. A continuación se presenta el significado de las claves con las que se clasificaron las entrevistas:

Las primeras 3 letras corresponden a la clave de la escuela a la que pertenece la persona entrevistada:

PHU: Escuela Primaria **Pedro Henríquez Ureña**

LDA: Escuela Primaria **Libertadores de América**

EST: **Escuela Secundaria Técnica #62** Revolución Mexicana

Las siguientes 2 letras corresponden a la clave del puesto que desempeña actualmente:

DP: Directora/o de Primaria

MG: Maestra/o de Grupo

MA: Maestra/o de Apoyo (USAER)

ML: Maestra/o de Lenguaje (USAER)

TS: Trabajadora Social (USAER)

DU: Directora/o de USAER

SU: Supervisora/o de USAER

Un número consecutivo, que servirá para diferenciar a los personajes, en caso de que exista más de una persona en la misma escuela y con el mismo cargo.

Y finalmente una letra en minúscula, si se realizó más de una entrevista a la misma persona.

Así por ejemplo: **PHUMA1a**

Significa que la entrevista corresponde a la escuela primaria **Pedro Henríquez Ureña**, que es una **Maestra(o) de Apoyo** y que el registro corresponde a la **entrevista 1**.

El número total de entrevistas analizadas fue de 20, entre las 3 USAER, tal y como se muestra en el siguiente cuadro:

ESCUELA	SUPERVISORA USAER	DIRECTORA USAER	TRABAJADORA SOCIAL (USAER)	MAESTRA LENGUAJE (USAER)	MAESTRA DE APOYO (USAER)	DIRECTORA PRIMARIA	MAESTRA/O DE GRUPO	TOTAL
Escuela Primaria Pedro Henríquez Ureña	1	--	--	--	2	1	3	7
Escuela Primaria Libertadores de América	--	1	1	1	2	1	3	9
Escuela Secundaria Técnica #62: Revolución Mexicana	--	--	1	1	--	--	2	4
TOTAL	1	1	2	2	4	2	8	20

Con base en el cuadro anterior, podemos afirmar que el **50%** de los entrevistados corresponde a personal de la USAER (supervisora, directora, maestros de apoyo, maestros de lenguaje y trabajadora social), mientras que el **50%** corresponde a personal de la escuela regular (directores y maestros de grupo).

De la misma manera, podemos observar que el **35%** de los entrevistados pertenecen a la escuela Pedro Henríquez Ureña (escuela principal en este estudio), el **45%** corresponde a la escuela Libertadores de América, mientras que el **20%** corresponden a la escuela Secundaria Técnica.

1.6.4 Delimitación del universo de estudio

Para delimitar el universo de estudio de la presente investigación, primeramente se eligió una zona en la que se tuviera la presencia de la USAER, y que se estuviera atendiendo a niños/as con NEE. Y por ello se eligió el USAER III-7v, que atiende a 5 escuelas de la zona incluida una secundaria. La elección de la escuela fue decisión de la directora de dicho USAER, porque a su parecer la escuela primaria Pedro Henríquez Ureña aportaría más elementos a esta investigación.

a) Contexto de la escuela

La Escuela Primaria Pedro Henríquez Ureña, se encuentra ubicada en Av. Andrés Molina Enríquez No. 4433, Col. Viaducto Piedad en la Delegación Iztacalco, C.P. 08200. México, D.F., y se eligió el Turno Vespertino con horario de 14:00 a 18:30hrs.

Debido a que se consideró importante describir el contexto en donde se encuentra ubicada la Escuela Primaria seleccionada, este se presenta a continuación:

En la zona escolar existen cuatro escuelas primarias, un jardín de niños y una secundaria –todas públicas-, prácticamente juntas, pues todas ellas abarcan aproximadamente una manzana completa.

Las escuelas tienen muy cerca varios y diversos servicios como papelerías y centros de fotocopiado por volumen, tiendas de abarrotes, una tienda del ISSSTE, varias paleterías y panaderías, un estudio fotográfico, así como también un mercado y una biblioteca pública junto a una de las primarias.

La zona escolar está ubicada cerca de avenidas y ejes viales de mucha afluencia vehicular (Av. Andrés Molina Enríquez –mejor conocida como Av. de Las Torres-, Tlalpan, Plutarco Elías Calles), por lo que circulan muchos vehículos, en consecuencia la zona cuenta con mucho transporte público como microbuses, peseros, camiones, taxis, etc., además queda relativamente cerca de la estación Viaducto de la línea dos del Sistema Colectivo Metro que va de Tasqueña a Cuatro Caminos (sobre Tlalpan) y de la estación

Andrés Molina Enríquez de la línea dos del Metrobus que va de Tacubaya a Tepalcates (sobre Plutarco).⁷

Asimismo, en la zona escolar existe una alberca –que se encuentra dentro de las instalaciones de la escuela primaria República Española-, a la que las cuatro escuelas primarias tienen acceso, por lo que todos los niños/as de las cuatro primarias reciben clases de natación una hora a la semana, este día se designa según la escuela y el grado al que pertenecen los niños/as.

Las escuelas primarias se interconectan entre sí y se puede pasar de otra por medio de puertas que se encuentran en cada uno de los patios. Cabe mencionar que los niños respetan los límites del patio de cada una de las escuelas y no se pasan de una escuela a otra. Ésta interconexión sólo la utilizan los maestros, directivos, administrativos y los niños/as solamente para ir a la alberca.

También es importante mencionar que algunos de los maestros/as que trabajan en la tarde en alguna de estas cuatro primarias, trabaja en la mañana en alguna otra de las mismas escuelas primarias.

La escuela primaria Pedro Henríquez Ureña es una de las dos más grandes. Al inicio del ciclo escolar 2008-2009 en el turno vespertino, el número total de grupos con que contaba era de 13, atendiendo a un total de 275 alumnos/as. Generalmente hay 2 grupos por grado, sin embargo, en el 3° existen 3 grupos, por ser el grado con mayor demanda.⁸

⁷ Ver Anexo 1 para Croquis de la Zona Escolar.

⁸ Ver Anexo 2 para Mapa de la Escuela.

A continuación se muestra un cuadro con la estadística de la población de la escuela, donde se puede observar el número de alumnos (divididos en niños y niñas) por grupo, así como también el número de niños/as que atiende USAER:

NO.	GRUPO	MAESTRA/O	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL	NIÑOS/AS ATENDIDOS POR USAER
01	1° A	Profa. Rosalbina	9	9	18	
02	1° B	Profa. Ma. Patricia	7	8	15	
03	2° A	Profa. Nohemí	13	16	29	1
04	2° B	Profa. Leticia	18	10	28	1
05	3° A	Profa. Irma	8	13	21	
06	3° B	Prof. Guillermo	11	13	24	1
07	3° C	Prof. Pedro	12	11	23	2
08	4° A	Profa. Salustia	9	9	18	
09	4° B	Profa. Margarita	9	8	17	1
10	5° A	Prof. Héctor	13	12	25	
11	5° B	Prof. Alejandro	11	8	19	1
12	6° A	Prof. Emir	10	11	21	
13	6° B	Profa. Ma. Leticia	10	7	17	
	USAER	Profa. Luz María				
13	TOTAL		140	135	275	7

Tomando como referencia el cuadro anterior, se puede concluir que los alumnos/as atendidos por la USAER representan el **2.55%** de la población total atendida. Sin embargo, es necesario aclarar que este porcentaje sólo corresponde a los alumnos/as que atiende USAER, sin que eso necesariamente signifique que estos sean todos los niños/as con discapacidad que se encuentran en la escuela. Ya que, como veremos más adelante, la USAER sólo brinda atención a los alumnos/as que cuentan con NEE con o sin discapacidad siempre y cuando estas representen una barrera para acceder al aprendizaje.⁹

⁹ Para información más amplia sobre el tema ver el apartado 2.4.2 Conceptos relacionados en los incisos a) Necesidades Educativas Especiales y b) Barreras en el Aprendizaje.

A continuación se muestra un cuadro donde se especifican algunos datos acerca de los niños/as que son atendidos por la USAER:

NO.	NIÑO/A	EDAD	GRUPO	NEE	SITUACIÓN ACTUAL
01	Victor	7	2° A	TDA (Diagnosticado)	Continua Apoyo
02	Uriel	7	2° B		Nuevo Ingreso
03	José Manuel	8	3° B	TDA (Diagnosticado)	Nuevo Ingreso
04	Jonathan	8	3° C		Continua Apoyo
05	Karen	8	3° C	TDA (Diagnosticado)	Nuevo Ingreso
06	Adriana	9	4° B		Continua Apoyo
07	David Silvestre	11	5° B	Problemas de Comunicación (Lenguaje)	Nuevo Ingreso

Como se puede observar, algunos de los niños/as atendidos empezaron la atención este ciclo escolar (NUEVO INGRESO), mientras que otros ya tienen tiempo siendo atendidos, pero se les sigue brindando atención (CONTINUA APOYO).

Tomando en cuenta lo anterior, y que el número total de alumnos/as atendidos por la USAER al inicio del ciclo escolar 2008-2009 es de 7. Podemos afirmar que el **57.14%** de los alumnos/as atendidos son de nuevo ingreso, mientras que el **42.86%** son los que continúan con el apoyo.

El aula de apoyo -donde la USAER brinda atención- dentro de esta escuela, se encuentra en la planta baja, muy cerca de la puerta donde se interconectan las otras escuelas. Dicho salón es utilizado en la mañana por una maestra de aula regular. El salón es grande, está bien ventilado y cuenta con todo el material necesario para que la maestra de apoyo brinde atención personalizada a cada uno de los niños/as con NEE. ¹⁰

¹⁰ Ver Anexo 3 para la Distribución del Salón.

CAPÍTULO II

DE LA SEGREGACIÓN A LA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN: UN RECORRIDO HISTÓRICO

2.1 Antecedentes de la Educación Especial

La educación especial, no es precisamente un tema reciente o novedoso sino que tiene una historia de muchos años y con el paso del tiempo es posible percatarnos de la evolución y de los cambios que esta ha tenido pero, ¿Cómo y por qué surge? Estas dos preguntas se contestarán en este primer apartado.

Al respecto Ainscow (1995) menciona:

“Es posible detectar ciertas pautas en el desarrollo histórico de la educación especial en los diferentes países. El ritmo de desarrollo varía, desde luego, de un país a otro. Es importante observar que la disciplina de la educación especial es de origen relativamente reciente. En sus primeras fases se consideraba que lo más importante era atender a los niños con discapacidades claras, pero la expansión de la enseñanza pública en muchos países introdujo formas más amplias de educación especial.” (Pág. 15).

Primero, es importante resaltar una diferenciación que hace Molina (2003) sobre los modelos de atención que se han aplicado a lo largo de la historia para las personas con discapacidad, porque la atención no ha sido igual a través del tiempo:

“A través de las diversas épocas de la historia se han aplicado tres modelos o paradigmas de atención:

❖ **El modelo tradicional:** *en el que la sociedad les asigna un lugar “separado” dentro de ella y queda implícito el hecho de que estas personas “diferentes” no son capaces de cumplir con las expectativas de su grupo y dependen de otras personas. En este modelo quedan ligadas las actitudes de rechazo o de sobreprotección.*

❖ **El paradigma de la rehabilitación:** *se caracteriza porque las causas del retraso y las dificultades funcionales se atribuyen al sujeto y casi nunca se consideran los factores externos que afectan el aprendizaje y la adaptación de los alumnos. Los médicos y otros profesionales asumen la atención de niños con dificultades físicas, sensoriales e intelectuales; de ahí surgirán las “terapias” de diversa índole para corregir los distintos problemas de esta población, por lo que surgen los “institutos médico-pedagógicos.”*

❖ **El paradigma de la autonomía personal:** se liga con los derechos civiles de los grupos marginados. Tiene como elementos esenciales la autodeterminación y la vida independiente, así como la capacidad y el derecho que posee toda persona de tomar decisiones e incluirse en la sociedad en la que vive con sus derechos y obligaciones." (Pág. 18).

Me pareció importante hacer esta diferenciación porque ello nos ayudará a entender un poco mejor la atención que a lo largo de la historia se le ha brindado a las personas con discapacidad y comprender el por qué de la atención que se les brinda actualmente.

Según diversos autores revisados como García (2000), Aranda (2002) y Molina (2003), que hacen un recorrido por la historia de la atención a la discapacidad, coinciden en que ésta tiene su origen desde los griegos y los romanos, pasando por la Edad Media, el Renacimiento y la Época Actual, pero *"el tratamiento que se le ha dado a ésta población se relaciona con los valores, características y formas de vida de cada época."* (Molina, 2003: Pág. 19).

Y es por ello que éste será nuestro punto de partida para hacer un pequeño recorrido histórico acerca de la educación especial.

Así por ejemplo, en la **época de los griegos y los romanos** se permitía y se llevaba a cabo el abandono o en el peor de los casos el infanticidio de los niños que nacían con alguna deformidad, anomalía o apariencia inusual, por lo que hasta existían lugares específicos donde se podía llevar a cabo, como montes e iglesias.

En la **Edad Media**, se suaviza un poco la actitud hacia las personas con discapacidad por la humanización que trajo el cristianismo, por lo que se elige la creación de asilos para enfermos y discapacitados, pues se les atribuye una identidad que los sitúa entre locos, endemoniados, delincuentes o víctimas del castigo divino, por lo que son reclusos en cárceles, manicomios o centros asistenciales.

En el **Renacimiento** se piensa en la posibilidad de mejora de los discapacitados, por lo que existen brotes aislados de atención, principalmente al deficiente sensorial, por parte de las órdenes religiosas. Aparecen los manicomios, el hacinamiento, la custodia y el encierro permanente y definitivo de las personas con alguna deficiencia o discapacidad.

“Durante todas las épocas mencionadas se aplicó un paradigma asistencial, en el cual el apoyo, ayuda y atención que se les dio a las personas con discapacidad fue inspirado por el cristianismo, como un apostolado y con un espíritu compasivo.” (Molina, 2003: Pág. 20).

Durante los **siglos XVI y XVII**, considerados como de la Razón y de las Luces hubo cambios fundamentales que transformaron a la sociedad. Se inicia la educación terapéutica, la educación diferencial y la reeducación (principalmente para quienes tienen dificultades sensoriales) que sientan las bases de la educación especial. Surgen hospitales psiquiátricos y manicomios, donde se atiende a personas tanto con trastornos psiquiátricos como con diversas deficiencias. Se inicia una visión más humanista en el trato de las discapacidades.

El **siglo XVIII** es una época de grandes avances en la pedagogía y en el campo de la atención a niños con deficiencias sensoriales (sordos y ciegos), algunos de los educadores más destacados fueron:

- ❖ El monje español Pedro Ponce de León, mediante el método oral enseñó a un pequeño grupo de 12 niños sordos a hablar, leer y escribir.
- ❖ El italiano Rampazzetto y el español Francisco Lucas, tienen las primeras experiencias con niños ciegos utilizando letras de madera.
- ❖ El abad francés Charles-Michel de L’Éppé impulsa la primera escuela pública para niños sordos en Francia.
- ❖ Valentín Haüy promueve la enseñanza para ciegos en Francia a nivel institucional.

“Estos educadores tuvieron la visión de que los métodos pueden ser útiles para los niños “normales”, también pueden serlo para los niños con alguna deficiencia.” (Molina, 2003: Pág. 22):

- ❖ Pestalozzi crea el Instituto Yverdum para niños desafortunados, con la enseñanza basada en la observación, el dibujo y el lenguaje.
- ❖ Froebel funda el Instituto General Alemán de Educación (primer Jardín de Infantes), los “dones” froebelianos son juguetes concebidos para iniciar el desarrollo intelectual.
- ❖ Rousseau es el iniciador de una revolución pedagógica y de la pedagogía especial.

En el **siglo XIX** existen varios adelantos en el campo de la atención educativa para los alumnos con alguna discapacidad. Por primera vez, en el área de la deficiencia mental, se describen, clasifican e identifican las formas clínicas asociadas, se concluye en la diferenciación entre enfermedad y deficiencia mental.

“Durante este siglo prevaleció el punto de vista médico en la atención a las personas con alguna discapacidad (mental, física, sensorial), por lo cual se consideraba necesaria su hospitalización. La construcción de asilos-hospitales se extendió por muchos países de Europa y Norteamérica; también se crearon muchos hogares-asilo, para intentar la educación de niños con discapacidad intelectual.” (Frampton y Grant, 1957. Citado por García, 2000: Pág. 22).

Algunos de los estudios más representativos de este siglo fueron:

- ❖ Joseph Gall, sus estudios conducen al conocimiento de que las facultades mentales están localizadas en determinadas áreas del cerebro y que a partir de la medición del cráneo pueden deducirse determinadas características del individuo.
- ❖ Mendel (1865), comienza el estudio cuantitativo de la trasmisión de los caracteres hereditarios.
- ❖ Jean Marc-Gaspard Itard, hizo los primeros intentos sistematizados para enseñar a un niño con retraso mental, demostrando los progresos que pueden lograrse en lo receptivo, intelectual y afectivo.
- ❖ Edouard Séguin, conocido como el “apóstol de los idiotas”, creó una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual (Puigdemívol, 1986. Citado por García, 2000: Pág. 22). Promueve la colaboración médico-pedagógica, crea clases especiales para sordomudos y elabora métodos de diagnóstico y tratamiento.
- ❖ Bourneville, establece el primer Instituto Médico Pedagógico
- ❖ John Langdon Down describe por primera vez el síndrome que lleva su nombre.
- ❖ Alfred Binet y Théodore Simon (1892) desarrollaron los primeros tests psicométricos, que marcaron una nueva etapa de identificación y clasificación de las deficiencias.
- ❖ Graham Bell, en EEUU en 1898, defiende la idea de que los niños con discapacidades deben educarse en escuelas especiales, ubicadas en sus comunidades. Nace la idea de escolarizar y enseñar como a cualquier otro niño, desestimando la idea de internar y cuidar. (Aranda, 2002: Pág. 2).

Durante la **primera mitad del siglo XX** es cuando surge la educación especial como tal. Por lo que se crean centros o escuelas de educación especial, con profesionales especializados en las áreas médico-pedagógica, social y psicológica, que diseñan e implementan métodos y técnicas propios para atender diversas deficiencias.

“Son las escuelas de educación especial las que significaron el soporte y el medio por los cuales miles de alumnos especiales tuvieron la oportunidad de ser atendidos, de recibir educación con metodologías especiales, y sus familias un apoyo emocional en un ambiente de respeto y comprensión. [...] La clasificación de las deficiencias sensoriales, motores e intelectuales es un elemento de apoyo cuando se diseñan y aplican las estrategias y metodologías educativas, con el fin de hacerlas más efectivas.” (Molina, 2003: Pág. 23).

Del siglo XVI hasta la primera mitad del siglo XX *“se aplicó un modelo médico, pedagógico y psicológico para identificar, clasificar y atender a las personas con discapacidad. Fueron los médicos, algunos pedagogos y –al nacer la psicología, en el siglo XIX- los psicólogos, quienes se hicieron cargo de esta población. La atención se dio en forma segregada, apoyándose en las mediciones mentales y en otros criterios médicos. Este modelo, aun cuando significó un gran avance, propició también un aislamiento de las personas con discapacidad y provocó, asimismo, algunos mitos acerca de esta población.” (Molina, 2003: Pág. 24).*

Durante la **segunda mitad del siglo XX**, más o menos *“a fines de la década del 1950 y principios de la décadas de 1960 se ponen en marcha los cambios conceptuales relacionados con la atención que requieren las personas con discapacidad y junto con estos cambios surgen propuestas y recomendaciones sobre nuevos modelos de atención educativa, familiar, laboral y social. En los nuevos modelos se da un particular protagonismo de los padres y de los profesionales. Las personas con algún tipo de discapacidad, comienzan a expresar, por su propia voz, sus necesidades y derechos. La sociedad civil se organiza en asociaciones de padres y profesionales y los gobiernos y organismos internacionales proponen nuevas políticas integradoras y prospera la legislación que pugna por hacer efectivos los derechos humanos que son universales y en cuya aplicación no deben quedar desprotegidas las personas con discapacidad.” (Molina, 2003:Pág. 24).*

En este periodo *“los padres de las personas con discapacidad y los profesionales se detienen a analizar si el modelo de segregación escolar ha sido satisfactorio y si los educandos han logrado en forma satisfactoria su integración a la comunidad. [...] Salvo algunas excepciones, los alumnos egresados de las escuelas especiales no están integrados a la vida laboral y, en la mayoría de los casos, después de permanecer varios años en la escuela especial, están reclusos en su hogar sin oportunidades de incluirse en el grupo social de pertenencia.” (Molina, 2003: Pág. 25).*

Y es por ello que diversos países como los países escandinavos, EEUU e Inglaterra presentan sus propuestas e informes técnicos, donde ofrecen recomendaciones sobre los

cambios que deben contemplarse en las nuevas políticas educativas. Así por ejemplo, en Inglaterra surgió el Informe Warnock, donde se recomienda evitar la clasificación de los niños deficientes con “necesidades educativas especiales”, suprime las definiciones que estigmatizan y como resultado surge la nueva filosofía de la NORMALIZACIÓN. Este concepto es definido por Wolfensberger (1972) como *“la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde vida la persona.”* (Citado por García, 2000: Pág. 29).

“A partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar “corriente normalizadora”. Este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración.” (García, 2000: Pág. 29).

Como consecuencia de lo anterior, se empezaron a ver cambios más notables sobre cómo se concebía a la discapacidad, y se empezó a utilizar el término integración.

Marchesi y Martín (1990), señalan algunos de los principales aspectos en los que se manifiesta este cambio:

“En cuanto a la concepción de las deficiencias:

- Las deficiencias, que eran consideradas y estudiadas como algo propio de la persona o del alumno, empezaron a relacionarse con el medio social, cultural y familiar del que forman parte.
- El desarrollo dejó de ser considerado factor determinante para el aprendizaje, al admitir que el aprendizaje también influye en el propio desarrollo. De ahí la importancia de la acción educativa.
- Los métodos de evaluación, antes centrados en la evaluación prescriptiva de tipo médico, pasaron a centrarse en los procesos.

En cuanto a la educación:

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

(Citado por García, 2000: Pág. 30).

Pero también otros autores como Ortiz (1995), señalan algunos de los cambios más notables.

“Al final del siglo XX se ha evolucionado en los siguientes aspectos:

- *De una pedagogía terapéutica basada en los déficit, a una educación especial basada en las necesidades educativas especiales.*
- *De una clasificación por etiología orgánica, a una clasificación según sean las necesidades especiales transitorias o permanentes.*
- *De una educación especial en sentido restringido realizada de forma segregada en los centros de educación especial, a una educación especial en sentido amplio integrada en el sistema educativo ordinario.*
- *De un programa específico para cada tipo de deficiencia, a una adaptación al currículo a las necesidades educativas especiales de los alumnos.*
- *De un tratamiento médico-psicopedagógico, a una adaptación curricular individualizada.*
- *De una educación especial de los distintos tipos de deficiencias, a una educación especial como conjunto de apoyos y adaptaciones que ha de ofrecer la escuela para ayudar al alumno.”* (Citada por Molina, 2003: Pág. 27).

A principios de este **siglo XXI** se forma la National Education Association, de donde se deriva el Departamento de Educación Especial que persiste hasta hoy en España. (Aranda, 2002: Pág. 2).

Al recapitular todo este recorrido histórico, es posible percatarse de que el cambio de un paradigma a otro dista por varios años, además de que no se pasó de uno a otro de modo tajante, sino que fue de manera paulatina y lenta. Asimismo, este cambio de un modelo a otro es marcado y determinado por algún acontecimiento importante en la historia.

Así, es notable la diferencia que se ha tenido acerca de la noción de discapacidad. De ser vista como algo malo y por ello matar a los niños que padecían alguna discapacidad o deformidad, ahora se habla de aceptar las diferencias (no sólo físicas o mentales, sino hasta por grupo social, edad, religión o género), y se están tomando medidas para que ninguno de estos grupos sea discriminado o segregado del resto de la población, pero sobre todo para que sea respetado y reciba la atención adecuada para satisfacer sus necesidades.

Resumiendo, la respuesta a las dos preguntas formuladas al principio de ¿Cómo y por qué surge la educación especial? La respuesta es muy sencilla, surge porque después de

varios intentos por atender y brindar educación a la población que presentaba alguna discapacidad, varios estudiosos, entre ellos médicos, pedagogos y psicólogos – principalmente-, se dieron cuenta de que los niños con alguna deficiencia sí necesitaban de ayuda especial para poder superarlas y poder aprender, pero el enfoque de cómo hacerlo es lo que ha ido cambiando a lo largo de la historia. Pues ahora se habla de tener integrados en las escuelas regulares a los niños que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), y no precisamente se refiere a personas con alguna discapacidad, sino a todos aquellos alumnos que por alguna razón necesitan ayuda en su proceso educativo – ya sea de manera temporal o permanente-.

2.2 La Educación Especial en México

En el apartado anterior se revisaron los antecedentes de la educación especial a nivel mundial y a lo largo de muchos años, pero ¿Qué ha pasado en México?, ¿la situación ha sido diferente o muy parecida? Esa es la pregunta que se abordará en este apartado. Y a ese respecto Molina (2003) afirma:

“A lo largo de la historia en México se han aplicado modelos de atención que han evolucionado, desde el asistencial y el médico-terapéutico, hasta llegar al paradigma de la autonomía personal. [...] Actualmente México enfrenta grandes retos en todas sus áreas de desarrollo; en los inicios del nuevo milenio es necesario un serio cuestionamiento en todos los niveles para analizar los valores, los cuales se orientada la acción educativa y a las acciones encaminadas para generara una nueva conceptualización de la sociedad y del ser humano, así como una concepción de cambio social y educativo.” (Pág. 31).

Así, tomando como referencias a Molina (2003) y un documento publicado por la SEP/DEE (2003), los hechos más significativos en cuanto a educación especial en México son los siguientes:

- ❖ **1565:** Se fundan los hospitales psiquiátricos del Divino Salvador y San Hipólito (para hombres) y la Canoa (para mujeres), siendo los primeros hospitales psiquiátricos de América.
- ❖ **1867:** El presidente Benito Juárez expide el decreto que da lugar a la Escuela Nacional de Sordo-mudos.
- ❖ **1870:** Se funda la Escuela Nacional de Ciegos, destinada a jóvenes y adultos ciegos y débiles visuales.
- ❖ **1910:** Se inaugura el Manicomio General de la Ciudad de México, los pabellones quedan clasificados como: distinguidos, alcohólicos, tranquilos, peligrosos,

epilépticos, imbéciles e infecciosos. Su finalidad era la recuperación y terapia para los enfermos. Su primer director fue el Dr. Eduardo Liceaga, precursor de la psiquiatría en México.

- ❖ **1914:** El Dr. José de Jesús González, funda en la ciudad de León, Guanajuato una escuela para débiles mentales.
- ❖ **1918-1927:** Se fundan en la Ciudad de México dos escuelas de orientación para varones y para mujeres. Comienzan a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para deficientes mentales, auspiciados por la UNAM. El Dr. Salvador Lima funda en Guadalajara una escuela para deficientes mentales.
- ❖ **1929:** El Dr. José de Jesús González plantea la necesidad de crear una escuela modelo en la ciudad de México, por lo que en **1932** se crea el anexo de la Policlínica número 2 del D.F. El Dr. Santamarina y el maestro Lauro Aguirre reorganizan como Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar lo que era la Sección de Higiene Escolar de la SEP. Mediante estudios realizados en ese departamento, se comprueba la influencia de la alimentación en el rendimiento escolar, y así se inicia un pequeño centro de investigación y una Escuela de Recuperación Física, que funcionó a partir de 1932.
- ❖ **1935:** El Dr. Solís Quiroga convence a las autoridades educativas sobre la necesidad de establecer una escuela especial, logrando en ese año la creación del Instituto Médico Pedagógico.
- ❖ **1937:** Se crean la Clínica de Conducta y la Clínica de Ortolalia.
- ❖ **Mitad de la década de los 40's:** Creación de los primeros talleres de Adiestramiento para el Trabajo, en el Instituto Médico Pedagógico para la Capacitación en oficios a adolescentes y jóvenes con "retardo mental", coexistiendo enfoques médico-rehabilitatorio, asistencial y educativo.
- ❖ **1941:** Se instituye la Escuela Normal de Especialización, que abre sus puertas en **1943** con la carrera de Maestros especialistas en deficientes mentales y menores infractores.
- ❖ **1942:** Se crean con carácter experimental dos grupos diferenciales en la Escuela Anexa a la Normal de Maestros. Estos grupos experimentales aumentan a 10 en diferentes escuelas primarias.
- ❖ **1945:** Se agregan las carreras de Educación de Ciegos y de Sordomudos en la Escuela Normal de Especialización.

- ❖ **1954:** Se crea la Dirección General de Rehabilitación y en la Escuela Normal de Especialización se introduce la carrera de Maestro Especialista en la Educación de Lesionados del Aparato Neuromotor.
- ❖ **Mitad de la década de los 60's:** Creación de las Escuelas de Adiestramiento para adolescentes (Varones No. 1 y Mujeres No. 2). Los talleres eran atendidos por técnicos en diversos oficios con orientación y asesoría de maestros especialistas en la atención de jóvenes con “deficiencia mental”.
- ❖ **1960:** Se marca un hito en la educación especial al aumentar los servicios y crearse cuatro escuelas primarias de perfeccionamiento para niños deficientes mentales en la Ciudad de México, y ya existen escuelas especiales en otras ciudades.
- ❖ **1962:** Se funda el Instituto Nacional de la Comunicación Humana, una escuela para problemas de aprendizaje en Córdoba, Veracruz.
- ❖ **1964:** Se inicia la colaboración activa de los padres y se abren las “escuelas de cooperación”; estas instituciones se denominan así por contar con el apoyo de los padres de familia y su objetivo es el de atender a niños y niñas con deficiencias severas.
- ❖ **1966:** Se amplían los servicios y el número de las escuelas especiales que llegan a 10 en el D.F., y a 12 en el interior de la República.
- ❖ **1970:** Se le da un marco institucional a la Educación Especial al crear en diciembre de ese año, la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de profesores especialistas.
- ❖ **1976:** Aparecen los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial en varios estados, así como las primeras Coordinaciones de Educación Especial. Se crean los Grupos Integrados (GI) “A” y “B”, Centros Psicopedagógicos (CPP), Unidades de Atención a Aptitudes Sobresalientes (CAS), y Centros de Orientación Evaluación y Canalización (COEC).
En los Grupos Integrados “A” se realizaban actividades con los alumnos de 1er grado, que presentaban dificultades de acceso al sistema de escritura y a las matemáticas básicas y que en un año se incorporaban al grupo regular de la escuela. En los Grupos Integrados “B” se brindaba atención y apoyo psicopedagógico a los menores que, siendo alumnos de la escuela regular, cursaban de 2° a 6° en un grupo especial en virtud de que presentaban

“problemas de aprendizaje”, “problemas de conducta” y/o “problemas de lenguaje”.

La atención ofrecida en los CPP era de carácter clínico, los menores asistían por lo menos dos veces por semana a “terapia” de aprendizaje, conducta o lenguaje, ésta era brindada por un especialista en un cubículo especial por espacio de una hora.

Los COEC eran los responsables de realizar evaluaciones psicométricas y pedagógicas para canalizar a los alumnos a CPP, Grupo Integrado o escuelas de educación especial.

En las Unidades CAS se atendía a alumnos que presentaban un rendimiento académico por encima del promedio del grupo, mediante actividades de enriquecimiento curricular.

- ❖ **1978:** La Dirección General de Educación Especial impulsa la investigación en diversas áreas de la Educación Especial. Se inicia formalmente la colaboración con las Asociaciones de Padres.
- ❖ **1979:** Se plantea el Proyecto de Grupos Integrados, dentro del marco del Programa “Primaria para todos los niños”.
- ❖ **1980 a la fecha:** Se consolidan los servicios de Educación Especial, se comienza a atender a los alumnos de capacidad superior y se empieza a considerar la opción de la Integración Educativa como estrategia para cubrir la demanda.
- ❖ **1982:** Se definen las políticas de la Educación Especial por medio del documento “Bases para una política de Educación Especial”, en el que se plantea un modelo de atención para la población, basándose en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza de niños con requerimientos especiales y el derecho a la igualdad de oportunidades para su integración educativa, social y laboral.
- ❖ **Mitad de la década de los 80's:** Se crean los Centros de Intervención Temprana (CIT) y Escuelas de Educación Especial (EEE) como centros educativos organizados en función de la discapacidad: visual, auditiva, motora e intelectual. Las Escuelas de Educación Especial para adolescentes cambian su nomenclatura a Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE), los talleres son atendidos por técnicos en diversas ocupaciones y puestos de trabajo, apoyados por maestros especialistas; asumiendo como estrategia la integración en todos los ámbitos, así como el precepto de Participación e Igualdad de Oportunidades OIT).

- ❖ **1990:** La educación especial recibió particular atención, al impulsarse nuevos métodos de enseñanza de lecto-escritura y de matemáticas. Se desarrolló una primera experiencia de programas educativos compensatorios, se multiplicaron los jardines de niños, a partir de investigaciones educativas, de organizaciones de la sociedad civil, etc. Por ello, se dio un primer resurgimiento de la función de apoyo técnico-pedagógico: la creación de las federaciones y la de los programas diferenciados de carácter piloto –experimental, desarrollados al margen del sistema burocrático tradicional de las escuelas regulares- bajo la cobertura del *Programa Educación para Todos*. (Arnaut, 2006: Pág. 23).
- ❖ **1992:** Se transfiere a la Dirección de Educación Especial la Escuela Nacional para Ciegos.
Como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo Tercero Constitucional y su reglamentación a través de la Ley General de Educación en 1993, se inicia un proceso de reorientación y reorganización de los servicios de Educación Especial, cuyo punto de partida fue la adopción del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que implica el tránsito del modelo de atención clínico terapéutico a un modelo de atención educativa. La promoción de la Integración Educativa que en México oficialmente se consideró que podía tener diversas modalidades (“integración escolar” o “integración al currículo”). Y para ello se hace necesario revisar la concepción de Educación Básica, currículo escolar, función de la escuela, gestión escolar, calidad de la educación y de la atención a la diversidad, como elementos determinantes de proceso educativo, para definir las líneas que reorientan la Educación Especial.
- ❖ **1993:** Creación de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), EL Centro de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Orientación al Público (UOP) como servicios estratégicos de la Dirección de Educación Especial, cuyo objetivo fundamental es favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes en situación de NEE, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, sin soslayar a los alumnos con aptitudes sobresalientes o aquellos con diferencias socioculturales o lingüísticas, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.

Los CECADEE cambian su nomenclatura a Centros de Atención Múltiple (CAM), buscando una formación socio-laboral vinculada estrechamente con las actividades productivas (talleres, fábricas, industrias, servicios). No se ofrece certificación oficial de estudios o reconocimiento oficial de la competencia ocupacional.

Las Coordinaciones Regionales de Educación Especial se reestructuran y se constituyen en 7, para apoyar el mejoramiento de los servicios que brindan.

Se elaboran los Cuadernos de Integración Educativa. Se aplican acciones tendientes a la Integración Educativa en el Sistema de Educación Pública.

Con la reorganización de los servicios de educación especial se adoptó un modelo psicopedagógico en el abordaje de las NEE a nivel de prevención primaria, secundaria y terciaria. Se busca que los niños y los jóvenes con NEE se integren, permanezcan y egresen de la escuela, en la condición más normalizada posible que les permita funcionar con efectividad. (Méndez y Faviel, 2008: Pág. 72).

- ❖ **1995:** Se presenta el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, el cual plantea una política integral que contempla acciones simultáneas en salud, educación, rehabilitación, cultura, recreación, accesibilidad, comunicación, legislación y sistema nacional de información.

Se designó a tres organismos como responsables de la integración educativa a nivel nacional: la Coordinación de Asesores, la Dirección General de Investigación Educativa y la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal. Estas tres instancias estuvieron a cargo hasta 2001. (Méndez y Faviel, 2008: Pág. 72).

- ❖ **1998:** La Dirección de Educación Especial crea La Consultoría de Sector de Educación Especial, concebida como una instancia de carácter técnico que se sitúa como elemento generador de propuestas teórico-metodológicas y organizativas que inciden en la transformación de instituciones de educación básica que garanticen el acceso a una educación de calidad de los niños/as y jóvenes con NEE con o sin discapacidad y, así satisfacer las necesidades educativas de los alumnos. La Consultoría es una figura técnica-pedagógica de apoyo a la Coordinación Regional, fortaleciendo la función directiva y promueve la vinculación entre las CROSEE y la DEE a fin de que se posibilite una educación para todos, se operen estrategias que permitan la inclusión de los alumnos con NEE o todo aquel alumno que por cuestión de un ambiente o contexto

sociocultural, esté en desventaja para incorporarse y apropiarse de los fines del currículo de educación básica. Coordinará un trabajo técnico y colegiado con las Zonas de Supervisión de manera que den respuesta a las necesidades técnico-pedagógicas de los servicios, y establezcan una gestión escolar que vincule las propuestas de trabajo planteadas por las Zonas de Supervisión, la propia Consultoría y la DEE. Llevará a cabo acciones de seguimiento, sistematización y evaluación conjunta con la Coordinación Regional, Supervisores y Directores, a fin de que se retroalimente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las actividades de atención a profesores, alumnos y padres de familia. (SEP/DEE, 2003: Pág. 55).

- ❖ **2001:** Se crea la Oficina para la Representación para la Promoción e Integración Social para las Personas con Discapacidad, con el objetivo de promover la integración de las personas con discapacidad al bienestar social, en igualdad de oportunidades que las demás, estableciendo políticas de coordinación con las dependencias de la administración pública de los tres niveles de gobierno y las organizaciones de la sociedad civil.
- ❖ **2001-2003:** La Dirección de Educación Especial y las Direcciones correspondientes en las entidades de la República, identifican la necesidad de fortalecer la inclusión, dar un paso más en el proceso integrador de las escuelas de educación básica para proporcionar una respuesta educativa para todos los alumnos. Se pretende superar los momentos en que la integración para las personas con discapacidad fue asumida como responsabilidad únicamente de educación especial, para involucrar al Sistema Educativo Nacional. Atender a la diversidad a través de un conjunto de Servicios y apoyos para todos los alumnos que requieran, aportando recursos especializados humanos, conceptuales y metodológicos, para mejorar la calidad de la educación no sólo de la integración; puesto que todos los niños, niñas y jóvenes de una comunidad han de aprender juntos, independientemente de sus características.

Para el CAM-Laboral se define un modelo propio de Capacitación basada en el Desarrollo de Competencias, partiendo de un modelo eminentemente educativo hacia dicha formación, diferenciándolo del CAM que ofrece educación básica y se plantean bases de organización y funcionamiento del mismo para abordar un proceso de definición de un modelo que oriente técnica, pedagógica y metodológicamente el servicio, en el marco internacional de la integración.

Después del recorrido histórico por México respecto a la educación especial, es posible percatarse de que es a partir de 1976 pero principalmente a partir de 1993 cuando se empiezan a realizar estrategias más específicas para la mejor atención de los niños con alguna discapacidad o NEE. No sólo para que sean integrados a las escuelas regulares sino para que tengan una educación de calidad en un clima de respeto, tolerancia y equidad.

Asimismo se empieza a brindar apoyo y orientación no sólo a los alumnos sino también a los padres de familia, al profesorado y al personal de la escuela en general, pues ellos también son parte importante en el proceso de integración de un niño con NEE a la escuela regular.

2.3 Fundamentos Legales

Los dos apartados anteriores abarcan un poco la visión que se ha tenido acerca de la discapacidad a lo largo de la historia -no sólo a nivel mundial sino también en el caso específico de México-, y cómo esas visiones se fueron modificando con el paso de los años dándole un lugar a la educación especial y ahora en la actualidad con la integración de estos niños a las escuelas regulares.

Pero, para que estas nuevas medidas y concepciones tengan validez, deben existir fundamentos legales que den respaldo, porque las palabras suenan muy bonitas pero cuando existe un marco legal que las sustente, se contribuye a orientar los esfuerzos para llevarlos a cabo, como un ejercicio institucional más que de esfuerzos aislados y localizados de los actores educativos. Sobre todo para que no se trabaje sin saber exactamente lo que es necesario hacer. Y es por ello que en este apartado se abordarán algunas de esas leyes o decretos que le dan sostén a la concepción de integración educativa.

2.3.1 Internacionales

La gran mayoría de los decretos internacionales son provenientes de la ONU, y enfatizan la importancia de respetar los derechos humanos de todas las personas, también de las que cuentan con alguna discapacidad y de la importancia de integrarlas a la sociedad y brindarles educación de calidad pues ellas también cuentan con derechos.

Y es precisamente con la **Declaración Universal de los Derechos Humanos de ONU en 1948** que se muestra un creciente interés por abordar la situación de las personas con discapacidad desde una perspectiva distinta, como sujetos de derecho.

Asimismo en el **Informe Warnock en 1978** en Inglaterra, se analizó la prestación educativa a favor de los niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales en Inglaterra, Escocia y Gales, considerando los aspectos médicos de sus necesidades y los medios adecuados a su preparación para incorporarse al mundo del trabajo.

El documento –a mi parecer– más importante para propiciar este cambio de perspectiva es la **Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990**, realizada en Jomtien, Tailandia, según la cual menciona que *“toda persona debe contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico”* (Schmelkes, 1995; PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990. Citado por García, 2000:32). Esta declaración puso de manifiesto una renovada conciencia y un compromiso internacional para impulsar nuevas políticas y estrategias en materia de educación así como sentó las bases de un nuevo estilo de desarrollo educativo.

En **1994** se lleva a cabo una reunión de la UNESCO en Salamanca, España dando como resultado la **Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (NEE)**, con la finalidad de favorecer la educación para todos, la educación integradora y la atención a los niños/as con NEE. Esta Conferencia proporcionó una plataforma para afirmar el principio de *Educación para todos* y sirvió para examinar su práctica y asegurar que todos los niños/as y jóvenes con NEE pudieran tomar el lugar que les corresponde en una sociedad en aprendizaje, asimismo se enfatizó el principio de la *“Integración”*, reconociendo la necesidad de

trabajar hacia escuelas para todos, y como resultado de esta declaración surgen algunas recomendaciones:

- ❖ Desarrollar el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE).
- ❖ Integración Educativa.
- ❖ Acceso a la educación regular.
- ❖ Flexibilizar los programas de estudio.
- ❖ Participación activa en la gestión escolar.
- ❖ Capacitación al profesional de la educación.
- ❖ Apoyo en tareas prioritarias.
- ❖ Participación de la comunidad.
- ❖ Participación de los padres de familia.
- ❖ Asignación/reasignación de recursos necesarios.
- ❖ Colaboración y apoyo internacional.

2.3.2 Nacionales (México)

De la misma manera, en México existieron modificaciones a las leyes existentes para dar fundamento a esta nueva visión de educación. Así, los cambios legales y reales derivados del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, de la Ley General de Educación –en el Artículo 41-, y los cambios al Artículo 3ro. Constitucional son los que aportan los sustentos que favorecen los principios de la integración educativa.

Con el **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1993**, cuyo propósito principal era mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación de los servicios educativos. Se buscaba asegurar que todos los niños/as tuvieran la oportunidad de acceder a la escuela así como también la posibilidad de alcanzar los propósitos fundamentales de la Educación Básica para desarrollar todas sus potencialidades. Como resultado de este Acuerdo se generaron una serie de acciones como:

- ❖ La reorganización del sistema educativo.
- ❖ La reformulación de los planes y programas de estudio.
- ❖ La renovación de los libros de texto gratuito.

- ❖ El establecimiento de un sistema nacional de actualización de los profesores en servicio.
- ❖ La generación de programas que atiendan específicamente a grupos de población marginada, o en riesgo de fracaso escolar.

Sin embargo, *“la descentralización fue muy radical en los aspectos administrativos y laborales; los estados tuvieron que asumir la responsabilidad de conducir y de gestionar ya no sólo los respectivos sistemas estatales, sino que los recibieron con la transferencia de los servicios educativos de básica y normal. Además, la Ley General de Educación señala, entre las atribuciones exclusivas de los estados, la de operar los servicios educativos, lo cual conlleva la transferencia de la conducción y la gestión técnico-pedagógica de los sistemas escolares.”* (Arnaut, 2006: Pág. 25).

Con base a lo anterior, los servicios de Educación Especial también se descentralizaron, quedando así únicamente la evaluación, la elaboración del currículum y la distribución del presupuesto a cargo de la Federación.

Ante todo ello, se planteó la reorientación de los servicios de Educación Especial bajo el marco internacional de la Integración Educativa y las Necesidades Educativas Especiales (NEE), ésta se fortaleció con la promulgación de la Ley General de Educación (1993) en la que se regula el papel educativo que realiza el Estado.

En el Artículo 41 de la **Ley General de Educación de 1993**, se señala que:

“La Educación Especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes, procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social”.

“Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta proporcionará su integración a los planteles de Educación Básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos que sean necesarios”

“La Educación Especial incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de Educación Básica regular que integren a alumnos con Necesidades Educativas Especiales.” (SEP/DEE, 2003: Pág. 17).

Con referencia al párrafo anterior, nos es posible percatarnos de que la educación especial se convierte en un término más amplio que el sólo hecho de atender a los niños/as con discapacidad, pues ahora también aborda las aptitudes sobresalientes. Asimismo abarca la utilización de medios, métodos y materiales adecuados para la óptima integración de los niños/as a escuelas regulares, y en caso de no poderse llevar a cabo la integración en las escuelas y aulas de educación regular, la educación especial se encargará de brindar a los niños/as las herramientas necesarias para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje para que pueden desenvolverse de manera autónoma en el ámbito social y/o laboral. Al mismo tiempo se deben brindar orientación tanto a padres como a maestros y personal de las escuelas regulares para entre todos se les brinde una mejor atención.

En función de los planteamientos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Ley General de Educación y la Declaración de Salamanca, se elaboró el **Proyecto para la Educación Especial en México**, iniciándose el proceso de recuperación de la integración educativa de los alumnos/as que presentan NEE con o sin discapacidad a la escuela regular, partiendo de la premisa de que mientras más oportunidades tuviera el alumno/a con alguna discapacidad de convivir con otros niños/as en clases regulares, mejor sería su proceso educativo. Así, la Educación Especial reorientó sus servicios y buscó generar las condiciones técnicas, materiales y de infraestructura para dar respuesta a los nuevos retos que se plantearon, por lo que de este proceso surgieron dos modalidades de atención:

- Los Centros de Atención Múltiple (CAM)
- Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

En este marco, el **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**, tiene como propósitos fundamentales la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. Este programa se enmarca en el concepto de desarrollo humano y pretendía lograr equidad en el acceso a las oportunidades educativas y establecer condiciones que permitieran su aprovechamiento pleno. Se otorgaba mayor prioridad a la Educación Básica por lo que merecían atención preferente los grupos sociales más vulnerables –los que habitan en zonas rurales y urbano-marginadas, las personas con discapacidad, los jornaleros agrícolas migrantes y en particular, los indígenas-; también se prestaba atención al desarrollo educativo de la mujer así como a la educación para adultos –que asumiría el reto del rezago en educación básica y pondría énfasis en la formación para el trabajo-.

En el **Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006**, se incorpora como criterio central para el desarrollo a la Inclusión, mejorar los niveles de educación y bienestar de los mexicanos, y acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades y la promoción y fortalecimiento del desarrollo de las personas con discapacidad, todo ello bajo tres postulados fundamentales: humanismo, equidad y cambio. Así, el objetivo estratégico era alcanzar la justicia educativa y la equidad para garantizar el derecho a la educación a todos.

2.4 La Integración Educativa como resultado de un cambio de paradigma y mentalidades

Retomando lo dicho en los apartados anteriores, el reconocimiento y respeto por las diferencias implica un cambio en la concepción educativa que se tenía hasta el momento. Como consecuencia de ello, se dejó atrás la educación exclusiva donde las personas con discapacidad eran segregadas y atendidas en instituciones especializadas para dar paso a una educación integradora o inclusiva, donde no sólo se les permite el acceso y permanencia en las escuelas regulares, sino que la escuela regular sea el trampolín que los impulse para integrarse a la sociedad, en un ambiente de equidad, respeto, tolerancia y sobretodo una mejor calidad de vida. Al respecto, Macotela (1999) afirma:

“El reconocimiento de las desventajas de mantener a la persona en instituciones separadas de la comunidad, condujo a la búsqueda de alternativas que estrecharan los vínculos entre la educación y el acceso a los beneficios que disfruta la mayoría de los individuos de una comunidad dada.”

Del mismo modo, Ainscow (2003) asegura que:

“La cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio sobre la “Educación para Todos” (EPT), debate iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia. Desde Jomtien hasta hoy el pensamiento desarrollado en torno a la materia ha evolucionado. La presencia casi simbólica de las necesidades especiales en la documentación EPT inicial ha sido sustituida gradualmente por el reconocimiento de que la cuestión de la inclusión debe ser un factor fundamental del movimiento EPT en su conjunto. De este modo, en lugar de la integración preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende hacia la educación inclusiva cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos.” (Pág. 2).

Al respecto Sarason y Doris mencionan:

“Para que la integración sea efectiva, los maestros de clases normales deben contar con el apoyo firme y coordinado de maestros de educación especial y personal de respaldo.

La ley dispone la participación de los padres y grupos legos para ‘la supervisión, evaluación y operación de programas de educación especial’ por medio de comités consultores regionales y estatales, cuyos miembros, en su mayoría, sean padres de niños incapacitados.

El éxito requiere de un ‘diagnóstico, prescripción y seguimiento integrados’ con ‘una prescripción individual de educación para cada niño incapacitado’ y ‘para un buen resultado no sólo se requiere tiempo, sino una armoniosa relación entre el personal de la escuela.’ (Citado por Fullan, 2003: Pág. 45).

Por ello, Fullan (2003) afirma que:

“La integración es uno de los cambios más complejos en el escenario educativo actual y, como tal, destaca las dimensiones del cambio y la magnitud de la tarea para efectuar una reforma educativa importante, la evaluación de nuevas convicciones; el entendimiento cognoscitivo de la interrelación entre los principios filosóficos y el diagnóstico y tratamiento concretos; el cambio de funciones y relaciones de papel entre los maestros de salón de clases normales y los maestros de educación especial, y entre el personal de la escuela, los miembros de la comunidad y los profesionales fuera de la escuela.” (Pág. 46).

Ante este panorama, surgen los conceptos de integración educativa o inclusión total. Sin embargo, al estar revisando la literatura referente al tema, es posible percatarse que los términos **INTEGRACIÓN** e **INCLUSIÓN**, son usados como sinónimos, sobre todo en la literatura de América Latina. No obstante, algunos autores reconocen que integración e inclusión conllevan implicaciones diferentes, por ejemplo Stainback (2001) afirma:

“La integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente. Mientras que en la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos. [...] El centro de atención se ha ampliado, de ayudar sólo a los alumnos con discapacidades para ocuparse de las necesidades de apoyo de todos y cada uno de los miembros de la escuela (es decir, tanto el personal de la plantilla como de los alumnos).” (Pág. 22).

Como puede identificarse en el fragmento anterior, la autora reconoce que la inclusión educativa no sólo hace referencia a niños con discapacidad sino a alumnos “normales”, superdotados, y en situación de riesgo (pobreza, marginación, inmigración, etc.) por lo que las escuelas inclusivas deben de atender a todas estas necesidades. Al respecto la autora afirma:

“El objetivo de las escuelas inclusivas consiste en garantizar que todos los alumnos –los discapacitados físicos y psíquicos graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados y quienes están en situación de riesgo- sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio.” (Pág. 11).

Por ello, *“hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no sólo colocarlos en clases normales. [...] Se está abandonando el término integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido. El objetivo básico consistiría en no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico y social. El centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno.” (Pág. 21).*

Esta perspectiva de escuelas inclusivas, es la que se quiere lograr. Incluir a todos los niños/as a las escuelas, sin importar sus condiciones físicas, mentales, sociales o culturales, es a lo que se aspira con la inclusión educativa. No obstante, esto aún no se ha logrado pero se está avanzando en el proceso.

En este sentido, Ainscow (2000) ve el proceso de inclusión como un proceso de transformación en el sistema educativo, por lo que el proceso de inclusión es un proceso de aprendizaje:

*“Inclusión es la transformación del sistema educativo. Yo comprendo la inclusión como un proceso en tres niveles: el primero es la **presencia**, lo que significa estar en la escuela. El segundo, es la **participación**; el alumno puede estar presente, pero no necesariamente participando, es necesario dar condiciones para que el alumno realmente participe en las actividades escolares. El tercero es la **adquisición de conocimientos** –el alumno puede estar presente en la escuela, participando y no estar aprendiendo-. Por lo tanto, **inclusión** significa que el alumno esté en la escuela, participando, aprendiendo y desarrollando sus potencialidades. [...] Todo este proceso de inclusión es un proceso de aprendizaje. Las personas están aprendiendo a vivir con quienes son diferentes. Y eso sólo se aprende en la acción y dentro del contexto. Por eso creo importante que las personas estén abiertas para este tipo de vivencia.”*

Tomando como referencia el extracto anterior, podríamos afirmar que el primer nivel del proceso de integración que reconoce Ainscow –presencia- hace referencia a la integración educativa, mientras que los otros dos –participación y adquisición de conocimientos- representan el proceso de inclusión como tal.

Por otro lado, en la literatura estadounidense existen otras definiciones que se relacionan con la integración educativa. Al respecto, García (2000) aclara:

“Otras expresiones relacionadas con la integración educativa que hay que tener presentes puesto que se mencionan con frecuencia en la literatura del tema –sobre todo la estadounidense– son las siguientes: ambiente menos restrictivo, “mainstreaming” e inclusión plena.” (Pág. 60).

Con base en el mismo autor, nos dice que el término ambiente menos restrictivo es el que aparece en la Ley Pública 94-142 de EEUU, donde se promueve al máximo las oportunidades del estudiante con problemas de aprendizaje para responder y actuar, donde se busca que el maestro promueva relaciones sociales aceptables entre todos los alumnos. Mientras que “mainstreaming” se refiere a la integración temporal, instructiva y social de los niños excepcionales con sus pares “normales” basada en procesos de planeación y programación educativa, continua e individualmente determinada. E inclusión plena implica que todos los niños asistan a las mismas escuelas, con los servicios y apoyos necesarios para alcanzar un buen aprendizaje, ello implica un cambio en la forma de entender las deficiencias, la concepción de educación especial, las modalidades educativas, la forma y criterios de planeación y evaluación, los recursos disponibles y la formación del profesorado. (Pág. 62).

Este apartado nos ha sido de gran ayuda para percatarnos de las distintas maneras y niveles de integración e inclusión educativa existentes, desde la perspectiva de diferentes autores. Sin embargo, para evitar confusiones y entrar en una discusión -que no es la cuestión de este estudio-, tomaremos integración e inclusión como sinónimos, esto lo veremos de manera más amplia en el apartado siguiente.

2.4.1 Definición

Como pudimos percatarnos en el apartado anterior, las implicaciones de la integración con respecto a la inclusión son diferentes, aunque podríamos decir que ambas van ligadas y que la integración sería un primer nivel o intento para llegar a la inclusión.

En este apartado se dará una definición del concepto integración educativa, así como las implicaciones que trae consigo su inserción en las escuelas.

Primeramente, para evitar confusiones retomaremos a Zacarías (2006) pues tiene clara la diferencia entre ambos términos y los describe de la siguiente manera:

“La integración educativa hace énfasis en el derecho de todo niño y joven con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, a ser recibido en la escuela regular más cercana a su domicilio. Cabe aclarar que en México, las leyes, normas y los documentos oficiales están redactados con el término integración; se espera que a mediano plazo se logre una modificación por el término inclusión, ya que su definición y alcances son diferentes. [...]

La inclusión educativa en un nivel más elevado de integración en el cual no sólo se pretende que los niños se incorporen a las escuelas regulares de los diferentes niveles educativos, sino que participen y permanezcan plenamente a su escuela con el compromiso y aceptación genuina y honesta por parte de toda la comunidad escolar.” (Pág. 37).

Retomando la cita anteriormente presentada, y tomando en cuenta que en la literatura mexicana todavía se habla de integración educativa y que la mayor parte de la presente investigación se sustenta en material bibliográfico mexicano, se rescatará el término **INTEGRACIÓN EDUCATIVA**, aunque en realidad –como bien lo describe Zacarías– se hace alusión a la inclusión educativa.

Asimismo, con respecto a la educación inclusiva, es importante reconocer algunos puntos relevantes como los que menciona Ainscow (2003) y que de alguna manera resumen lo que se ha mencionado a lo largo de este capítulo acerca de la inclusión educativa:

“La orientación inclusiva lleva implícito un cambio paradigmático en el modo en que observamos las dificultades educativas. Tal cambio de percepción se basa en la idea de que los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de los alumnos con dificultades pueden, en determinadas circunstancias, beneficiar a todos los alumnos. Una formulación de tal naturaleza supone que aquellos alumnos que en la actualidad son catalogados como alumnos con necesidades educativas especiales pasen a ser considerados como el estímulo

que puede fomentar desarrollos hacia un entorno de aprendizaje más rico. [...]Sin embargo, el avance en la ejecución de la orientación inclusiva dista mucho de ser sencillo y el progreso es aún escaso en la mayor parte de los países. Además, no debemos asumir como un hecho la aceptación total de la filosofía de la inclusión. Por ejemplo, algunos afirman que unidades especializadas situadas en el entorno escolar normal pueden ofrecer el conocimiento, el equipamiento y el apoyo de un especialista en un grado que no puede ser igualado de ningún modo en un entorno de aprendizaje ordinario. Según esta corriente dichas unidades son el único modo de garantizar el acceso factible y eficaz a la educación a determinados grupos de menores." (Pág. 3).

En este mismo sentido, Stainback (2001) reconoce las implicaciones que traen consigo tantos cambios:

"Estos cambios han llevado a los educadores, los padres y los alumnos a modificar su perspectiva. El problema o dilema ya no consiste en cómo integrar a algunos alumnos previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos los miembros de las escuelas de barrio." (Pág. 22).

Las afirmaciones anteriores de Ainscow y Stainback nos permiten reconocer la complejidad del proceso, pues implica cambios metodológicos, organizativos y en las concepciones de educación especial, alumno, etc., y de la misma manera se reconoce la importancia de todo el personal de la escuela, la comunidad, la familia y las unidades especializadas –en el caso mexicano la USAER- como ayuda y soporte a este nuevo paradigma en educación.

Sin embargo, antes de pasar a la definición de integración educativa, es primordial resaltar que el término INTEGRACIÓN EDUCATIVA cuentan con 3 fundamentos filosóficos que de alguna manera se han abordado a lo largo de este capítulo, ya que *"forman parte de las bases éticas y morales que permiten pensar en un ideal de hombre, de ciudadano, que ha de formarse en las aulas con una serie de atributos y características, de habilidades y capacidades para integrarse a la sociedad"* (García, 2000: Pág. 43), y que se resumen en lo siguiente:

- Respeto a las diferencias: como consecuencia de las reformas existentes y que nos obligan a voltear la mirada para aceptar las diferencias y poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal.
- Derechos humanos e igualdad de oportunidades: que provoca la búsqueda de la igualdad y por ello que se integren a la escuela.

- Escuela para todos: este concepto de reconocer y atender a la diversidad y del acceso de esta a la escuela regular, sino que también se relaciona con la calidad educativa.

De la misma manera existen cuatro principios generales que guían la operación y desarrollo de los servicios educativos para la atención a las necesidades educativas especiales, estos principios se abordaron y explicaron en el Capítulo 1, por lo que aquí solamente los enunciaremos:

- ✓ Normalización
- ✓ Integración
- ✓ Sectorización
- ✓ Individualización de la enseñanza

Así, García (2000) afirma que según estos principios generales *“los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser educados cerca de sus casas, en un ambiente lo más normal posible, con las adaptaciones necesarias para que puedan acceder a todas las experiencias educativas y, de esa manera, integrarse a la sociedad en todos los ámbitos.”* (Pág. 45).

De la misma manera, Figueroa afirma:

“La integración educativa, relacionada muchas veces con la frase Equidad para la diversidad, quiere decir que Todos tenemos derecho a las mismas oportunidades, pero cada uno tenemos formas de aprendizaje diferentes y por lo tanto necesitamos formas de enseñanza diferentes.” (Pág. 2).

Sin embargo, es necesario aclarar que no el término inclusión sólo hace referencia a los niños/as con discapacidad sino con todos aquellos niños/as que se encuentran en alguna situación de vulnerabilidad (social o familiar). A este respecto Booth y Ainscow (2000) afirman:

“La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tiene normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y participación, o conducir a la exclusión y discriminación.” (Pág. 8).

Asimismo, una maestra de lenguaje reconoce este hecho de la siguiente manera:

“En la integración educativa los niños con algún tipo de discapacidad se integraban a las escuelas, para estar en un núcleo social regular y la inclusión incluye a todos los niños no nada más con necesidades educativas especiales o con discapacidad sino a todos los niños que son vulnerables socialmente. [...] La inclusión abarcará la atención a toda la comunidad a toda la población de la escuela, porque a veces hay socialmente sectores que son más vulnerables no, los niños de la calle, los niños que trabajan, los que son de madres solteras, ellos pueden ser más vulnerables al resto de la comunidad, entonces a ellos hay que brindar una atención específica y un seguimiento, es incluir a todos.” (ESTML)

Precisamente, para lograr la integración de los niños con NEE a las escuelas de Educación Básica, también es necesario reconocer la existencia de algunos factores que Figueroa resume de la siguiente manera (Pág. 3):

- ✓ Condiciones institucionales adecuadas.
- ✓ Un plan de trabajo o un proyecto institucional que contemple las NEE del alumno.
- ✓ Los materiales de los planes y programas de estudio de educación básica regular con adaptaciones curriculares (propósitos, contenidos, metodología y evaluación) y de acceso (rampas, sillas de ruedas, auxiliares auditivos o visuales, etc.), según sean las necesidades que presente el alumno.
- ✓ Un servicio de apoyo a la educación regular o un servicio escolarizado de educación especial, que pueda brindar apoyos y recursos extraordinarios que den respuesta a las NEE.
- ✓ El apoyo y la aceptación de la familia del alumno.
- ✓ El trabajo colaborativo e interdisciplinario de:
 - Autoridades de educación básica y de educación especial.
 - Maestros de educación especial, equipo de apoyo y maestro de educación básica regular.
 - Todos los anteriores con las familias y las instituciones con que cuenta la comunidad para favorecer el desarrollo integral del alumno.

Tomando como referencia lo anterior, retomaremos la definición de García (2000) acerca de lo que es la INTEGRACIÓN EDUCATIVA:

“La integración educativa es:

- 1. Consecuencia del derecho de todos los alumnos a educarse en ambientes normalizados*
- 2. Una estrategia de participación democrática*
- 3. Una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos*
- 4. La puesta en práctica de una variedad de alternativas instructivas*
- 5. La permanencia en el aula regular del niño con NEE, junto con otros niños sin estas necesidades*
- 6. Un compromiso por parte de la escuela y del docente de buscar las condiciones necesarias para que el niño pueda acceder al currículo o realizar adecuaciones curriculares*
- 7. La unificación de los sistemas educativos regular y especial*
- 8. Una estrategias que busca que el niño con NEE se integre a nivel académico, social y de comportamiento*
- 9. Una política para elevar la calidad de la educación de todos los niños.” (Pág. 59).*

Siguiendo esta línea, la SEP (2002) nos describe de manera muy detallada el concepto de integración educativa tal y como se muestra a continuación:

“El concepto de integración educativa se entiende como el acceso al currículum regular para todas las personas que lo demanden, bajo la línea de que el acceso al mismo puede ofrecerse en espacios especiales o regulares. (D.E.E., 1995) [...] Se parte de la hipótesis de que mientras más oportunidades tenga el menor con alguna discapacidad de convivir con el resto de los alumnos en clases regulares mejores serán los resultados, ya que tendrá la posibilidad de participar de las mismas experiencias educativas a las que tiene derecho. [...] La integración educativa a la escuela regular no es sólo la incorporación física de los alumnos con discapacidad a la escuela, sino que es brindarles la atención de manera individual o específica, en la que se disponga de recursos humanos y materiales idóneos que apoyen los procesos de aprendizaje de todos y cada uno de ellos. [...] En consecuencia, la integración constituye una estrategia para ofrecer igualdad de oportunidades con el propósito de que cada alumno alcance los objetivos educativos del nivel y grado correspondiente.” (Pág. 6).

El concepto abarca todas las dimensiones que conlleva la integración educativa, y como bien se señala no sólo es el acceso a la escuela regular y al aula sino que el proceso implica cambios en la concepción de ser humano, en la metodología y en los recursos humanos y materiales que implican la conjunción de la educación especial y la escuela regular. Pero, ¿qué más implicaciones conlleva este proceso? A ese respecto Booth y Ainscow (2000) enuncian (Pág. 20):

“La inclusión en educación implica:

- ❖ *Un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que surgen en las escuelas*
- ❖ *El aprendizaje y participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o con NEE*
- ❖ *Procesos para aumentar la participación de los estudiantes y reducir su exclusión, en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas*
- ❖ *Reestructurar la cultura, políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad*
- ❖ *El desarrollo de las escuelas tanto en lo personal como del alumnado*
- ❖ *La preocupación por superar las barreras de acceso, ya que la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado*
- ❖ *Que todos los estudiantes tengan derecho a una educación en su localidad*
- ❖ *No se perciba a la diversidad como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos*
- ❖ *El esfuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades*
- ❖ *La inclusión en la sociedad.”*

Tomando como referencia todo lo anterior, podemos decir que en la integración educativa:

“El ideal es que todos los niños compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación; lo que puede y debe variar es el tipo de apoyos que se ofrezcan a los niños con NEE. [...] la integración de un niño depende fundamentalmente de los apoyos que le ofrezca la escuela y su entorno. [...] es necesario incrementar los esfuerzos para contar con las condiciones que permitan satisfacer las NEE de los alumnos dentro de las escuelas regulares.” (Pág. 55).

Según Stainback (2001), el paso a las escuelas inclusivas tiene diversas ventajas, entre las que se encuentran las siguientes (Pág. 25):

- ✓ Ayudar a los alumnos con discapacidades o desventajas a “adaptarse a la normalidad”.
- ✓ Todo el mundo se beneficia de una escuela inclusiva, por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos, desde los alumnos, pasando por los padres, maestros y miembros de la comunidad en general.
- ✓ Todos los recursos y esfuerzos del personal escolar se dedican a evaluar las necesidades docentes, a adaptar la enseñanza y a dar apoyo a los alumnos.
- ✓ Brindan la posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado.

Siguiendo esta línea, la SEP (2004) también reconoce algunas ventajas en la interacción social y los aprendizajes que se obtienen al lograr una verdadera integración educativa (Pág. 17):

- ✓ Las personas somos seres sociales, vivimos en sociedad, trabajamos en sociedad y aprendemos en sociedad. Por eso la escuela debe aprovechar el potencial que es el grupo como fuente de interacciones y aprendizajes mutuos.
- ✓ Cuando aprendemos a escuchar a nuestros compañeros de trabajo, a comprender sus puntos de vista y a ponernos en su lugar, vamos desarrollando competencias para una vida social más funcional y satisfactoria.
- ✓ Aprendemos más y mejor cuando:
 - Compartimos lo que sabemos y apoyamos a los demás para aprender cosas nuevas.
 - Comparamos y confrontamos nuestras ideas y maneras de hacer las cosas.
 - Reconocemos nuevas formas de ser, pensar y actuar que pueden enriquecernos.
 - Analizamos diversas interpretaciones sobre cómo enfrentar y resolver un problema.
- ✓ Se debe lograr que niñas y niños, con diferentes edades, culturas, lenguas, formas de hablar, ritmos de aprendizajes y también con distintas capacidades físicas, mentales y sociales, aprendan unos de otros.

Ainscow (2000) también reconoce que la ayuda mutua entre los mismos alumnos es una parte importante en el proceso de integración:

"[...] si miramos a los niños como posibilidades de ayuda en el proceso de inclusión de otros niños, la tarea se hace más fácil. Es una cuestión de organización de la clase y de las actividades de manera que los niños puedan contribuir más. Los muchachos que pasan por el proceso de inclusión tienen una sensibilidad muy grande. Saben mejor que los adultos cuales son las dificultades que tendrán los otros compañeros."

No obstante, a pesar de todos los esfuerzos realizados, el proceso de integración no ha sido fácil. Ya que como afirma Macotela (1999):

"[...] es evidente que existan resistencias al cambio, pero no solamente de los profesores de aula. También las hay en los equipos de apoyo. Esto es debido a que no ha penetrado el mensaje básico de la integración educativa; la forma de lograrla no es concebir a la integración como la inserción del niño a un espacio educativo, sino de integrar los esfuerzos de los actores principales que son los docentes (de aula y de apoyo). El problema básico es que se exige una redefinición de la labor del maestro de aula así como del maestro de apoyo. Se exige también que ambos asuman una responsabilidad compartida. [...] la necesidad básica estriba en el logro de metas comunes entre ambos grupos de referencia y, sobre esta base, la derivación de métodos comunes de enseñanza y evaluación teniendo como eje el currículum de educación básica."

Asimismo también es necesario considerar que no todos los niños/as con NEE con o sin discapacidad pueden ser integrados a la escuela regular, esto derivado de sus propias limitaciones, por lo que el criterio para elegir la opción de la integración educativa consiste en analizar las diferentes opciones de atención y elegir la más adecuada y la que brinde mejores posibilidades al niño/a. A este respecto Macotela (1999) afirma:

"La integración es factible cuando las condiciones lo permiten, sin que esto signifique que modalidades como la inclusión total representen la única opción."

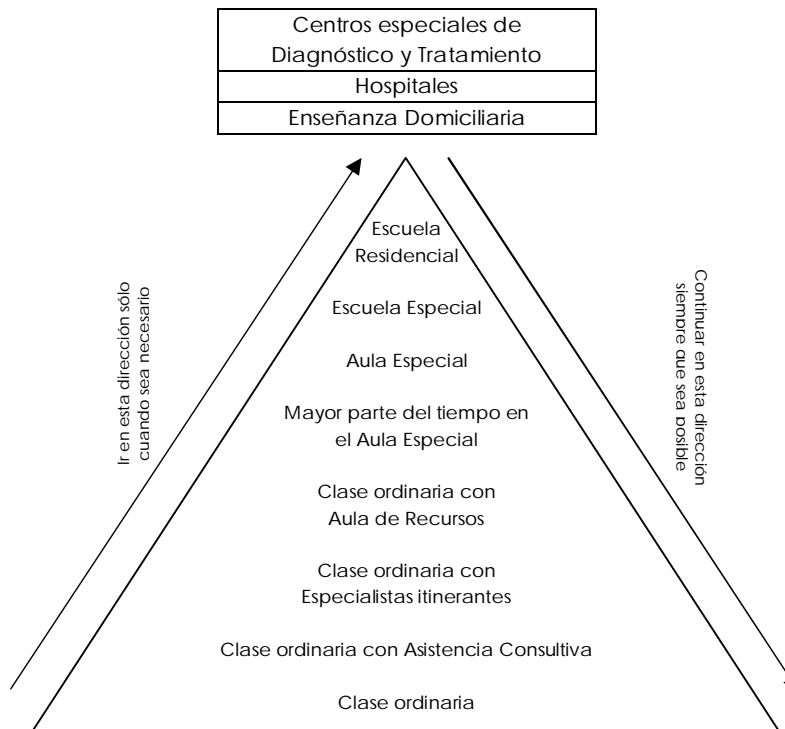
La integración no siempre es la mejor alternativa para todos los niños. El criterio final consiste en determinar cuáles opciones de instrucción representan las mejores oportunidades para cada niño. Así, el papel de los docentes (de aula y de apoyo) es central, puesto que son los actores que están más directamente en contacto con las necesidades del niño y con las características de su entorno (educativo y social). En consecuencia, es necesario que profundicen en las bondades de la integración, pero también que realicen una reflexión profunda acerca de sus limitaciones."

Continuando con la idea expuesta por Macotela, García (2000) afirma que:

"[...] el modelo de integración que se establezca en un país, región o escuela va a estar más relacionado con las características específicas del contexto que con las limitaciones del propio niño. [...] el problema no radica en determinar los perfiles de los niños para ser candidatos a integrarse en la escuela regular; la cuestión es analizar si las características de la escuela son las apropiadas para integrar a los niños. [...] El trabajo no consiste en normalizar al niño para su ingreso a la escuela regular, sino en hacer cada vez mejores escuelas, pues es en éstas instituciones donde se puede integrar a los niños. A medida que se cuente con más recursos disponibles, será más fácil alcanzar la integración de tiempo completo en el aula regular." (Pág. 57).

Siguiendo el argumento de que no todos los niños/as con NEE con o sin discapacidad pueden ser integrados a la escuela regular, García (2000) reconoce que existen diferentes niveles o modalidades de integración. Al mismo tiempo afirma que debido a que es un proceso gradual *"existen los extremos: por un lado están las instituciones de educación especial en las que los niños permanecen tiempo completo y que, desde nuestro punto de vista, los segregan, y por el otro, la integración en el aula regular durante toda la jornada escolar."* (Pág. 55). En este sentido, García retoma a Monereo, 1985 y el Sistema de Cascada de Reynolds que se muestra a continuación (Pág. 56):

SISTEMA EN CASCADA DE REYNOLDS ENTORNOS EDUCATIVOS EXTRAESCOLARES



Tomando en consideración el esquema mostrado arriba, la integración educativa se encontraría en los tres niveles situados en la base de la pirámide, mientras que los que están arriba de ellos implicarían los modelos de atención que anteriormente se manejaban, y que hacían referencia a una educación exclusiva.

El ideal de la integración educativa es que la mayor parte de los niños/as con NEE se encuentre en alguno de los tres niveles situados en la base, y que sea una minoría la que se encuentre distribuida en cualquiera de los demás niveles.

2.4.2 Conceptos relacionados

Aunado a la integración educativa, se encuentran implicados otros conceptos que son fundamentales para entender el proceso completo, por lo que serán abordados en este apartado.

a) Necesidades Educativas Especiales (NEE)

El término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) se empezó a utilizar como respuesta para ya no utilizar términos despectivos como se utilizaban hasta entonces para referirse a las personas con discapacidad. Al respecto la SEP/SNTE (2000) afirma:

“Actualmente (y como consecuencia de la normalización), se busca que las personas con discapacidad tengan una vida tan “normal” como sea posible. Por tal motivo, se prefiere utilizar una terminología menos descalificatoria que permita un cambio en la concepción que se tiene de las personas con alguna limitación y facilite que la sociedad en general, las valore primero como individuos y después como sujetos que requieren de apoyo especial. Así, se emplea el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) para referirnos a los niños/as con discapacidad que, al igual que algunos de sus compañeros sin discapacidad, presentan problemas o alguna dificultad para aprender.” (Pág. 42).

Una vez que sabemos porque se empezó a utilizar el término surge la pregunta: ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales (NEE)? De acuerdo con Macotela (1999):

“El concepto de NEE forma parte de los supuestos básicos que definen al movimiento de integración educativa. Se adopta con objeto de disminuir los efectos nocivos de la etiquetación indiscriminada que ha privado en la educación especial. Al asumir que cada niño, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación, se atiende a la persona y no a la etiqueta (retardo mental, problemas de aprendizaje, etcétera).”

Por ello, la SEP/DEE (2003) reconoce que:

“Existen diversidades que van desde las físicas, sensoriales, económicas y sociales hasta aquellas que no se ven, como las psíquicas e intelectuales, características que nos hacen más vulnerables y por lo mismo con distintas necesidades. Estas particularidades son las que definen a los alumnos/as con necesidades educativas de educación (niños de la calle, con diversas discapacidades, migrantes, de diversos grupos étnicos, etc.), niños/as que de acuerdo a su perfil requieren métodos y estrategias educativas distintas.” (Pág. 54).

Por consiguiente, la SEP (2002) describe el concepto como a continuación se muestra:

“Un alumno tiene NEE cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en currículo que les corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. [...] Determinados alumnos pueden tener NEE no sólo derivadas de déficit psíquicos, físicos o sensoriales, sino como resultado de una historia de aprendizaje como consecuencia de vivir en un contexto socio-familiar de privación.” (Pág. 10).

Como resultado de la definición anterior, la SEP (2002) asume que hablar de NEE tiene un doble sentido (Pág. 12):

- ❖ Las que se derivan directamente de la problemática del alumno, ya sea por causas internas, como los déficit, o como consecuencia de carencias en el entorno socio-familiar, o por una historia de aprendizaje desajustada.
- ❖ La dimensión real que adquieren estas necesidades en función del contexto educativo actual en el que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, “En función de las características del contexto educativo y lo respuesta que se le ofrezca, algunas de las necesidades derivadas de su propia problemática pueden compensarse y relativizarse o, por el contrario, acentuarse. Esto quiere decir, que en el mejor de los contextos educativos imaginable, determinados alumnos seguirán teniendo NEE, pero éstas se verían reducidas o minimizadas en relación con otro contexto en el que no se realizasen determinadas modificaciones para adaptarse a las características de los alumnos. Por todo ello, se puede decir que el carácter interactivo entre el alumno y el contexto escolar tiene como consecuencia que las NEE no sean estáticas ni absolutas, sino relativas y cambiantes.”

Sin embargo, la SEP/DGEE (1994) también identifica que las NEE no sólo son una parte inherente en el alumno sino que también tienen que ver con las que enfrenta el profesor en el salón de clases, como se puede identificar en el siguiente fragmento:

“El concepto de necesidades educativas especiales, no remite a una dificultad en particular, sino a las características enfrentadas tanto por el alumno durante su proceso de aprendizaje, así como a las enfrentadas por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza de los contenidos escolares.” (Pág. 6).

Por ello, la SEP (2002) reconoce la necesidad de establecer criterios para la detección de los niños/as que presentan NEE:

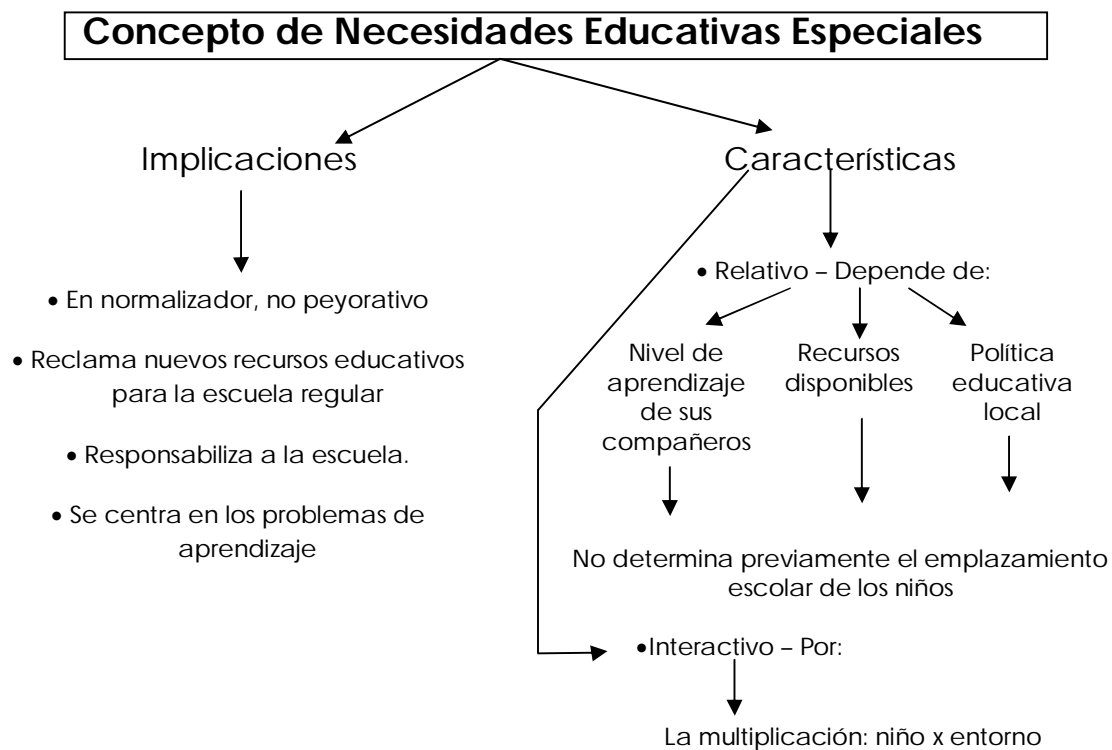
*“El criterio fundamental que se debe manejar para determinar cuándo un alumno/a presentan mayores dificultades de aprendizaje que sus compañeros de edad debe basarse, sobretodo, en que **el propio profesorado, individual o colectivamente; haya puesto en marcha y agotado los recursos ordinarios de que dispone (cambios metodológicos, materiales distintos, más tiempo...)** y considere que, a pesar de ello, el alumno necesita ayuda extra para resolver sus dificultades.” (Pág. 11).*

En este contexto, García (1996) enuncia las principales consideraciones relacionadas con las NEE (Citado por la SEP/SNTE, 2000: Pág. 44):

- ❖ Son las dificultades de aprendizaje en un continuo en el que los recursos ordinarios no son suficientes. Estas pueden ir desde ninguna dificultad de aprendizaje hasta una dificultad severa de aprendizaje, lo que al mismo tiempo implicaría desde servicios ordinarios totalmente suficientes hasta servicios ordinarios totalmente insuficientes.
- ❖ Representan una dificultad mayor para aprender.
- ❖ Pueden implicar alguna discapacidad que no permita utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente.
- ❖ Implica la necesidad de utilizar recursos educativos especiales.
- ❖ Puede presentarse, a su vez, en cualquier punto de un continuo, puede de leves a profundas, y transitorias o permanentes.
- ❖ Tiene un carácter interactivo.
- ❖ Todos los alumnos pueden requerir de ayudas pedagógicas a lo largo de su educación.
- ❖ Son relativas y cambiantes. La escuela puede acentuarlas o minimizarlas.
- ❖ La respuesta a las necesidades de los alumnos debe buscarse en el currículo.

Por lo tanto, se dice que un niño tiene NEE "cuando existe la necesidad de utilizar recursos educativos especiales, estos son aquellos recursos que son adicionales o diferentes a los que la escuela o las autoridades educativas tienen en el aquí y ahora." (Warnock, citado en SEP/SNTE, 2000: Pág. 45).

Tomando en consideración todo lo anteriormente expresado, nos permitimos retomar un cuadro que sintetiza el concepto de NEE así como también sus implicaciones (SEP/SNTE, 2000: Pág. 45):



(MEC, 1989a,p17)

Una vez aclarado y definido el concepto de NEE, será necesario enunciar las pautas para detectar a los alumnos/as NEE. Por lo que las fases para determinar las NEE son:

- Evaluación de todo el grupo: esta evaluación tiene un carácter global y se fundamenta en la apreciación de las características más relevantes de los alumnos del grupo en su conjunto.
- Análisis más individual, centrado en las características de algunos alumnos: en ocasiones, a pesar de los ajustes que se realizan en la metodología, algunos alumnos continúan presentando dificultades, por lo tanto, es necesario realizar un análisis más individual.
- Evaluación Psicopedagógica: cuando las dificultades son muy significativas o cuando éstas se asocian a alguna discapacidad, es probable que los ajustes que el maestro realiza no sean suficientes, por lo que requiere de apoyos más específicos. Para determinar estos apoyos es necesario realizar una evaluación mucho más centrada en el alumno, en sus características y en sus necesidades.

En este sentido, García (2000) asegura que:

“La detección de los alumnos con NEE no depende exclusivamente del maestro regular, por lo que no implica que se convierta en un experto de educación especial. Es indispensable que el profesor se convierta en un observador interesado, agudo e ingenioso de sus alumnos/as, de manera que detecte problemas en ellos y destaque sus habilidades:

- a) *Detectar problemas: saber que un niño tiene problemas representa una parte de la situación; la otra es definir cuándo, quién y cómo ayudarlo*
- b) *Destacar las habilidades: se debe considerar las capacidades de los niños, otorgando una importancia secundaria a las carencias. Destacar las habilidades permite diseñar estrategias para canalizarlas, en vez de utilizar las deficiencias como excusas para justificar lo que no se hace.” (Pág.84).*

Con todo ello, queda nuevamente constancia de la necesidad de un trabajo colaborativo entre maestro de aula regular y maestro de apoyo, sin que por eso se le quite mérito a alguno de ellos. Muy por el contrario la atención que puedan recibir los alumnos con NEE debe ser responsabilidad de ambos, así como también de los padres de familia, pues ellos también son una parte importante del proceso de integración, y las acciones concretas para el logro efectivo de dicho proceso se insertan en la práctica cotidiana del docente.

Así, podemos concluir este apartado, con una afirmación que hace Booth y Ainscow (2000) y que sintetiza este apartado y que nos explicita el fin último al que se refiere la inclusión educativa UNA SOCIEDAD MÁS EQUITATIVA PARA TODOS:

“Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.” (Pág. 8).

b) Barreras en el Aprendizaje

Junto con el término de NEE, viene implicado también el término de barreras en el aprendizaje. Y por ello es necesario aclarar que no todos los niños/as que tienen alguna discapacidad son atendidos por la USAER, esto, debido a que no por el hecho de tener una discapacidad el niño/a presenta NEE. A este respecto la SEP/SNTE (2000) afirma:

“Es importante destacar que cualquier niño/a puede llegar a presentar NEE y no sólo el niño “discapacitado”. Hay niños/as con discapacidad que asisten a escuelas regulares y no presentan problemas para aprender, mientras que hay niños/as sin discapacidad que sí los tienen. En otras palabras, no todos los niños/as con discapacidad presentan NEE, ni todos los niños/as sin discapacidad están libres de ellas.” (Pág. 43).

Como pudimos observar en el apartado anterior, el término NEE es muy amplio e incluye a niños/as con discapacidad, así como niños/as que viven en situaciones de pobreza, marginación, abandono, etc. Y por ello es importante aclarar que un niño/a es atendido por USAER sólo cuando estas condiciones influyen de manera directa y crean una barrera en su aprendizaje. Por lo que si un niño tiene alguna discapacidad, pero esta discapacidad no afecta en su aprendizaje el niño no tiene NEE, y por lo tanto no es atendido por la USAER.

Sin embargo ¿cómo se determina si un niño/a tiene NEE y por lo tanto si debe ser atendido por la USAER? El trabajo de campo realizado para esta investigación, nos dio información al respecto, tal y como lo mencionó la maestra de apoyo:

“Primero es la discapacidad, algunas otras veces los niños/as ya ingresan con un diagnóstico por parte de alguna institución de salud (IMSS, ISSSTE, Salubridad u Hospital de Especialización) y nosotros nos encargamos de atenderlo. Otras veces es porque a la hora de hacer el perfil del grupo nos percatamos de que hay niños/as que necesitan ayuda. Sin embargo es importante aclarar que no todos los niños con discapacidad tienen NEE, sino que las NEE pueden ser temporales o permanentes y dependen y se determinan por las barreras del aprendizaje.” (PHUMA1a)

Del mismo modo, la SEP (2003) enuncian otros factores que pueden influir sobre el aprendizaje del niño (Pág. 13):

- Los antecedentes culturales
- El medio ambiente
- El tipo corporal
- La constitución emocional
- El estilo social
- Los patrones de alimentación.

Al respecto Ainscow (2003) afirma lo siguiente:

“La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Se trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas.” (Pág. 13).

Pero, ¿qué son las barreras en el aprendizaje? Este término no fue encontrado en la literatura acerca del tema, sin embargo el trabajo de campo nos aportó mucho con referencia a este punto, ya que la maestra de apoyo nos explicó muy claramente este término como a continuación se muestra:

“Las barreras para el aprendizaje, como su nombre lo dice son todos aquellos obstáculos que no permiten al niño/a acceder al conocimiento y por lo tanto al aprendizaje. Existen diferentes tipos de barreras. Sin embargo, los procesos de integración y/o inclusión implican que estas barreras se minimicen –que sería lo ideal-, o en el peor de los casos que se maximicen estas barreras. ” (PHUSU)

De la misma manera, la maestra de apoyo nos explicó -de manera muy general- los tipos de barreras existentes:

“Están las del propio alumno -las que se derivan de sus propias características (discapacidad, etc.)-, las del contexto social, las del contexto familiar, las de la escuela –que son más que nada de infraestructura, e integración.- y la del contexto áulico –que tienen que ver con el maestro, con las estrategias que este utiliza, con el propio currículum, etc.).” (PHUSU)

Así, podemos afirmar que un niño/a con discapacidad no necesariamente tiene NEE. Y que un niño/a sin discapacidad también está propenso a tener barreras que dificultan su aprendizaje.

Durante el trabajo de campo, también conseguimos evidencia de lo expresado anteriormente. Ya que un niño de primer año tiene discapacidad física (tiene pegados dos dedos de cada una de sus manos), sin embargo el niño no tiene NEE porque esto no ha sido un impedimento para que el niño aprenda tal y como lo afirmó su maestra de grupo:

“Los niños con discapacidad no necesariamente necesitan ayuda o apoyo extra, porque el hecho de tener discapacidad no implica que el niño tenga NEE. Por ejemplo, Yordi tiene problemas en sus manitas y sin embargo el niño puede sujetar bien las cosas y puede escribir bien, es más es el que tiene la letra más bonita de todo mi grupo. Entonces si el niño no tiene NEE uno como maestro no se las puede adjudicar. Además no sufre ni discriminación ni nada, por el contrario es muy sociable y se lleva bien con el resto de sus compañeros.”
(PHUMG3)

Con ello podemos afirmar que a pesar de que el niño tiene una discapacidad, no tiene NEE, pues su discapacidad no es un impedimento para que el niño acceda al conocimiento, además de que tampoco tiene problemas de integración a la escuela o al aula, y por lo tanto el niño no recibe atención de la USAER.

La pregunta que nos surge ahora es ¿cómo trata la USAER de dar respuesta a esas barreras que no permiten que un niño/a acceda al aprendizaje? La contestación a esta pregunta también nos la ofreció el trabajo de campo, tal y como se muestra a continuación:

“Se trata de darles solución basándonos en las competencias, por ello se toma en cuenta las fortalezas del niño/a –en pocas palabras, lo que si puede hacer-, para poder trabajar y cubrir sus NEE. En resumen, para definir las estrategias a utilizar se debe tomar en cuenta las características del propio niño/a, las barreras que presenta y las NEE; en base en todo eso es como se hacen las adecuaciones. Por ello decimos que las NEE no son limitantes para que el niño/a acceda al conocimiento, y que determinar las barreras nos ayudan a identificar sus NEE y así poder determinar las estrategias más adecuadas para dar respuesta a esas NEE. Porque anteriormente se pensaba que el problema era el niño/a, pero ahora vemos que no es precisamente así, sino que el contexto (social, familiar, etc.) afectan la manera en la que el niño/a se desenvuelve, y como consecuencia, pues esto afecta en su aprendizaje.” (PHUMA1a)

Como puede observarse en el extracto anterior, las barreras y la identificación de las NEE son las que determinan las adecuaciones curriculares así como las estrategias que se deben realizar para que el niño/a que las presenta no se vea afectado en su aprendizaje, y logre acceder al currículum y por lo tanto al conocimiento.

Para finalizar este apartado quisiera citar a Ainscow (2000) ya que de manera muy fácil y concreta, nos resume lo expuesto a lo largo de este apartado:

“Otro aspecto de la inclusión es identificar y superar las barreras que impiden a los alumnos adquirir conocimientos académicos. Esas barreras pueden ser: la organización de la escuela, el edificio, el currículo, la forma de enseñar y muchas veces las barreras están en la mente de las personas. Esas con las más difíciles. [...] Por eso, es muy importante detectar las barreras dentro de la escuela que impiden la participación de todos.”

En este momento en que ya se abordaron las NEE y las barreras en el aprendizaje, podemos adentrarnos en lo que son las adecuaciones curriculares y los diferentes tipos de adecuaciones que se realizan para la atención de niños/as con NEE. Tal y como lo veremos en el apartado siguiente.

c) Adecuaciones curriculares

El concepto de adaptaciones curriculares también es parte fundamental de la iniciativa de integración y toca de manera directa a la noción de NEE, pero ¿Qué es el currículum?

Según la SEP (2002) el currículum *“es una propuesta que se estructura por los propios responsables de conducir el proceso educativo en las escuelas, a partir de considerar las necesidades que en materia de educación se distinguen en cada comunidad, sin dejar de atender los lineamientos muy generales que se establecen centralmente sobre las finalidades educativas. De esta manera, se puede afirmar que la responsabilidad directa corresponde al centro educativo y a los maestros, bajo la supervisión de consejos locales para garantizar la calidad del trabajo escolar.”* (Pág. 3).

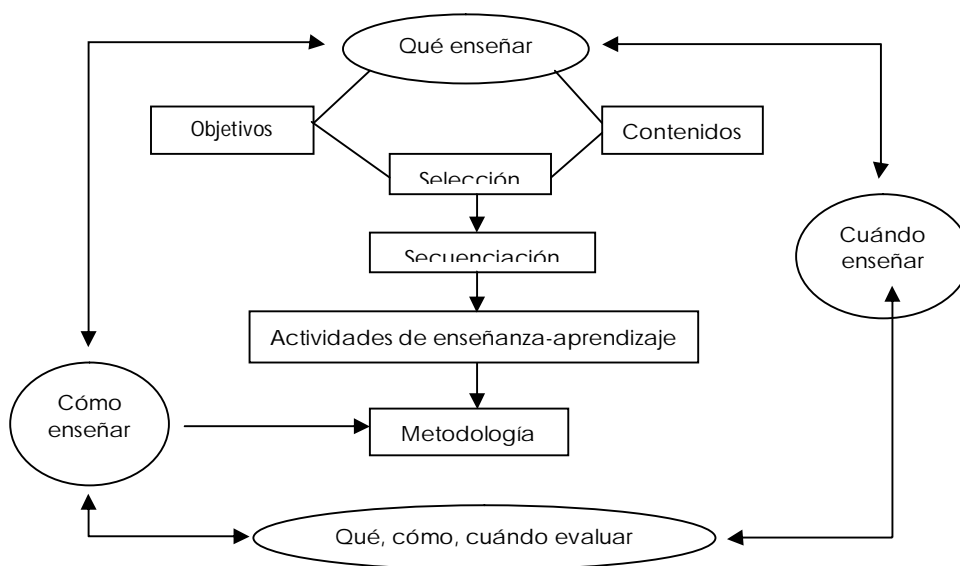
Según Coll (1986), que nos expone de manera sencilla y breve todos los elementos que implica el currículum:

“El currículum proporciona informaciones concretas de qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar.” (Citado por la SEP/SNTE, 2000: Pág. 61).

Si retomamos ambos conceptos, podemos afirmar que el currículum surge de la reflexión de la práctica educativa y en él se establecen los objetivos de enseñanza, los contenidos de aprendizaje, propone materiales y recursos de apoyo al docente así como también la evaluación para constatar el logro de los objetivos propuestos.

La SEP/SNTE (2000) nos presenta un esquema con los elementos básicos del currículum que nos permitimos rescatar, ya que nos da la posibilidad de ver el dinamismo de los elementos que lo integran y la manera en que estos interactúan y se interrelacionan entre sí (Pág. 62):

Elementos Básicos del Currículum



Una vez definido el concepto de currículum podemos pasar a la definición de las adecuaciones curriculares.

Primeramente, es necesario reconocer la presencia de la diversidad en el seno de la escuela regular, lo que implica que se debe tomar como base y fundamento para las adecuaciones el currículum de la escuela regular. Ante este hecho, retomaremos lo que la SEP (2002) acerca de las adecuaciones curriculares:

“Las adecuaciones curriculares se enmarcan necesariamente en el currículum que se desarrolla en la escuela y deben ofrecer una respuesta a la diversidad desde el escenario de la escuela regular, sea cual fuere el grado de especificidad y tipo de estas necesidades. [...] Por lo tanto, un enfoque curricular acorde con la concepción de una escuela abierta a la diversidad, exige poder disponer de un marco curricular común en todas las modalidades y niveles educativos. No significa negar las diferencias, ni dejar de atender su especificidad, sino que se orienta a crear condiciones pertinentes para el desarrollo de las capacidades de todos los educandos.” (Pág. 64).

En este mismo sentido, la SEP (2002) también reconoce que:

“Todo currículo básico busca la incorporación futura de los alumnos al mundo del trabajo y su intervención en la vida pública; a ninguna de estas dos aspiraciones debe renunciar la población de educación especial. Asumir el currículo básico no es renunciar a los objetivos tradicionales de la educación especial, por el contrario, es completar la formación de los alumnos/as y prepararlos para ser ciudadanos con plenos derechos. Este ideal puede hacerse realidad mediante la estrategia de adecuaciones curriculares.” (Pág. 64).

En el extracto anterior podemos reconocer la importancia de las adecuaciones curriculares, así como también la justificación para que estas se lleven a cabo: poder al alcance de los alumnos/as con NEE el currículum básico, para respetar los derechos de los niños/as de educación especial, y que de esta manera se permita que el niño/a adquiera los conocimientos necesarios para integrarse a la sociedad como ciudadano pleno y posteriormente pueda ingresar al mundo laboral.

De la misma manera, García (2000) sostiene que primero debemos tomar en consideración dos elementos para las adecuaciones curriculares estas son (Pág. 131):

a) Planeación, que implica el conocimiento de:

- Los planes y programas de estudio
- Las características institucionales
- Los alumnos

b) Evaluación de los alumnos con NEE

Al respecto Macotela (1999) afirma que:

[...] Las adaptaciones curriculares se refieren básicamente a la modificación de los formatos y/o materiales de instrucción, de manera que se atienda a las características individuales de los alumnos y se facilite el logro de los objetivos instruccionales en el aula regular. La integración implica que el eje básico de la instrucción es el currículum de la educación regular. Las NEE representan la exigencia de ajustar las demandas del currículum para que todo niño (con discapacidad o sin ella) pueda responder a los objetivos curriculares con éxito. Esta noción es radicalmente diferente a asumir que a quien hay que adaptar al currículum es al niño.”

Así, García (2000) afirma que entonces:

“Las adecuaciones curriculares se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las NEE de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo.” (Pág. 132).

Es decir, que las adecuaciones curriculares son todas aquellas adaptaciones y/o modificaciones que se le hace al currículum común a fin de que los alumnos/as con NEE tengan un mejor acceso a él, y en medida de lo posible éste se adapte a sus necesidades y características particulares.

Siguiendo esta línea, García (2000) afirma que al diseñar estas adecuaciones, los maestros deben establecer ciertas prioridades tomando como base las necesidades del alumno que son el resultado de hacerle realizado una evaluación psicopedagógica y que dan muestra de lo que realmente es necesario modificar para el logro de los propósitos educativos. Así, las características particulares del alumno son las que definen cuál o cuáles criterios debe priorizar el profesor, con el apoyo del personal de educación especial y de los mismos padres de familia.

En este sentido, Macotela (1999) afirma que:

“En lo que toca a la integración, cobra particular relevancia reconceptualizar el papel de la familia, dado que no solamente se trata de fortalecer los vínculos entre la escuela y el hogar, sino también de promover un cambio de actitud por parte de los padres de niños con discapacidad y sin ella.”

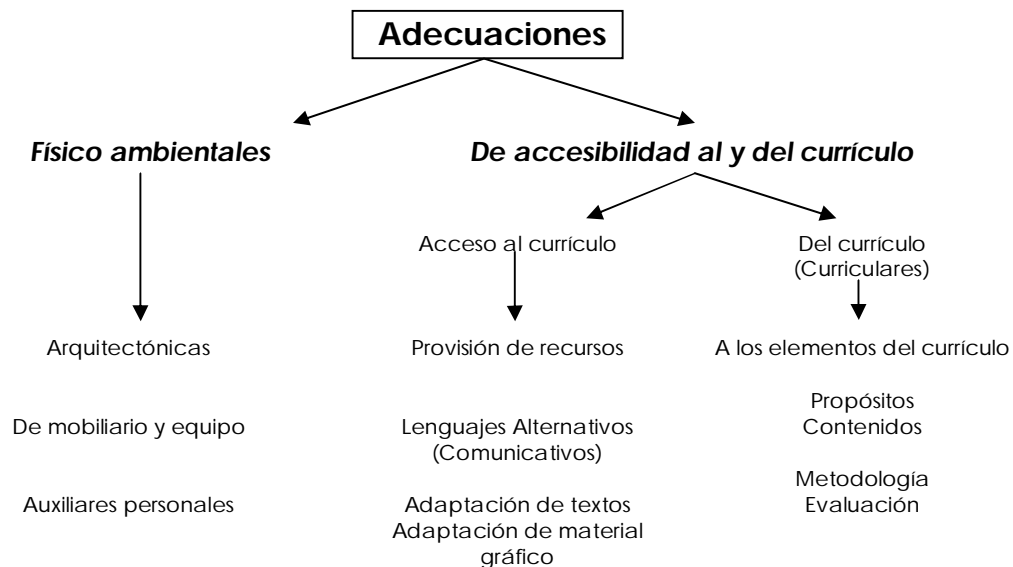
En cuanto a las adecuaciones curriculares, García (2000) y la SEP (2002) coinciden al reconocer que existen 2 dimensiones sobre las cuales éstas se llevan a cabo:

- **Dimensión físico ambiental:** que hace referencia a la creación de condiciones físicas de sonoridad, iluminación, ventilación en los espacios y mobiliarios de la escuela y a la accesibilidad física a la escuela y al aula, así como también todos aquellos auxiliares personales que compensen las dificultades derivadas de la discapacidad (auxiliares auditivos, lentes, lámparas y prótesis, etc. Estas adecuaciones permiten el acceso, desplazamiento y permanencia autónoma de los alumnos/as en la escuela con el fin de posibilitar amplios niveles de interacción y comunicación con cada integrante de la comunidad educativa. Por lo tanto, las primordiales adecuaciones en esta dimensión se deben hacer en tres rubros: arquitectónico, mobiliario y equipo y auxiliares personales.

➤ Dimensión curricular: en esta dimensión se contemplan dos tipos de adecuaciones fundamentales. La primera, engloba las adecuaciones de acceso al currículo, es decir, modificaciones o ajustes relacionados con aspectos de utilización de diferentes lenguajes (lenguajes alternativos), así como la utilización de diversas formas de representación gráfica y modificación cualitativa de textos. La segunda, se refiere a las adecuaciones que inciden en los elementos de currículo y responden al ¿para qué?, ¿qué?, ¿cuándo? Y ¿cómo? enseñar y evaluar. Estas adecuaciones pueden referirse a modificaciones en la metodología (estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje), secuenciación didáctica y temporalización del aprendizaje; es decir, que pueden existir modificaciones y/o ajustes en uno o varios de los elementos del currículum: propósitos, contenidos, metodología o evaluación.

Y si bien *“las adecuaciones a las instalaciones de la escuela, en el aula y en el propio currículum están pensadas para apoyar directamente al alumno/a con NEE que así lo requiera, también se benefician el resto de los alumnos/as de la escuela o del grupo.”* (García, 2000: Pág. 137).

Lo anterior se resume en el cuadro que la SEP (2002) expone, y que nosotros presentamos a continuación (Pág. 67):



La determinación de las adecuaciones que serán necesarias implementar, dependerán de las NEE de los alumnos, pero también de la disponibilidad de recursos físicos, humanos y técnicos por parte de la institución escolar en la que se desean implementar, así como también el estilo de aprendizaje del niño.

Por ello, una vez que se tiene un conocimiento profundo de las características del alumno (sus habilidades, dificultades y necesidades) es necesario definir los aspectos que deberán privilegiarse al momento de organizar el trabajo con el niño/a. Ante esta situación, existen algunos criterios que son de mucha utilidad para orientar el proceso educativo, la importancia de considerar estos criterios radica en que desde que se está planeando cómo va a ser la integración del niño/a, qué es lo que se va a buscar y cómo se va a realizar, resulta muy útil al momento de planear el trabajo del niño y de tomar decisiones en relación con las adecuaciones curriculares necesarias para dar respuesta a sus NEE. Puigdemívol (1996) propone los siguientes criterios:

- ✓ Compensación: dar prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de su discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño.
- ✓ Autonomía y funcionalidad: consiste en destacar el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas.
- ✓ Probabilidad de adquisición: se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que están al alcance de los alumnos, dejando en segundo término o prescindiendo de los que representen un grado extremo de dificultad para su adquisición y/o aplicación.
- ✓ Sociabilidad: tiene que ver con privilegiar aprendizajes que propicien las habilidades sociales y de interacción con el grupo.
- ✓ Significación: implica la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno, en función de sus posibilidades reales, de tal forma que lo que vaya aprendiendo sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral.
- ✓ Variabilidad: supone actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno, especialmente cuando presenta dificultades para el logro de determinados aprendizajes.

- ✓ Preferencias personales: potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, rescatando su interés por determinados temas o actividades con los que se identifica o se siente más cómodo y seguro, lo que propicia una mayor motivación y participación más dinámica en las tareas escolares.
- ✓ Adecuación a su edad cronológica: implica valorar, independientemente de las NEE, los intereses del alumno para evitar desfases que conduzcan a la infantilización en su nivel de aprendizaje.
- ✓ Transferencia: se refiere a la necesidad de conectar el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño fuera de la escuela.
- ✓ Ampliación de ámbitos: consiste en favorecer los aprendizajes que le permitan al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción, enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, desarrollando habilidades distintas. Integrarse a otros grupos, vivir experiencias nuevas en contextos diferentes al escolar y familiar.

Asimismo, cada niño tiene su manera muy particular de aprender, y este debe de ser tomado en cuenta para realizar las adecuaciones curriculares pertinentes. A continuación se presenta un esquema que la SEP (2003) propone para ejemplifica los estilos de aprendizaje (Pág. 6):

OCHO ESTILOS DE APRENDIZAJE

Alumnos con mayor tendencia	Pensamiento	Actividades que facilitan el aprendizaje
Lingüística	Aprende a través de las palabras	Leer, escribir, contar historias, juegos de palabras, sistematizar, etc.
Lógico-matemático	A través de razonamiento, son hábiles para los números	Experimentar, cuestionar, resolver acertijos lógicos, calcular, etc.
Espacial	Aprende a través de imágenes y pinturas	Diseñar, dibujar, visualizar, etc.
Corporal-cinético	A través de sensaciones corporales	Bailar, correr, saltar, construir, tocar, gesticular.
Musical	Vía ritmos y melodías	Cantar, silbar, tararear, llevar el ritmo con pies y manos, escuchar, etc.
Interpersonal	A través del intercambio de ideas con otras personas	Coordinar, organizar, relacionar, manipular, mediar, participar, etc.
Intrapersonal	Con introspección profunda de sí mismos	Proponerse metas, intervenir, imaginar, permanecer en silencio, planear.
Naturalista	A través del contacto con la naturaleza	Estar en contacto y explorar la naturaleza.

En el cuadro anterior, se pueden observar los diferentes estilos de aprendizaje, la manera en la que se aprende, así como también las actividades que facilitan ese aprendizaje. Este cuadro será de gran utilidad a la hora de realizar las adecuaciones curriculares, porque una vez que se identifica el estilo de aprendizaje del niño, la elaboración de las adecuaciones deberá dar respuesta a ese estilo de aprendizaje.

Sin embargo, cuando se hace referencia a los alumnos/as con necesidades educativas permanentes por factores de tipo auditivo, mental, visual y motriz, la SEP/SNTE (2000) recomienda:

"[...] es conveniente que se tenga presente que si bien estos alumnos presentan una o más vías de recepción sensorial defectuosa, poseen otras vías de acceso a la información exterior que pueden desarrollar, con el objeto de que compensen, en alguna medida, los déficit de otras. [...] El cuadro 39 puede darnos una idea de cuáles son las habilidades de compensación de más utilidad en cada tipo de deficiencia." (Pág. 168).

En este sentido, nos presenta un cuadro con las habilidades de compensación más útiles en alumnos con NEE permanentes (discapacidad). Este cuadro lo presentamos a continuación (Pág. 169):

Cuadro 39 HABILIDADES DE COMPENSACIÓN MÁS ÚTILES EN ALUMNOS CON NEE PERMANENTES
<ul style="list-style-type: none">• El ojo de los invidentes está en las manos.• El oído de los sordos está en sus ojos.• La motilidad de los motóricos está en su mente.• La inteligencia de los deficientes mentales está en sus comportamientos.

Como se puede identificar en el cuadro anterior, la discapacidad no representa un obstáculo para el logro del aprendizaje, muy por el contrario se agudizan los otros sentidos permitiendo así el desarrollo de otras habilidades, para compensar la faltante, ello permite al alumno/a que la presenta tener otras vías de acceso al aprendizaje.

Por ello, es importante que esto sea tomado al momento de realizar las adecuaciones curriculares de los niños/as con NEE con discapacidad, pues esto será de gran utilidad.¹¹

2.5 Lineamientos Técnico-Pedagógicos de la USAER

Como se ha podido observar en los apartados anteriores, la Secretaría de Educación Pública en varios de sus documentos, confirma nuestra hipótesis de que la segregación no fue la mejor opción para la atención de los niños/as con discapacidad. Por ello, y como consecuencia de las reformas realizadas para lograr el proceso de Integración, fue necesario reordenar los servicios que se prestaban anteriormente, en México, surge la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), para brindar apoyo a las escuelas regulares para la atención de niños/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

De acuerdo a las características y nuevas formas de concebir a la escuela como un espacio de trabajo, incluyente y propositivo, actualmente, la USAER juega un papel preponderante en el proceso de la educación inclusiva, ya que es el espacio donde un grupo interdisciplinario detecta las necesidades de cada alumno y propone alternativas.

Por ello, la USAER *“constituye una estrategia microestructural de reorientación de servicios que centra la efectividad de sus acciones en la innovación de la **gestión escolar**, tanto en los centros educativos regulares como en los de tipo especial. Las USAER han partido de una transformación de los servicios ya existentes y requerirán de una transformación permanente. Se iniciaron transformándose los grupos integrados, pero continúa con el resto de los servicios de educación especial.”* (SEP/ DGEE, 1994).

¹¹ Algunos ejemplos de adecuaciones curriculares para niños/as que presentan NEE con discapacidad, se encuentran en la “Antología de Educación Especial”, en el Capítulo 3: “Adecuaciones Curriculares”.

2.5.1 ¿Qué es la USAER?

La SEP/DEE (2003), la define como a continuación se enuncia:

“La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), es la instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que tiene como propósito impulsar y colaborar en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares de la Educación Básica Regular, proporcionando apoyos técnico-metodológicos que garanticen una atención de calidad a la población y particularmente a aquellos alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes, favoreciendo el proceso de integración educativa al incluir orientación a maestros y padres de familia.” (Pág. 60).

Asimismo, la SEP/DGEE (1994) empieza a reconocer que la USAER representa:

“Una nueva relación entre los servicios de educación especial y los servicios de educación regular en el marco de la educación básica. [...] es una estrategia a partir de la cual tendrán que ajustarse las otras instancias de la educación especial (servicio de carácter complementario y servicios de carácter indispensable) para ponerse a disposición de la educación básica en la atención de las NEE, ya que con ello se estará favoreciendo la integración educativas de la población que hasta el momento se encuentra en los servicios de educación especial y que no goza de los beneficios del currículum de la educación básica y de la interacción de medios educativos regulares. [...] Esto, para llegar a una escuela común para todos, abierta a la diversidad, de una visión ampliada de la educación básica y asegurar así una mejor atención a las NEE que se presenten en nuestros servicios escolares.” (Pág. 17).

Además la SEP/DEE (2003) también reconoce el carácter multidisciplinario y el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre la USAER, la escuela regular y los padres de familia y la comunidad para lograr una educación integral y de calidad a los niños/as con NEE que se encuentran integrados a la escuela regular:

“La USAER promueve el fortalecimiento de la escuela al apoyar la atención de las NEE, al trabajar conjuntamente con la escuela diferentes estrategias psicopedagógicas para mejorar la calidad de la educación, de tal modo, que todos los alumnos cuenten con las oportunidades necesarias para lograr aprendizajes relevantes para su vida y los profesores puedan diversificar sus procesos de enseñanza. Concibe a la escuela como un todo, reconoce a la reflexión sobre la práctica como el detonador del cambio educativo y centra sus acciones en propiciar que la escuela regular reconceptualice y asuma la propuesta educativa de manera flexible; trascendiendo de la atención individual a coadyuvar en la transformación de las escuelas como espacios abiertos a la diversidad, con un trabajo conjunto y de colaboración.” (Pág. 60).

Por ello, las escuelas de Educación Básica para constituirse como verdadero agente de transformación social y brindar atención con calidad deben:

- ✓ Construir formas de organizar la enseñanza para propiciar el aprendizaje.
- ✓ Modificar relaciones e interacciones.
- ✓ Adaptarse a las diferencias.

Igualmente, establece que el apoyo a la escuela regular se basa en *“la relación interpersonal entre el profesor de grupo y el maestro de apoyo para impactar de forma directa en la práctica docente y en las relaciones que establecen el profesor y los alumnos, desde la base de una comprensión objetiva de las estrategias de enseñanza que son necesarias instrumentar por parte de los profesores para promover procesos de aprendizaje significativos en todos los alumnos [...] su operación beneficia en forma indirecta a todo el alumnado.”* (Pág. 62).

Tomando como base los argumentos anteriores, la SEP/DGEE (1994), establece los 3 propósitos fundamentales de la USAER, que son (Pág. 15):

- a) Atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela de educación básica.
- b) Acordar con el docente de grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los que presenten necesidades educativas especiales, así como para la evaluación de sus avances conforme a su propia evolución escolar.
- c) Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades especiales.

Para el logro de dichos propósitos, será necesario que la USAER tome en consideración:

- Ajustar su cobertura para apoyar a un máximo de cuatro escuelas
- Trabajar directamente con las escuelas de acuerdo a sus Proyectos Escolares y en el acompañamiento del aprendizaje escolar.

Así, para el logro efectivo de este servicio es necesario que la USAER realice diversas acciones fundamentales, por ejemplo:

- Con referencia a lo técnico-operativo será necesario que se lleven a cabo 2 estrategias generales:
 - ❖ Atención a los alumnos
 - ❖ Orientación al personal de la escuela y a los padres de familia
- Mientras que para lo técnico-pedagógico se consideran 5 acciones fundamentales:
 - ❖ Evaluación Inicial
 - ❖ Planeación de la Intervención
 - ❖ Intervención
 - ❖ Evaluación Continua
 - ❖ Seguimiento

Sin embargo, para que lo anteriormente mencionado pueda llevarse a cabo también será necesario que vayan acompañadas de otras acciones, como son:

- Sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y padres de familia.
- Acciones de gestión escolar al interior de la escuela y de la zona escolar.

Aunado a ello, la SEP/DEE (2003) afirma que la creación de un ambiente de colaboración USAER-Escuela Regular representa un proceso gradual, por lo que éste puede promoverse con base en los criterios que se enuncian a continuación (Pág. 63):

- ✓ Detectar en forma conjunta las necesidades de mejora o cambio para la atención de las NEE.
- ✓ Definir claramente las metas a alcanzar.
- ✓ Analizar y elegir la estrategia de trabajo que se considere más adecuada para la atención de las NEE en el aula regular.
- ✓ Plantear conjuntamente tareas realistas en función del tiempo y recursos con que se cuenta.
- ✓ Definir claramente las actividades y grado de responsabilidad entre la USAER y la escuela en la atención a las NEE.

- ✓ Establecer conjuntamente y en forma clara los indicadores y procedimientos de evaluación para monitorear los avances, realizar los ajustes necesarios al plan de trabajo y estimar la perspectiva del trabajo a realizar.

*“Todo ello implica para la USAER la urgente e indispensable necesidad de organizar su participación en el aula regular sustentando un enfoque teórico que le sirva para analizar e intervenir en los diferentes ámbitos de la escuela. Por tanto, el **enfoque constructivista** constituye un referente que, de manera reflexiva, guía al profesor de grupo y personal de USAER para tomar decisiones fundamentales y específicas que definirán el proceso de enseñanza en el aula. Por lo que las estrategias de apoyo que la USAER instrumenta en el aula regular constituyen alternativas de trabajo que pueden consistir desde algunas orientaciones para la observación en el aula, hasta ajustes en el procedimiento y criterios de evaluación y promoción escolar, pero siempre en el contexto de una colaboración y responsabilidad compartida entre la escuela y la USAER.” (Pág. 63).*

Con todo lo anterior podemos observar que la escuela regular es una parte fundamental de la estructura organizativa de la USAER y viceversa, por lo que se nos muestra un panorama de trabajo conjunto, interdisciplinario y colaborativo entre la escuela regular y el personal de USAER para la atención de los niños/as con NEE en beneficio no sólo de estos niños/as sino de toda la comunidad escolar en general.

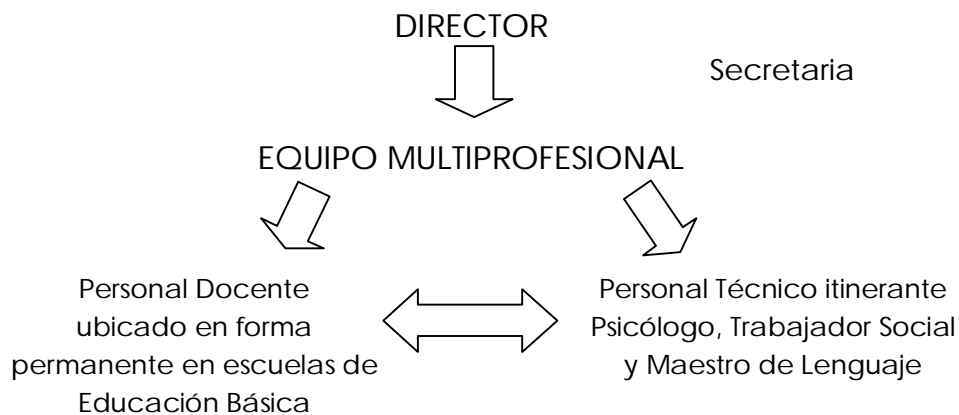
2.5.2 Estructura Organizativa

La USAER estará integrada por:

- ❖ Un Director o Directora.
- ❖ Maestros de Apoyo.
- ❖ Equipo de Apoyo Técnico: constituido básicamente por un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social, además podrán incluirse otros especiales cuando las NEE de los alumnos/as así lo requieran.
- ❖ Secretaria.

Lo anterior, la SEP/DGEE (1994) lo concentra en el siguiente esquema, que muestra el carácter multiprofesional y colaborativo del personal de la USAER (Pág. 16):

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA



La USAER tendrá como centro de trabajo las escuelas regulares, cada USAER estará apoyando a alumnos/as con NEE –en promedio- a 5 escuelas. En cada una de las escuelas se acondicionará un aula que se denominará **Aula de Apoyo**, dicha aula será el centro de todos recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la educación especial y el espacio para la atención de los alumnos/as con NEE. Por ello en cada escuela estarán ubicados en promedio 2 maestros de apoyo de educación especial de manera permanente.

Asimismo se establecerá una sede en alguna de las escuelas, para coordinar las acciones para la atención de los alumnos/as y la orientación al personal de la escuela y los padres de familia. De la misma manera el equipo de apoyo participará en cada una de las escuelas.

La SEP/DEE (2003) afirma que la vinculación con los diferentes profesionales de la Educación Regular (directivos y docentes) será una acción de gran importancia en el desarrollo de las acciones dirigidas a apoyar y prevenir las NEE, por lo que para ello será indispensable lo siguiente (Pág. 82):

- ✓ Fortalecer el proceso de gestión escolar en la escuela.
- ✓ Mantener una comunicación sistemática y permanente.
- ✓ Propiciar un trabajo colegiado.
- ✓ Promover el respeto y tolerancia de la diversidad en la escuela.
- ✓ Promover el análisis y sistematización del desarrollo y resultados del trabajo técnico-pedagógico cotidiano.

Por ello, la relación entre los profesionales de la USAER y Escuela Regular para la atención de las NEE, será mediante el Plan de Trabajo, y a partir del Proyecto Escolar, donde se determinará la participación del personal docente y directivo de la USAER en el apoyo a la atención de las NEE basándose en el trabajo colaborativo y colegiado con el personal de la escuela para llevar a cabo las siguientes acciones (SEP/DEE, 2003: Pág. 79):

- ✓ Identificar las situaciones que propician las NEE localizadas en los ámbitos social, escolar y familiar, e intercambien diversas estrategias de trabajo que favorezcan la atención de las NEE.
- ✓ Analizar los resultados obtenidos en la evaluación psicopedagógica que expliquen y determinen las estrategias de apoyo para la atención a las NEE.
- ✓ Fundamentar la toma de decisiones sobre la atención de las NEE en la escuela, así como el trabajo conjunto con maestros y padres de familia.
- ✓ Compartir experiencias de trabajo con el colectivo de la escuela de manera individual y grupal en los espacios y tiempos posibles, así como en las Juntas de Consejo Técnico Consultivo, tanto de la escuela como de la Unidad.

- ✓ Promover la flexibilidad de la propuesta curricular, que le permita al alumno acceder a los contenidos del Plan y Programas de Estudio.
- ✓ Determinar los recursos y apoyos específicos, diferentes y/o adicionales que favorezcan la atención de las NEE, en el marco de una escuela abierta a la diversidad.
- ✓ Diseñar las estrategias para el seguimiento y evaluación de alumnos integrados
- ✓ El profesor de grupo y el personal de USAER, establecerán los acuerdos e información de los avances educativos de los alumnos/as y las estrategias de trabajo que involucren a los padres de familia en la atención a las NEE.

De la misma manera, el personal de USAER establecerá el enlace y coordinación con otras instituciones públicas y privadas, a efecto de complementar la atención integral de los alumnos/as, orientando y justificando oportunamente a la comunidad educativa.

2.5.3 Proceso de Atención

Situar el aprendizaje escolar en un contexto socieducativo, permite comprender que todo proceso escolar, se expresa en un conjunto de prácticas sociales mediante las cuales se promueve el aprendizaje que requiere para su asimilación de una atención específica preparada y ejecutada bajo un plan de acción psicopedagógico . En este sentido, el aprendizaje escolar en la educación básica se concibe como un proceso en donde interactúan con una dinámica particular, los docentes -de aula regular y de apoyo-, los alumnos/as de un grupo y los contenidos planteados en el currículo.

Es por ello, que debido a que las implicaciones metodológicas del apoyo al aula regular surgen desde el momento en que se asume la heterogeneidad de los alumnos/as y reconoce la presencia de algunos con NEE y/o discapacidad, se asume que la diversidad del alumnado conlleva distintos ritmos para aprender e intereses y contextos familiares igualmente diversos, esta situación obliga a buscar diferentes estrategias didácticas y de organización que favorezcan la atención educativa de la heterogeneidad en el aula regular. A este respecto la SEP/DEE (2003) afirma que las NEE:

“[...] no necesariamente están asociadas a alguna discapacidad, sin embargo cuando ésta se presenta y se detecta que existe dificultad de acceso a la escuela y al currículo, se requiere establecer conjuntamente con la escuela regular acciones viables y pertinentes que favorezcan la atención a las Necesidades Especiales de Educación (NESE) de los alumnos, para brindar una educación de calidad con equidad. En esta perspectiva de brindar a las NEE y de establecer acciones conjuntas a las NESE, la USAER organiza su trabajo en los siguientes ámbitos: aula y formas

de enseñanza, la organización y funcionamiento de la escuela y la relación entre la escuela y las familias." (Pág. 61).

Del mismo modo la SEP/DGEE (1994) reconoce que:

"El concepto de necesidades educativas especiales permite situarse en el currículum escolar para buscar la respuesta a las mismas necesidades educativas especiales y poner el acento normalizador sobre las condiciones del contexto escolar.

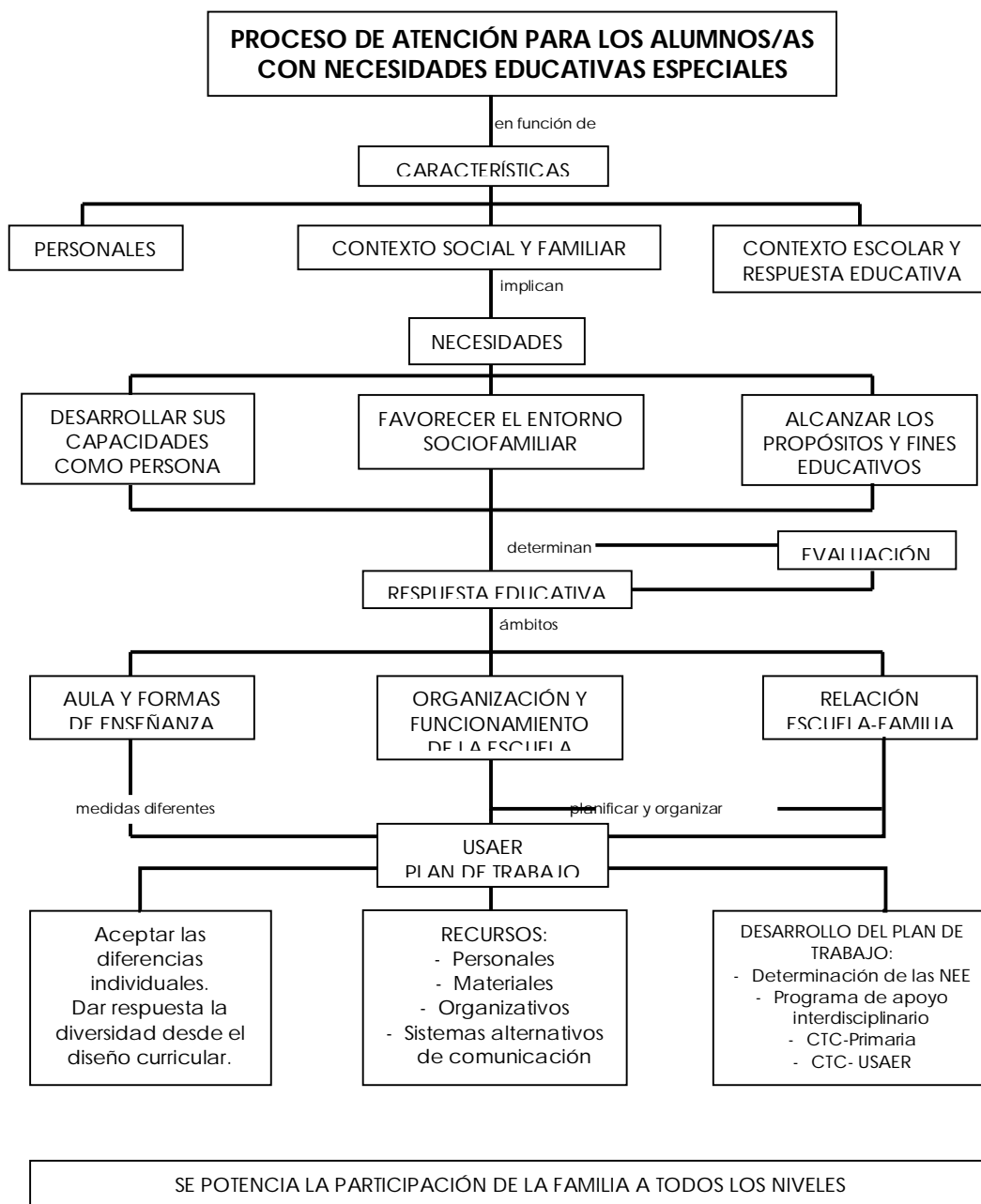
Por ello es necesario reconceptualizar la forma de organizar la atención de los alumnos de educación especial:

- ✓ *Considerar como marco para la intervención el currículum de la educación básica*
- ✓ *Que la escuela regular asuma la responsabilidad de la atención a todos los alumnos, no importando sus características*
- ✓ *Dotar a la escuela de los recursos suficientes para responder de manera efectiva a las necesidades de los alumnos/as*
- ✓ *Atender los problemas que los alumnos/as presentan durante el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares*
- ✓ *Reconocer que las dificultades de los alumnos surgen de la interacción entre las características del alumno/a y las características del contexto*
- ✓ *Reconocer que las necesidades educativas especiales son relativas y que dependen del nivel de aprendizaje de la comunidad escolar, de los recursos disponibles y de la política educativa local." (Pág. 7).*

Así, para el desarrollo de los lineamientos técnico-pedagógicos de la USAER se consideran 5 acciones fundamentales:

- ❖ Evaluación Inicial
- ❖ Planeación de la Intervención
- ❖ Intervención
- ❖ Evaluación Continua
- ❖ Seguimiento

La SEP/DEE (2003) nos presenta una representación general del “Proceso de la Atención a las NEE en la Escuela Regular”, que podría ser muy útil para esquematizar y sintetizar el proceso de atención que se lleva a cabo en la USAER, por lo que el esquema se muestra a continuación (Pág. 67):



Por consiguiente, el proceso de atención de la USAER se iniciará primeramente con la **información y sensibilización** -aunque en apariencia es la primera en realidad se trabaja durante todo el ciclo escolar-, en esta etapa se realizan asesorías, talleres, periódicos murales, trípticos y boletines dirigidos a la comunidad, con la finalidad de que conozcan las estrategias a seguir para la superación de las NEE y por ende para la integración educativa.

Posteriormente se lleva a cabo la **evaluación inicial**, en ella se realizan acciones que permitan obtener y analizar la información significativa del alumno/a y de su entorno social, escolar y familiar que lleven a la detección de los alumnos/as que con respecto a su grupo de referencia presentan dificultades ante los contenidos escolares y que requieran mayor apoyo pedagógico y/o de otra naturaleza.

La evaluación de las NEE representa una dimensión de la evaluación educativa, se concretiza en tres acciones:

- a) Detección de los alumnos/as.
- b) Identificación.
- c) Determinación de las NEE.

Esto se realizará mediante estrategias e instrumentos diseñados para tal efecto. En la determinación de las NEE, se aplicará una **evaluación psicopedagógica**, donde el objetivo es definir los tipos de apoyos diferentes o extraordinarios que la escuela requiere para favorecer la integración educativa del alumnado, particularmente de aquellos que presentan NEE; bien por derivarse de alguna discapacidad, por presentar aptitudes sobresalientes o por estar asociado a alguna situación de orden sociocultural o lingüístico.

Por tanto, la determinación de las NEE resultará hacia algunas de las siguientes alternativas:

- ❖ Intervención psicopedagógica.
- ❖ Canalización.
- ❖ Solicitud de un servicio complementario.

Este proceso, la SEP/DEE (2003) lo sintetiza de la siguiente manera (Pág. 76):



Posterior a la determinación de las NEE se continúa el proceso de atención con la **planeación de la intervención**, las acciones que se realizan en esta etapa permiten diseñar la respuesta educativa más adecuada a las NEE de los alumnos/as, en ella se realizan las adecuaciones curriculares para mejorar su proceso de aprendizaje y facilitar su acceso al currículo académico que requiera de acuerdo a su edad, asimismo se determinará el espacio donde se instrumentará la intervención psicopedagógica. La planeación que USAER realiza es a tres niveles:

- a) Del equipo de la Unidad: donde se distingue su función con las necesidades detectadas y establecidas en su plan de trabajo.
- b) Elaboración del Programa de Apoyo Interdisciplinario: es la propuesta de apoyo específica que se elabora de acuerdo a las necesidades de cada escuela.
- c) Planeación Conjunta: corresponde a la selección y organización de actividades específicas a desarrollar en el contexto del aula para apoyar la atención de las NEE.

Las acciones para estos tres niveles son:

- El personal de la USAER participará con el personal docente de la escuela en el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto Escolar donde se precisarán las alternativas a las NESE y la conformación del Consejo Técnico Consultivo. El nivel de participación de cada integrante estará determinada por su función.
- De forma colegiada se diseñará, elaborará, dará seguimiento y evaluará el plan de trabajo de la Unidad, participando de manera directa en la detección de necesidades específicas que atañen a la Unidad para proponer las mejores formas y estrategias de apoyo en la atención a las NEE.
- Como parte del plan de trabajo de la Unidad se elaborará el Programa de Apoyo Interdisciplinario (PAI) por escuela, donde se involucra a uno o a todos los miembros del equipo interdisciplinario, dependiendo de las necesidades y acuerdos establecidos en los Proyectos Escolares.

La **intervención psicopedagógica** es referida al apoyo que determinan un conjunto de actuaciones encaminadas a modificar las condiciones de desadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos/as ante los contenidos escolares y el contexto escolar, atendiendo a sus NEE: planes grupales o planes individualizados. Durante el desarrollo de ésta se realizará la **evaluación continua** como una acción que permita -de manera permanente- revisar la pertinencia de las acciones planeadas en función de los logros de aprendizaje y del desempeño del alumno en su grupo, y así poder efectuar los ajustes a las estrategias de la intervención. Dicha evaluación podrá señalar la necesidad de un servicio complementario, de la canalización del alumno/a o el término de la atención.

Cuando el caso amerita el término de la intervención, lo que significaría retirar los apoyos que se estaban otorgando al alumno/a, al maestro y/o a los padres de familia, se iniciará el proceso de **seguimiento**, que permitirá reconocer el desempeño del alumno/a dentro del contexto escolar y actuar conforme las necesidades que vaya presentado.

Cuando el docente de grupo y los integrantes de la USAER acuerden que el alumno ha superado sus NEE y que puede continuar con el acceso al currículo a la par de sus compañeros o con apoyo que el docente de grupo le pueda proporcionar, entonces se pasa a la fase de **termino de la intervención**.

Sin embargo, no en todos los casos la intervención psicopedagógica dentro de la escuela regular es la mejor alternativa para la atención de los alumnos/as con NEE, pues a veces las escuelas no cuentan con los medios o recursos necesarios para responder a ellas, por tal motivo existen otros dos modos de atención:

El primero es el **servicio complementario**, ya sea en un servicio de educación especial en turno alterno donde se le proporcionará un apoyo pedagógico suplementario, manteniendo en el turno contrario la asistencia a su escuela regular; o bien, a un servicio de carácter asistencial como lo puede ser de salud o recreación que favorezca su desarrollo.

La segunda opción es la **canalización** del alumno/a a un servicio de educación especial de carácter indispensable, para atender sus NEE, debido a que la escuela regular no logró responder a ellas y no cuenta con los medios y apoyos suficientes para proporcionarle una atención adecuada. En este caso se deberá elaborar un informe en el que se incluyan los resultados de la evaluación, los motivos de la canalización y las recomendaciones u observaciones para el manejo del caso. Sin embargo, la canalización no implica la imposibilidad de que en otro momento el alumno/a pueda ser integrado a la escuela de educación básica regular.

2.5.4 Acciones y Estrategias

Para una mejor localización de la información este apartado estará dividido en dos partes: las acciones generales que lleva a cabo todo el personal de USAER y las específicas del maestro de apoyo.

a) Acciones generales del personal de USAER

El desarrollo de la intervención psicopedagógica a los alumnos con NEE y de la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia serán responsabilidad de todo el personal de la USAER.

Así, las estrategias generales de la USAER son (SEP/ DGEE, 1994: Pág. 17):

- ✓ Partir del currículum de Educación Básica.
- ✓ Establecer corresponsabilidad entre maestros de aula regular y de apoyo.
- ✓ Atender alumnos/as con NEE dentro del ámbito escolar, en el aula regular y/o apoyo.
- ✓ Orientar a los padres de familia.

Para llevar a cabo tales estrategias, será necesario que el personal de la USAER lleve a cabo las siguientes acciones generales:

- ❖ Revisar y analizar el currículum de Educación Básica.
- ❖ Analizar y aplicar los materiales derivados del currículum en la actividad cotidiana.
- ❖ Aplicar el perfil grupal que permita identificar las características de la población por grupo con relación al currículum.
- ❖ Determinar las necesidades educativas de los alumnos/as a nivel grupal y de los que presentan necesidades educativas en particular.
- ❖ Acordar con el maestro de grupo las estrategias de atención y evaluación de los alumnos en aula regular y/o apoyo.
- ❖ Establecer las necesidades de orientación de los padres de familia a nivel individual o grupal.
- ❖ Orientar a los padres de familia de las necesidades de apoyo complementario en los casos de ser necesario.
- ❖ Participar en reuniones de Consejo Técnico de la escuela.

Por lo tanto, la intervención psicopedagógica podrá llevarse a cabo en el grupo regular y/o en el aula de apoyo. La opción se elegirá a partir del reconocimiento de las NEE de los alumnos/as así como también de las circunstancias del proceso enseñanza-aprendizaje que se esté llevando en la escuela.

Ante todo ello la SEP/DEE (2003) reconoce la importancia del trabajo conjunto entre la escuela regular y la USAER:

“La coordinación entre el apoyo brindado en el aula regular y el uso del aula de apoyo representa un ejercicio que la USAER seguirá realizando y cuyo manejo estratégico dependerá del conocimiento de algunas condiciones básicas para la colaboración como son:

- ❖ *El grado de convencimiento del profesor de grupo respecto a la integración educativa*
- ❖ *La organización de tareas u tiempos entre la escuela y la USAER que permita el trabajo interdisciplinario y el seguimiento de los alumnos con dificultades en su aprendizaje, así como aquellos con aptitudes sobresalientes*
- ❖ *Las propuestas de trabajo colaborativo deben estar comprendidas dentro de las estrategias del Proyecto Escolar de la Escuela.” (Pág. 66).*

De igual manera, la orientación al personal docente y a los padres de familia tiene como objetivo proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención de los alumnos/as. Para ello, se deberá tomar en cuenta la relación directa de maestro-padre de familia, de la misma manera se aprovecharán las formas de organización establecidas en la escuela tales como consejos técnicos, consejos de participación social y asociación de padres de familia, rescatando el trabajo colegiado y el proyecto escolar.

La SEP/DEE (2003) establece unos criterios para orientar la atención del alumno integrado, estos son (Pág. 81):

- Decidir sobre el tipo de aprendizajes que estén al alcance de los alumnos.
- Privilegiar aprendizajes que propicien las habilidades sociales y de interacción con el grupo, es decir, las que impliquen que se favorezca el contacto personal y la comunicación.
- Seleccionar los medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno, en función de sus posibilidades reales, para que lo que vaya aprendiendo sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral.

- Potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, rescatando su interés por determinados temas o actividades con los que se identifica o se siente más cómodo y seguro, lo que propiciará una mayor motivación y una participación más dinámica.
- Valorar independientemente de las NEE, los intereses del alumno para evitar desfases que conduzcan a la infantilización en su nivel de aprendizaje.
- Integrar al alumno a otros grupos para que adquiera experiencias nuevas en contextos diferentes al escolar o familiar.
- Promover conjuntamente la participación de la familia a fin de estimular actitudes favorables para la integración educativa.
- Mantener una comunicación estrecha y favorecedora a la integración educativa entre los equipos directivos y técnicos de Educación Especial y Primaria.

Así, en un contexto de apoyo colaborativo que tiene como premisas básicas la heterogeneidad y la actividad constructiva del alumno, el equipo de apoyo interdisciplinario debe promover que el profesor de grupo asuma e instrumente una serie de pautas generales que faciliten el trabajo con un grupo heterogéneo, ante esto, la SEP/DEE (2003) propone lo siguiente (Pág. 64):

- ✓ Promover la máxima heterogeneidad entre los alumnos en el momento de organizar el trabajo de grupo.
- ✓ Promover en los alumnos la comprensión de que necesitan unos de otros en todas las experiencias de trabajo en el aula, para el logro de los propósitos educativos correspondientes.
- ✓ Promover los logros individuales al combinar el aprendizaje cooperativo con el aprendizaje individual, a través de diferenciar metas individuales respetando intervalos de trabajo personales, evaluando sistemáticamente, promoviendo la autonomía y por ende la autoevaluación.

Una línea metodológica asociada al constructivismo y que la USAER debe considerar en el apoyo en el aula regular lo constituye el aprendizaje cooperativo. En esta perspectiva, resulta útil comprender la situación particular de cada alumno así como las condiciones de trabajo globalizador e incluyente que el profesor es capaz de promover

en el aula, a fin de lograr un mejor proceso entre las condiciones de aprendizaje de la diversidad de alumnos/as y las condiciones de enseñanza que ofrece el docente.

Las estrategias metodológicas orientadas desde una perspectiva constructiva-cooperativa proporcionarán una rica variedad de elementos técnicos para apoyar al profesor de grupo, sin embargo, será necesario establecer una dinámica coherente y fluida entre los maestros y los responsables del apoyo técnico con base en algunos que la SEP/DEE (2003) propone (Pág. 64):

- ✓ Colaborar en la programación del profesor para que éste contemple las necesidades educativas especiales (NEE).
- ✓ Identificar junto con el equipo de la escuela regular, a los alumnos/as con dificultades de aprendizaje.
- ✓ Colaborar con el profesor en el diseño de las adecuaciones curriculares y de sus estrategias de seguimiento y evaluación.
- ✓ Establecer junto con el profesor las estrategias metodológicas y los agrupamientos que favorezcan la atención de las NEE.
- ✓ Lograr la colaboración del profesor para realizar la observación de la dinámica del aula.
- ✓ Proporcionar orientaciones y recursos bibliográficos que apoyen al profesor para el asesoramiento a los padres de familia sobre el tipo de ayuda que pueden proporcionar a sus hijos para reforzar los aprendizajes en el hogar.

b) Acciones del maestro de apoyo

Sin embargo, no se debe restar importancia al apoyo directo al alumno con algún tipo de discapacidad o dificultad que requiera de un apoyo especializado y transitorio dentro de la misma escuela. Por lo que el aula de apoyo representa la creación de un espacio colateral de apoyo a las NEE, ello con la finalidad de desarrollar actividades muy específicas de manera individual o en grupos pequeños que complementen los propósitos generales del grupo de referencia y un trabajo curricular específico complementario; por lo que el aula de apoyo representará un espacio de organización y construcción técnico-metodológica en la orientación que se brinda al profesor y a los padres de familia.

Aunque la función principal del personal de servicios de educación especial en la escuela regular es asesorar al profesor, en la SEP no se abandonó el trabajo con los grupos integrados, es decir, de grupos exclusivos de niños/as con NEE.

Ante este panorama, la SEP/DEE (2003) reconoce que existen diversas posibilidades de trabajo en el aula de apoyo con los alumnos/as con NEE, estas son (Pág. 65):

- Apoyo psicopedagógico PREVIO: es decir, que se le dará apoyo al alumno con NEE sobre un tema específico **ANTES** del trabajo en el salón de clases.
- Apoyo psicopedagógico POSTERIOR: es decir, que se le dará apoyo al alumno con NEE sobre un tema específico **DESPUÉS** del trabajo en el salón de clases, para resolver dudas o aclarar algunas cosas.

Para cualquiera de las dos opciones generales, no se deberá incurrir en brindar un trabajo de nivelación académica o regularización del alumno, pues el propósito no consiste en brindar lo mismo que el profesor de grupo, sino que la intención deberá consistir en utilizar estrategias que el equipo de apoyo interdisciplinario considere pertinentes para promover en el alumno/a habilidades cognitivas y de comunicación que le permitan una mejor integración al aula regular.

Aunado a ello, también será responsabilidad del maestro de apoyo realizar las siguientes acciones:

- ❖ Realizar el **Perfil Grupal**: indispensable para sistematizar la competencia curricular de los alumnos/as; ya que de él dependerá el conocimiento del grupo para

configurar una idea clara sobre la interactividad y relatividad de las NEE desprendiendo la planificación, realización y evaluación de las acciones que se deban poner en práctica.

- ❖ Llevar un **Expediente Individual** del niño/a con NEE: después de haber levantado el perfil grupal, el maestro de apoyo conjuntamente con el maestro de grupo, determinarán los alumnos/as que por su enfrentamiento al currículum muestren mayores dificultades y que requieran tener un registro más detallado de sus características personales así como de las acciones emprendidas por el equipo multiprofesional de la USAER. Debido a que el expediente es un instrumento para organizar la información sobre aspectos relevantes de la escolaridad del menor, así como de acciones emprendidas por el equipo de la USAER, este deberá responder a un objetivo determinado, contar con los instrumentos de registro adecuados, permanecer en el cambio de los trascendente y funcional y estar actualizado y ser veraz en la información que se maneja. La información para este expediente se obtiene por medio de la historia clínica del niño/a, así como también por medio de entrevistas a los padres de familia y/o diversos profesionales (doctores, psicólogos, etc.). Asimismo, este deberá contener una descripción del trabajo que se realiza con el niño, el registro de sus avances, las sugerencias a padres de familia y docentes de grupo y hasta las razones o motivos de las inasistencias que el niño llegase a tener.
- ❖ Elaborar las **Adecuaciones Curriculares**: estas se refieren a las acomodaciones o ajustes en el Programa Curricular Básico de acuerdo a las necesidades y posibilidades de los alumnos. Estas adecuaciones se hacen en conjunto con el maestro de grupo.
- ❖ Hacer **Recomendaciones**: al maestro de grupo, partiendo siempre del Currículum ordinario, y dentro de lo posible que sean recomendaciones grupales más que individuales.
- ❖ Elaboración, al final del ciclo escolar, de una **Evaluación Final**: este es un cuadro donde se presenta un balance general de todos los niños/as que atendió la USAER a lo largo de todo el ciclo escolar, este debe contener los siguientes aspectos:
 - Grado y grupo
 - Nombre del alumno
 - Promovido o no promovido
 - Logros

- Barreras
 - Conclusión
 - Prospectiva
- ❖ Elaboración, al final del ciclo escolar, de un **Informe Psicopedagógico** de manera individual: con él se pretende informar el trabajo realizado durante todo el ciclo escolar con el niño/a, así como también los avances obtenidos. Este deberá incluir los siguientes rubros:
- Datos personales del niño/a
 - Nombre completo
 - Edad
 - Grado y grupo
 - Motivo de atención
 - Apariencia física
 - Conducta
 - Antecedentes del desarrollo:
 - Embarazo
 - Antecedentes heredo familiares
 - Desarrollo motor
 - Desarrollo del lenguaje
 - Historia médica
 - Historia escolar
 - Situación familiar
 - Situación actual:
 - Aspectos generales: área intelectual, área de desarrollo motor, área comunicativo-lingüística, área de adaptación e inserción social, aspectos emocionales
 - Nivel de competencia curricular
 - Estilo de aprendizaje y motivación para aprender
 - Información relacionada con el entorno del alumno: contexto escolar, contexto socio-familiar
 - Descripción de las actividades realizadas y evaluaciones aplicadas
 - Interpretación de resultados
 - Avances
 - Conclusiones
 - Recomendaciones

2.6 La Gestión Escolar y Pedagógica de la escuela

Como bien sabemos, el ámbito de acción de la Pedagogía no se limita a la labor del docente dentro del aula. Sino a todo un conjunto de leyes, planes y programas de estudio, currículum, métodos de enseñanza, estilos de aprendizaje, formas de gestión y organización, entre otros aspectos, que son los que le dan sentido y sustento al quehacer educativo. En pocas palabras, en el ámbito de la Pedagogía se incluyen todos aquellos elementos que intervienen en el hecho educativo en sus diferentes niveles y modalidades.

Todo ello, en conjunto, nos permite tener una visión más amplia y holística del fenómeno educativo para ayudarnos a entenderlo mejor –aunque al mismo tiempo lo hace más complejo por todos los factores que en él intervienen–.

En cuanto a la Integración Educativa se refiere, debido a la reestructuración de los servicios de Educación Básica y Educación Especial, se tuvo que modificar la manera en las que las escuelas se venían organizando, y por consiguiente el modelo de gestión tuvo que ser cambiado. Al respecto, Ezpeleta (1992) afirma:

“Las políticas descentralizadoras dominantes alientan la revisión de los contenidos curriculares para adecuarlos al avance del conocimiento científico y tecnológico y para mantenerlos sensibles a los problemas de la sociedad contemporánea, ligado a este propósito, se plantea igualmente la necesidad de las relaciones de la escuela con su medio social inmediato.” (Pág. 10).

“En una lógica poco clara, los discursos políticos tienden a asociar la descentralización administrativa con el cambio curricular para presentar una alternativa al problema de la calidad. Sin embargo, lo que importa lograr, es que la dinamización de la gestión logre articular los elementos sustanciales y específicos que caracterizan al sector.” (Pág. 115).

Sin embargo, cuando se hacen reformas o se promueven iniciativas pedagógicas, la mayoría de las veces, no se piensa en un cambio o modificación a nivel de gestión. Tal y como nos dice la misma Ezpeleta (1992), tradicionalmente el tema de la gestión es asociado a lo meramente administrativo y se deja en última instancia lo pedagógico, lo anterior se puede identificar en los extractos que se presentan a continuación:

“Las reformas han sido tradicionalmente pensadas en el plano curricular y en el de la formación de profesores. Los aspectos de gestión han sido habitualmente confinados a la órbita de los administradores y planificadores. Esto ha contribuido a que loables proyectos pedagógicos sean

neutralizados por no haber incluido en la transformación de la estructura y funcionamiento del sistema escolar." (Pág. 17).

"Los criterios administrativos y laborales que rigen la ubicación de los maestros los suponen indiferenciados y aptos, desde el comienzo, para resolver cualquier situación de aprendizaje. Sobre esta falsa presunción, la administración decide la trayectoria ocupacional precisamente en la dirección opuesta a las necesidades técnicas de la enseñanza. La concepción burocrática del trabajo se impone sobre la pedagógica." (Pág. 113).

En síntesis, *"La gestión de la escuela se ha entendido hasta ahora como administrativa. Su escaso rendimiento permite advertir que los lineamientos propuestos para las instancias superiores, a la escuela, para ser efectivos, necesariamente deben confluir en la hegemonía de la operación pedagógica. La articulación de estrategias que sucede en el ámbito de la escuela –su gestión– por otra parte, constituye la única forma que toma la política del sistema en sus 'líneas del frente'; la forma en que, de hecho, se expresan las políticas globales." (Pág. 116).*

De esta manera, es fundamental que definamos de otra manera a la Gestión Escolar. Ante esto, Pacheco (1991) asegura:

"La gestión pedagógica entendida como estrategia de impacto en la calidad de los sistemas de enseñanza, recoge la función que juega el establecimiento escolar en su conjunto y en su especificidad unitaria, local y regional para incorporar, propiciar y desarrollar acciones tendientes a mejorar las prácticas educativas vigentes."

Por consiguiente:

"Para que la escuela recupere y transforme su capacidad de transmitir una cultura significativa y contribuya a recrear o formar capacidades para la eficacia económica y la democratización política, se requiere una profunda transformación de sus estructuras y dinámicas de gestión. Para que la escuela transmita una mentalidad proclive a la búsqueda eficaz de la calidad y a la crítica y autocrítica pluralista de la democracia, debe procurar que su propio fundamento institucional no contraponga otros valores a los que se tienen el propósito de contribuir." (Ezpeleta, 1992: Pág. 16).

Por ello, *"la gestión pedagógica de los planteles escolares es un enclave fundamental del proceso de transformación. Constituye el principal espacio que se debe transformar pues es el 'locus' de la interacción con los alumnos. Es allí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente, aunque indudablemente bajo las múltiples determinaciones que provienen del sistema institucional y de la propia sociedad. Para que esto tenga lugar, deben producirse las necesarias transformaciones sistemáticas de la gestión política y pedagógica para reubicar en este contexto la capacidad de iniciativa de cada establecimiento." (Ezpeleta, 1992: Pág. 17).*

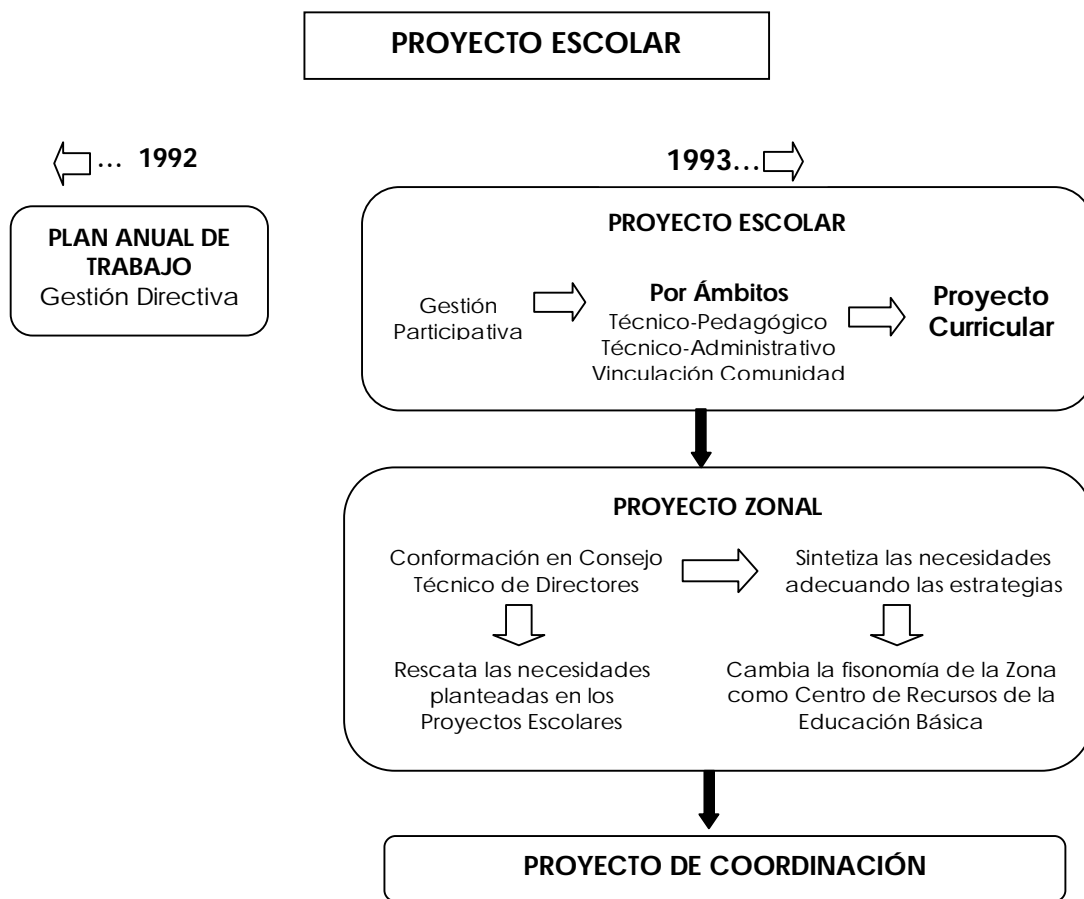
Como se puede identificar en los extractos anteriores, de lo que se trata es de considerar a la gestión como algo más que lo mero administrativo y se piense en ella como base, fundamento y articulación entre los objetivos propuestos por la Secretaría de Educación y lo que se realiza en la escuela. Por ello, la manera de gestionar la escuela depende de las necesidades de cada una de ellas, del contexto donde se encuentran, de los actores que en él intervienen y las relaciones que ellos establecen. *“Se trata de diseñar las condiciones para transformar a las personas, con toda la proyección que implica esta tarea en la organización, y cambio de las sociedades.”* (Ezpeleta, 1992: Pág. 103).

Ante este panorama Ezpeleta (1992) afirma:

“Gestión pedagógica es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares; las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y ámbito de existencia. La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional técnica y material constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma determinada. Forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad.

Por ello, hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica.” (Pág. 107).

En ese sentido, la SEP/DGEE (1994) nos presenta un esquema diferencial donde se puede observar la manera en la que se gestionaba la escuela antes de 1992, y el modo en que se gestiona actualmente –a partir de la Ley General de Educación de 1993-, por medio del Proyecto Escolar (Pág. 34):



En el cuadro anteriormente presentado, se nos muestra como, de 1993 a la fecha, el Proyecto Escolar es resultado de una gestión participativa por parte de los 3 ámbitos que conforman la comunidad escolar: maestros, personal administrativo y comunidad en general. Asimismo, podemos identificar que el proyecto que se lleva en las escuelas es la base para la elaboración del Proyecto de Zona y Coordinación.

Al respecto Ezpeleta (1992) asegura:

“La articulación central, definitoria de los modos de existencia escolar no radica en el cuerpo normativo, sino más bien en las condiciones técnicas, materiales y sociales comprometidas en su hacerse cotidiano. Sin desaparecer, como referencia relativamente constante, aquel cuerpo es parcial, fragmentario y diferencialmente integrado por cada establecimiento, según lo permitan sus concretas circunstancias. [...]”

Las normas constituyen el eje articulador en tanto proveen de la necesaria unidad para la concepción y operación del conjunto. [...]”

Las escuelas no son la continuidad natural del orden normativo en la práctica, sino realidades complejas estructuradas con referencia a él.” (Pág. 111).

Así, podemos ver reflejado lo que nos dice Bolívar (2006):

“Es necesario volver la mirada al centro como lugar estratégico de un cambio generado desde abajo. Se confía en movilizar la capacidad interna de cambio para regenerar internamente, por integración y coherencia horizontal, la mejora de la educación. [...]”

La mejora de la educación pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los establecimientos escolares como organizaciones educativas y como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. La mejora es algo a generar desde la propia escuela.” (Pág. 77).

Ante este panorama podemos retomar a Pacheco (1991), quien nos dice que existen algunas categorías básicas que, a nivel metodológico, permiten identificar procesos e instancias que articulan la dimensión institucional-organizativa con la propiamente pedagógica y que en consecuencia resultan indispensables para la puesta en marcha de procesos de gestión educativa y pedagógica. Entre las más importantes destacan los siguientes:

- ❖ Organización educativa: Las relaciones entre el sector, sistema o aparato educativo y la sociedad, las relaciones intrasectoriales. Los intentos por llevar la sociología de las organizaciones, importada predominantemente de los enfoques gerenciales de la administración de empresas, hacia el ámbito escolar, pierden de vista el carácter histórico y contradictorio de los procesos y sujetos que intervienen en la gestión, así como los efectos pedagógicos que desencadenan.
- ❖ Administración de la educación-administración educativa: Tanto en el nivel macro como en el nivel de los establecimientos, la modernización de los procesos administrativos ha llevado a adoptar diversos procedimientos y técnicas de conducción y manejo de recursos de las empresas productivas hacia las instituciones escolares, de tal forma que se ha perdido la dimensión pedagógica

de la administración de establecimientos escolares. Ahora existe una administración de lo educativo pero no una administración que eduque.

- ❖ Gestión directiva-autogestión: Entendida la gestión como estrategia de impacto en la calidad de la enseñanza, es menester analizar los niveles y la cobertura de la participación en tanto que permite determinar el papel que desempeñan los sujetos en ésta.
- ❖ Proyecto educativo-autonomía institucional: El proyecto educativo de la institución en el contexto de la autonomía relativa se inscribe en el marco de las grandes finalidades nacionales fijadas por el Estado (poder público central o regional) y en donde los actores deben analizar los problemas de calidad de su enseñanza en el contexto específico en que se desarrolla: público que atienden, ubicación, matrícula, modalidades de enseñanza, etc. Supone un nivel de análisis y toma de decisiones por parte de los involucrados: compromiso, formación del profesorado y administradores y evaluación. Esta modalidad propicia, por parte de los profesores, la práctica de una gestión intermediaria en el marco del currículo oficial como espacio formal, a la vez informal, real y simbólico, de la práctica docente. La autonomía institucional será aquí entendida como la adopción y puesta en marcha de una propuesta educativa, y más específicamente curricular, cuya consistencia determinaría la estabilidad político-académica del plantel.

Se plantea la necesidad de trascender las propuestas curriculares, los procesos de enseñanza-aprendizaje, sistemas de evaluación, etc., para reubicar el centro de atención en la propia institución, con el objeto de desarrollar el fin prioritario de la educación latinoamericana: el mejoramiento de la calidad de vida.

- ❖ Lo instituido y lo instituyente: Las normas, reglamentos y preceptos reguladores de la estructura educativa institucional, aplicados como ya se señaló, desde diferentes niveles jerárquicos, interjuegan con los procesos desarrollados por los sujetos concretos que interpretan e imprimen su ritmo, su identidad, su representación y su imaginación. Tal interacción genera procesos particulares y referenciales que dan contexto a la especificidad de una institución y a sus propias perspectivas de cambio, tanto las que están instituyendo como las que, a corto o a mediano plazo, pueden instituirse.

Las posibilidades productoras de los maestros, determinadas por lo instituido, y los márgenes de autonomía académica circunscritos al trabajo del aula y del

plantel, marcan la potencialidad de la generación y definición de propuestas alternativas que respondan a las necesidades básicas del aprendizaje.

- ❖ Saber y poder: La enseñanza en general y la institución educativa en particular, están más fuertemente cimentadas en la relación del saber y del poder que en los problemas relativos al aprendizaje o a la formación de los alumnos.

Las categorías anteriores, son sólo algunas de las que se encuentran presentes en las escuelas y que forman parte de la gestión que en ellas se desarrolla. Por ello, deben tomarse como elemento fundamental en la Gestión Escolar, porque la manera en la que se encuentran presentes y su interrelación unas con otras, influirán de manera importante el modo en que se gestionan los centros escolares.

Del mismo modo, podemos reconocer la importancia de los maestros/as, pues ellos son la parte fundamental y determinante de las decisiones que se toman, y por ende son responsables de lo que ocurre en la escuela y, por consiguiente, en las aulas. Al respecto Ezpeleta (1992) afirma:

“La población de la escuela no está compuesta sólo por lo niños. Para la operación técnica del plantel, es la población docente la que se torna decisiva. Su composición y competencias tienen alguna relación con los resultados que se obtienen. Si en cada caso la experiencia de vida de los niños impone un umbral que reclama decisiones ad-hoc para organizar el aprendizaje, la experiencia profesional de los maestros constituye la fuente de esas decisiones técnicas.” (Pág. 113).

“La ubicación de los maestros que, sin entenderse como tal, constituye una estrategia pedagógica se mueve al margen de las necesidades y decisiones de las unidades escolares.” (Pág. 114)

Para concluir este apartado quisiera citar a González (2005), porque él nos presenta, de manera sintética, los retos que tenemos por delante en cuanto a Gestión Escolar se refiere:

“Debemos pensar que, para que las escuelas y los maestros logren alcanzar los objetivos de la gestión escolar y pedagógica respectivamente, necesitamos con urgencia mejorar, pero en algunos casos cambiar, las prácticas de gestión educativa con las que se ofrece el servicio a la población. Principalmente en educación básica.

Es imprescindible generar nuevas formas de gestión educativa; espacios para contrarrestar los efectos de una administración vertical y de unas prácticas burocráticas que desde ya hace algunas décadas han demostrado, nutrir más que aminorar, los efectos de las desigualdades sociales y educativas.

La gestión educativa necesita nuevos mecanismos, formas alternas de organizar y ofrecer el servicio educativo si es que de verdad deseamos promover la gestión pedagógica en el salón de clases y la gestión escolar en las escuelas.”

Del mismo modo Pacheco (1991) afirma:

“Depositar en el escenario institucional del establecimiento escolar las perspectivas de cambio profundas y a corto plazo y, por tanto de la gestión pedagógica, supone aceptar y redescubrir la importancia del factor humano y de sus potencialidades de gestión en el universo educativo; es hacer al maestro y al establecimiento depositarios de lo posible y de lo real del hacer educativo; es permitir, al maestro y a la escuela, distanciarse de su propia historia para convertirse en sujeto (en lo individual y en lo colectivo-institucional) constructor del devenir educativo.”

Por consiguiente, es posible percatarse de la urgente necesidad de cambiar la manera en la que se viene gestionando la escuela, ya que esto influye de manera importante en el aula. Por ello, se debe pasar a un modelo de gestión más flexible, pensado en la escuela y en las necesidades de ésta, donde los actores fundamentales son los propios maestros del centro escolar. De esta manera, es necesario que los esquemas se modifiquen y se acoplen a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad hacia la escuela para formar –y forjar- ciudadanos más competentes a las circunstancias actuales del mundo.

Ante este panorama, la propuesta de Integración Educativa rescata este punto como de suma importancia pues, como veremos en el siguiente apartado, la gestión pero sobre todo el Proyecto Escolar es uno de los puntos fundamentales de esta propuesta integradora.

2.6.1 El Proyecto Escolar como acción pedagógica para lograr la Integración Educativa en las escuelas

Como ya habíamos visto anteriormente, todo cambio implica modificaciones en la estructura que se tenía hasta ese momento. Al pasar al modelo integrador, es necesario que también existan cambios en la manera en la que se venía gestionando la Educación Regular, pues a éste se unieron los servicios de Educación Especial, y había que definir una nueva manera de Gestión Escolar para que ambos servicios funcionaran en conjunto y de la mejor manera posible para la atención de los niños/as con NEE.

Por ello, en el caso de la Integración Educativa, una parte primordial es la que hace referencia a la Gestión Escolar. Al respecto la SEP/DEE (2003) la define como *“un conjunto de acciones relacionadas entre sí que responden a un contexto escolar y que emprende el equipo directivo para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica para la comunidad educativa.”* (Pág. 82).

Ante este panorama, Pacheco (1991) asegura que:

“Los procesos de gestión no solo son exclusivos del plano pedagógico, sino que abarcan dimensiones de la realidad educativa que guardan una relación de implicación; se trata de los planos político, institucional, organizacional, de las prácticas educativas (en donde situamos al propiamente pedagógico), de las relaciones interpersonales y el del sujeto. [...]

La gestión, así como la administración y la planeación representan la posibilidad estratégica para articular y dar sentido y contenido a la acción de y entre los diversos planos educativos. Por su naturaleza, tales estrategias recogen orientaciones y perspectivas teóricas, se ubican como instancias mediadoras de la acción y pueden desempeñarse con funciones tanto de naturaleza técnico-burocrática como de relación orgánica entre los propósitos integradores y autogestionarios y los diversos sectores educativos.”

Del mismo modo González (2005) afirma:

“Necesitamos una gestión pedagógica diferente, capaz de crear las condiciones suficientes para que los alumnos sean artífices de su proceso de aprendizaje y el docente un facilitador de este proceso. [...]

Una gestión pedagógica eficaz, tendría que apoyar tanto los procesos de formación individual, como los de formación en la práctica de los maestros (Antúnez, 1993), de esta manera se daría atención a las necesidades específicas de cada docente y a las necesidades del colectivo escolar.

Por ello, focalizar la función de la escuela en el aprendizaje de los alumnos, implica hacer de la gestión pedagógica el eje central de la organización del proceso educativo.”

En ese sentido Bolívar (2006) nos dice que:

“Es necesario volver la mirada al centro como lugar estratégico de un cambio generado desde abajo. Se confía en movilizar la capacidad interna de cambio para regenerar internamente, por integración y coherencia horizontal, la mejora de la educación. [...]”

Se considera la descentralización y autonomía como un dispositivo para incrementar la eficacia del sistema educativo, de modo que puedan hacer emerger dinámicas autónomas de cambio con el protagonismo y compromiso de los docentes. De este modo, todo aquello que contribuya a potenciar la escuela como unidad básica se considerarán estrategias privilegiadas de mejora: el trabajo colegiado en torno a un proyecto conjunto, desarrollo curricular basado en la escuela, oportunidades de desarrollo profesional y formación basadas en el centro, asesoría al centro educativo como unidad básica, etcétera.

La mejora de la educación pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los establecimientos escolares como organizaciones educativas y como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. La mejora es algo a generar desde la propia escuela.” (Pág. 77).

Por consiguiente, el objetivo principal de la Gestión Escolar será centrar a la escuela alrededor de los aprendizajes del alumno y su desafío consiste en dinamizar los procesos y la participación colaborativa entre la escuela y los equipos de la función directiva y docentes de Educación Especial (coordinadores, consultores, supervisores, asesores, directivos, equipos interdisciplinarios y de apoyo técnico).

Por ello, Bolívar (2006) pone énfasis en la importancia de la asesoría:

“La asesoría, como agente de cambio, tiene como misión principal, más que aplicar cambios, ejercer de dispositivo mediador para capacitar a los docentes y a las escuelas, facilitando aquellos conocimientos y recursos necesarios que potencien la adecuación del currículum a la realidad de cada centro escolar.” (Pág. 76).

Ante este panorama, es primordial precisar lo que implica la Gestión Escolar. De acuerdo con la SEP/DEE (2003):

“La Gestión Escolar es el medio para la toma de decisiones, de acuerdo a las características del contexto y a las necesidades de la comunidad educativa. Incluye un conjunto de acciones relacionadas entre sí -que por lo general emprende la dirección de la escuela-, para promover y posibilitar el logro de los propósitos educativos, así como para propiciar la innovación que fortalezca a la propia institución.

La Gestión Escolar busca alternativas orientadas a mejorar las iniciativas, los esfuerzos, los recursos y los espacios institucionales a través del análisis crítico de las funciones y procesos de la supervisión escolar, la dirección de la escuela, la función de los cuerpos de asesoría técnica, los equipos interdisciplinarios y la de la planta docente, para mejorar la calidad educativa. Por tanto la

Gestión Escolar tiene como característica relacional el involucramiento de todo un conjunto de profesionales, padres de familia e incluso la comunidad donde se encuentra la escuela, lo que implica un movimiento intencionado y dirigido hacia una meta o metas específicas que obligan a la coordinación y dirección de acciones, que lleva a la necesidad de planear para el logro de los propósitos y la función de la escuela." (Pág. 49).

Por consiguiente:

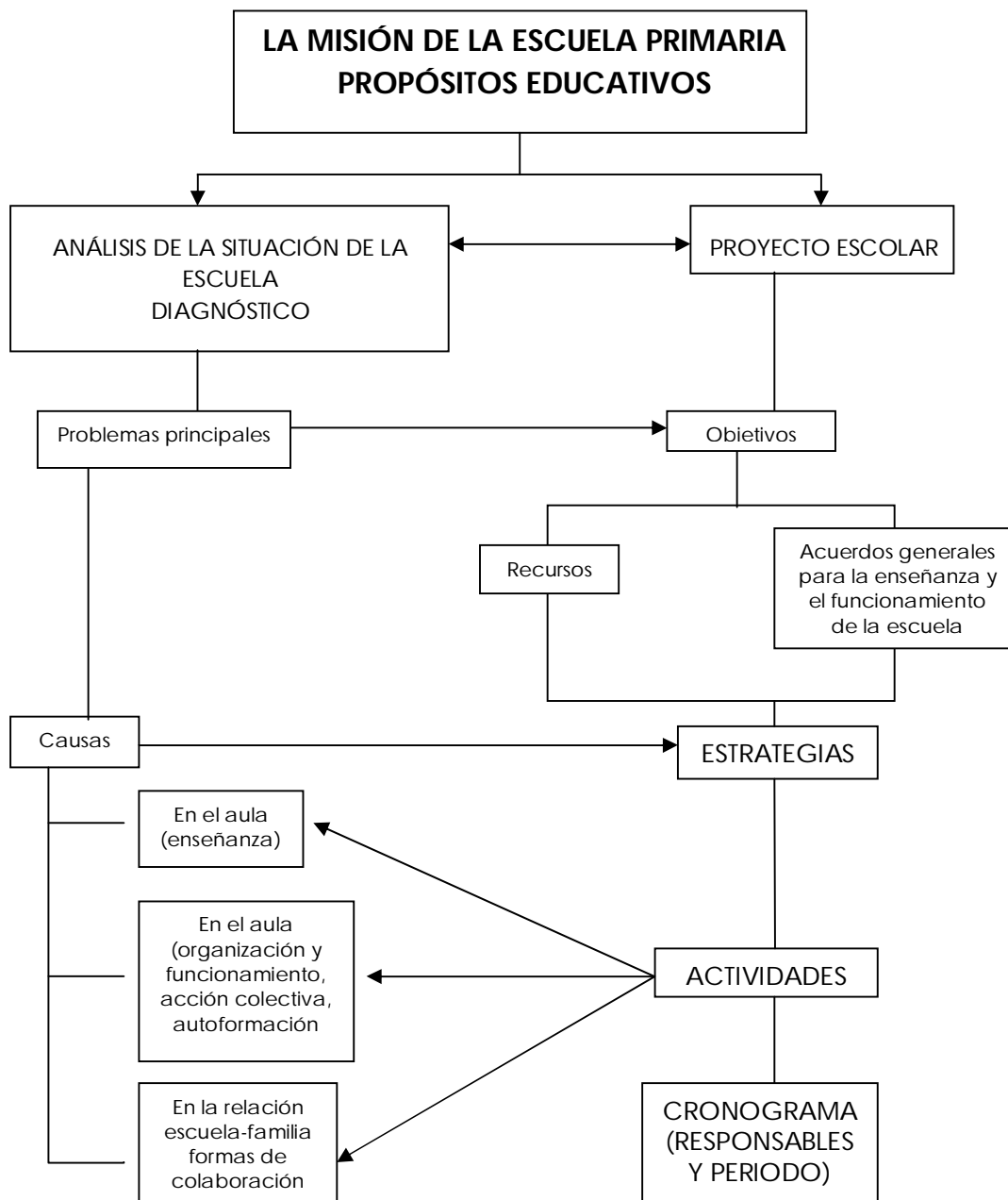
"La escuela tendrá que reconstruir una nueva forma de realizar su quehacer, tendrá que fortalecer su intencionalidad educativa, es decir, colocar a docentes, alumnos y padres como reales protagonistas de la labor institucional, necesariamente deberá colocar en el centro de la actividad el aprendizaje de los alumnos/as; en este sentido la Gestión Escolar permite la concreción de los propósitos educativos en cada escuela, considerando las características de su contexto y las particularidades y necesidades de la comunidad donde se encuentra." (Pág. 49).

De igual modo, González (2005) asevera:

"La gestión escolar se extiende más allá de la gestión administrativa, son escuelas cuyas prácticas demuestran trabajo en equipo; sus integrantes fijan o establecen objetivos y metas comunes, demuestran disposición al trabajo colaborativo, comparten la responsabilidad por los resultados del aprendizaje, practican y viven los valores como el respeto mutuo y la solidaridad; establecen altas expectativas para sus alumnos y se insertan en procesos permanentes de capacitación.

Por tal motivo, la gestión escolar deberá tender a la creación de las condiciones necesarias para el desarrollo y formación de los alumnos centrado en la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje."

Ante todo ello, un instrumento importante que reúne todas esas posibilidades es el **Proyecto Escolar**, en donde se organizan el conjunto de decisiones articuladas e intencionadas de todos los participantes en el proceso educativo. La SEP (2002) nos presenta un esquema general que permite establecer y sintetizar el Proyecto Escolar, y como este se adecua a las necesidades de la escuela (Pág. 80):



El esquema anterior da cuenta del carácter multidimensional de la Gestión Escolar, desde la cual la institución educativa y sus integrantes están expuestos al influjo de la historia, sus escenarios están estructuralmente conformados y a su vez los individuos definen sus prácticas incorporando dimensiones extraescolares a su dinámica interna, es decir, ni estructuras determinantes a ultranza, ni sujetos que actúan a su libre albedrío, sino una interacción entre ambos. Sus diversas dimensiones comprenden: la organizacional, la pedagógica, laboral, administrativa y social, lo cual permite pensar en

la Gestión como totalidad compleja, que toma existencia en la diversidad operativa de la institución. (SEP/DEE, 2003: Pág. 53).

Al respecto, Ezpeleta (1992) nos dice:

"[...] en el devenir cotidiano de la escuela se manejan, además, prescripciones de órdenes diversos (minimamente los de origen administrativo, laboral y curricular) que operan simultáneamente." (Pág. 105)

En Educación Básica –como se puede identificar en el esquema anterior-, se ha planteado una metodología y enfoque sobre el Proyecto Escolar, que tiene como base importante de la actuación, la identificación de la problemáticas y necesidades que requieren abordarse para el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa de los servicios.

En primer lugar se puede observar la necesidad de realizar un **diagnóstico** como proceso de evaluación del quehacer de la escuela, obteniendo información sobre las causas que se encuentran en los propios entornos escolares, que generalmente tienen que ver con la organización y la forma en la que los profesores desarrollan sus prácticas cotidianas y la participación de las familias. En relación al análisis de las condiciones de la escuela, se ha planteado la organización del Proyecto Escolar en los siguientes ámbitos (SEP/DEE, 2003: Pág. 51):

- ❖ **La organización y funcionamiento de la escuela:** donde el director y los maestros establezcan propósitos educativos comunes: el clima de trabajo, el tiempo de enseñanza, las reuniones y el consejo técnico, la función directiva y la administración de los recursos, en donde se establezcan acuerdos y compromisos que orienten la participación y el grado de la misma de acuerdo a la planificación de actividades de la propia escuela, estableciendo -a partir de las problemáticas detectadas en el diagnóstico- los tiempos y formas de participación y colaboración de todos los profesionales de la escuela.
- ❖ **Las formas de enseñanza y el trabajo en el aula:** tiene que ver con las diversas formas de enseñanza en el aula pero se hará hincapié en que la escuela trabaje como unidad con el fin de que el personal docente establezca acuerdos sobre criterios, prácticas docentes que aseguren continuidad en el aprendizaje de los niños/as y jóvenes de manera articulada entre grados a lo largo de todo el paso por la escuela.

❖ **La relación entre la escuela y la familia de los alumnos:** en este ámbito se retoma la participación de los padres en los diversos aspectos educativos tales como: participación en la construcción del Proyecto Escolar, sugerencias a la organización de la escuela, identificación de propósitos educativos y colaboración en el proceso educativo de sus hijos, así como los apoyos específicos necesarios en función de las necesidades especiales detectadas en la escuela, y no tradicionalmente sólo en la mejora de los edificios o aportaciones económicas o para informar las calificaciones de los alumnos. Se trata de promover la participación y colaboración de los padres de familia en las tareas educativas de la escuela, apegándose a los acuerdos establecidos en el Proyecto Escolar en cumplimiento de los propósitos y fines educativos de cada nivel o modalidad, considerando las necesidades, expectativas y características socioculturales de la comunidad escolar.

De manera concreta, de lo que se trata es de que a través de la realización de un diagnóstico de las condiciones propias de cada escuela, se desarrolle todo el Proyecto Escolar para que éste se encuentre adaptado a las necesidades de cada escuela y que los objetivos, recursos, estrategias y actividades traten de dar respuesta a las problemáticas identificadas en el diagnóstico. Ya que la identificación de las causas otorga una orientación específica a cada Proyecto Escolar, lo que permite determinar qué corregir, qué fortalecer y qué nuevas acciones se requiere realizar para mejorar la calidad de la educación de los alumnos/as.

Por consiguiente, la Gestión no radica en la definición de políticas, sino en su puesta en marcha en los espacios institucionales a través de nuevas relaciones entre los actores. El trabajo colegiado permite la participación en una aventura colectiva, brinda la posibilidad de observación y análisis sobre la comunicación, el conflicto y la cooperación, aspectos que siempre están presentes en las situaciones educativas.

Así, la posibilidad de cambio lleva a la superficie los conflictos o diferencias que de otro modo quedan silenciados u ocultos en la rutina de la institución educativa; porque los procesos de cambio educativo no son asuntos que dependan de los individuos aislados, sino esencialmente hay que considerarlos como procesos de modificación de las formas de estructuración institucional, los espacios de trabajo, así como de la organización de las relaciones entre los actores educativos implicados.

Al respecto, Ezpeleta (1992) afirma:

“La escuela es el lugar donde la noción de gestión, asimilada en el terreno de ‘lo administrativo’, y el campo del currículo coinciden. Encuentro que no sucede en el plano abstracto de la armonía normativa, sino en las tensiones que surgen de actores y relaciones que en circunstancias precisas y condiciones materiales diversas, organizan y desarrollan su actividad. Es en esta dinámica donde necesariamente se construyen estrategias para la acción porque la realidad introduce la dificultad o el conflicto y obliga a las opciones y donde, por lo mismo, los acuerdos, la negociación o las diversas formas de imposición abonan el curso del movimiento institucional.” (Pág. 105).

“Para ello hay que promover un clima para el trabajo colectivo, expectativas comunes y compartidas por el grupo, así como el papel activo para contribuir a la posibilidad de cambio. El trabajo colaborativo potencializa la oportunidad de apropiarse, decidir y controlar los propósitos y acciones que como grupo se marquen. Por tanto, la Gestión Escolar, es planificar y aplicar el cambio de manera colectiva, innovar, por lo que se requiere de un diseño y aplicación planificada para avanzar paulatinamente.” (SEP/DEE, 2003: Pág. 53).

Ante este panorama Bolívar (2006) nos dice:

“Distintos enfoques recientes de innovación y mejora (escuelas eficaces, mejora de la escuela, reestructuración escolar) han conducido a que, en lugar de restringirse a la actividad de los profesores –considerados individualmente– en su aula, sin ignorarla, es el ‘centro escolar’ como conjunto el que proporciona un ‘valor añadido’ a la educación de los alumnos. La unidad llamada ‘escuela’, como ha demostrado la investigación (Murillo, 2005), tiene efectos específicos en el modo como se lleva a cabo la educación y en la calidad del aprendizaje ofrecido. Desde estas coordenadas, la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la labor conjunta de todo el centro escolar. La eficacia y mejora de la educación es dependiente de las particulares circunstancias de cada escuela. Así, si las reformas externas quieren tener algún impacto deben dirigirse a potenciar la capacidad interna de los centros escolares para llevarla a cabo que, a la larga, tendrá un impacto en los aprendizajes de los alumnos.” (Pág. 77).

Del mismo modo Tyack y Cuban (2000) aseguran:

“Los reformadores que hoy deseen cambiar la gramática de la escolaridad necesitarán conseguir el apoyo de padres, juntas escolares y la comunidad en general. La participación del público en la toma de decisiones escolares puede conducir, desde luego, a un conflicto y parecer que amenaza la autonomía profesional. Pero en una democracia, las reformas fundamentales que intentan alterar las construcciones culturales de la ‘verdadera escuela’ no podrán triunfar sin un extenso y profundo diálogo público acerca de los fines y los medios de la escuela.” (Pág. 213).

Por todo ello, la escuela que gestiona desde la perspectiva del mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y el respeto a las diferencias de cada uno de ellos, debe considerar aspectos que van desde un mejoramiento del clima de trabajo, de las condiciones y reglas laborales, del aprovechamiento de tiempos efectivos dedicados a la enseñanza, así como el cumplimiento de acciones por medio del fortalecimiento de las relaciones profesionales del equipo de trabajo y de la organización y funcionamiento de la escuela. Ya que la escuela que ubica las necesidades, potencialidades y resultados de la educación que brinda, tendrá mayores posibilidades de plantear formas diferentes de organización y prácticas docentes orientadas al mejoramiento de la enseñanza.

Al respecto la SEP/DEE (2003) nos dice lo siguiente:

“La atención a la diversidad de alumnos con condiciones y necesidades tan amplias y complejas, no siempre se tendrán las soluciones inmediatas, por lo que han de constituirse de acuerdo a las situaciones que enfrentan, sin temor a poner en práctica diversas acciones y estrategias para el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje y no sólo visualizar las explicaciones fuera de las responsabilidades de la escuela.

La escuela que considera las diferencias individuales o colectivas, se enfrenta ante un reto considerable, pero el no abordar la práctica desde esta perspectiva supone propiciar que los alumnos no encuentren un espacio formativo (con calidad y equidad) que les brinde lo requerido para su vida personal y productiva.

La transformación de la escuela que gestiona y brinda respuestas diferenciadas a la diversidad de alumnos es el resultado de la reflexión y cambio en aspectos de tipo didáctico, organizativo y actitudinal, que necesariamente requiere de la planificación de las acciones, explicación de las intenciones, identidad del colectivo de profesores, colaboración con las familias y la comunidad.” (Pág. 50).

De acuerdo a todo lo anterior, y a las características y nuevas formas de concebir a la escuela como un espacio de trabajo, incluyente y propositivo, actualmente la USAER juega un papel preponderante en el proceso de la educación inclusiva, ya que es el espacio donde un grupo interdisciplinario detecta las necesidades de cada alumno/a y propone alternativas. Al respecto, la SEP/DGEE (1994) afirma:

“A partir de la conceptualización de la gestión participativa (grupo colegiado), se pretende concebir a la USAER, como un equipo de profesionales, que al servicio de la Educación Básica implantan acciones que inciden en la integración educativa y escolar de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad[...] Se parte de la idea que los profesionales que conforman el equipo multiprofesional de la USAER, integren un grupo que con las estrategias propias de su disciplina de formación, construyan formas de detección, intervención y evaluación de los alumnos con NEE de acuerdo con los docentes de los grupos regulares.” (Pág. 16).

Por consiguiente, hablar del caso específico de la USAER, es resaltar el trabajo que realizan en colaboración personal de Educación Regular y Educación Especial, porque desde esta interrelación se establecen las condiciones y prioridades de cada alumno/a. porque este ejercicio de análisis y detección de necesidades supone el primer paso para facilitar caminos dirigidos al máximo desarrollo personal y social de los alumnos.

Ya que, "la Política Educativa vigente, a través de la Gestión Escolar, pretende garantizar al interior de la Unidad la práctica de valores como la igualdad, la democracia, y la libertad, aspirando a edificar una educación con equidad y participación social. En ésta, la escuela es vista y entendida como unidad básica del Sistema Educativo Nacional, donde tienen procesos y prácticas educativas mediante las cuales los docentes tienen la tarea de construir respuestas a una educación para todos." (SEP/DEE, 2003: Pág. 82).

Ante este panorama y de acuerdo a la SEP/DEE (2003) con la Gestión Escolar lo que se pretende es (Pág. 52):

- ✓ Promover un modo de vida cotidiano en las actividades que se desarrollan en educación especial, donde se favorezca el sentido de responsabilidad de cada integrante como parte de la institución.
- ✓ Identificar las problemáticas de los actores viven desde su función para resolverlas institucionalmente.
- ✓ Contribuir a que la acción pedagógica, ocupe un papel central en el quehacer del personal docente y con funciones directivas.

Asimismo, la SEP/DEE (2003) enuncia algunos puntos centrales de la Gestión Escolar que deben tomarse en cuenta como son (Pág. 83):

- Construir una concepción educativa donde los actores involucrados trabajan en torno a la propuesta educativa.
- El personal de la USAER, desde su ámbito de responsabilidad, se involucra en un trabajo colectivo para apoyar el diseño y seguimiento del Proyecto Escolar.
- La gestión escolar parte de la discusión, análisis y acuerdos colectivos enfocados a diseñar y desarrollar un Plan de Trabajo propio de cada USAER y construir una cultura centrada en la participación.
- La gestión escolar cuestiona el trabajo rutinario, promueve la participación, respeto, tolerancia y la innovación educativa; además de planificar y favorecer el cambio de manera colectiva.
- Los Lineamientos, como guía de la gestión escolar en la USAER, consideran la concepción e interrelación de cada uno de los directivos y docentes de

Educación Especial que labora en la Unidad, a fin de promover e impulsar un trabajo colaborativo entre los profesionales que permita definir, acordar y decidir como equipo de apoyo interdisciplinario las mejores alternativas a seguir.

La formación profesional de los integrantes de la USAER, complementa y enriquece la labor educativa y el logro de sus propósitos. Esta complementación se basa en la coordinación del trabajo con un carácter interdisciplinario y en la organización y planeación del mismo, lo que lleva a delimitar dentro de esta Gestión compartida a dos instancias:

- **Equipo de Función Directiva:** son el personal docente que cuenta con la autoridad técnica y administrativa para la toma de decisiones y la coordinación de grupos e instancias operativas. Consultores, supervisores, asesores y directores, cada uno tiene una función específica, pero a la vez todos se conjugan en su nivel jerárquico en torno a las directrices de Educación Especial para promover una Gestión y sentido de la acción conjunta del personal a su cargo.
- **Equipo de Apoyo Interdisciplinario:** son el docente de apoyo, psicólogo, maestro de lenguaje y trabajador social; ellos conjuntamente con la escuela regular, buscan el equilibrio entre los requerimientos educativos y sociales que se exigen a los alumnos/as con NEE integrados en el sistema regular y a cualquier alumno en general. Este equipo realiza la evaluación psicopedagógica considerada como un proceso de recopilación de información, relativo a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, la información obtenida debe ser relevante y ayudará a determinar las NEE de los alumnos/as y las dificultades de acceso al currículo escolar, fundamentando así las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de apoyo técnico que requiere.

Ante todo ello, nos podemos percatar del gran peso e importancia que se le está dando al docente, pues es visto como un agente de cambio que puede lograr innovación desde los niveles básicos de la educación como podría ser el aula. En ese sentido Pacheco (1991) asevera:

“El maestro es concebido como el actor individual y colectivo de la gestión y, como "gestionador" de lo pedagógico; su papel en la institución dista mucho de ser el de un tecnócrata, de un ejecutor o de un reproductor. Es, en fin, al interior del establecimiento escolar y a partir de la reconceptualización de la función estratégica del maestro, que se pueden gestar los proyectos y acciones alternativas desde la perspectiva de la especificidad institucional y del grupo de alumnos, en la intención de buscar salidas ante la crisis de los sistemas educativos de occidente y del fracaso de las gestiones tecnocráticas de innovación por ellos instauradas.”

CAPÍTULO III

IMPACTO DE LA USAER DENTRO DE LA ESCUELA REGULAR

Como se pudo identificar a lo largo del capítulo anterior, la atención de los niños/as con NEE con o sin discapacidad ha pasado por varias etapas, de la segregación en instituciones especializadas a su integración en escuelas y aulas regulares.

Hasta el día de hoy (2009), la propuesta de integración educativa tiene 16 años de haber sido puesto en marcha (a partir de la Ley General de Educación de 1993), sin embargo, después de todo este tiempo: ¿han existido otros cambios en la práctica?, ¿ha tenido beneficios?, ¿cuáles?, ¿cómo está la situación actualmente? Estas y otras preguntas serán respondidas a lo largo de este capítulo tomando como referencia la teoría acerca del tema (abordada en el Capítulo 2), pero sobre todo, el material empírico encontrado en el trabajo de campo realizado para la elaboración de la presente investigación. Por consiguiente, este capítulo estará dividido en dos apartados: AVANCES y LIMITACIONES, que nos ayudarán a conocer –de manera muy general- como se está llevando a cabo el proceso de integración educativa en las escuelas a 16 años de haberse iniciado.

Ya que, como afirma Ezpeleta (1992):

“[...] vislumbrar que la escuela resuelve su existencia a través de innumerables procesos sociales que amenazan u obstruyen, pero siempre contienen y atraviesan a los procesos de enseñanza. Identificar esos procesos, distinguir las prácticas que lo expresan, amplía la comprensión sobre las formas de existencia material y social de la escuela y permite aproximarse a las condiciones institucionales de posibilidades de los procesos educativos.” (Pág. 108).

Así, en el apartado de Avances encontrará los alcances que hasta ahora ha tenido la propuesta de integración en la escuela elegida para este estudio como son: Integración e inclusión: una diferencia conceptual entre maestros, directivos y personal de USAER; Cambios; Acuerdos y Estrategias; Estrategias de atención utilizadas por la USAER III-7v para integrar a los niños/as con NEE a la escuela y al aula regular: Estrategias de Integración, Estrategias de aprendizaje, Estrategias para trabajo colaborativo.

Igualmente, en el apartado de Limitaciones hallará las restricciones que encontramos en la propuesta y que son los que no permiten una apropiación al 100%: Infraestructura y Materiales de Apoyo; Formación del maestro de grupo; Carga de trabajo de los maestros/as; Limitada comunicación entre maestros de grupo y maestros de apoyo; Proceso de integración heterogéneo.

3.1 Avances

3.1.1 Integración e inclusión: una diferencia conceptual entre maestros, directivos y personal de USAER

Aunque en el Capítulo 2, habíamos aclarado que en términos de esta investigación hablaríamos de integración como sinónimo de inclusión (esto debido a que la literatura mexicana del tema así lo retoma), es importante distinguir ambos términos, pues en los últimos años se ha avanzado en la diferenciación de la noción de integración e inclusión debido a que cada uno de estos conceptos trae consigo implicaciones diferentes.

Mientras **la integración** hace referencia a la incorporación y acceso de los niños/as con NEE con o sin discapacidad a las escuelas regulares; **la inclusión** sin embargo, trae implicaciones de otra índole no sólo el acceso, sino la permanencia y participación de los niños/as en todas las actividades escolares, así como también la utilización de diversas estrategias y recursos para dar respuesta a sus NEE y que estas no impliquen una barrera para que el alumno/a acceda al aprendizaje, y así logre el objetivo general de la educación: tener una educación de calidad, que le permita adquirir las competencias, habilidades y conocimientos necesarios para desarrollarse y desenvolverse de manera plena en la sociedad como un individuo pensante y un ciudadano productivo.

Sin embargo, a pesar de lo expresado anteriormente, en México aún no se cambia el concepto por lo que las leyes, disposiciones y decretos obtenidos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) todavía hablan de integración, tal y como ya se había mencionado anteriormente con Zacarías (2006):

“La integración educativa hace énfasis en el derecho de todo niño y joven con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, a ser recibido en la escuela regular más cercana a su domicilio. Cabe aclarar que en México, las leyes, normas y los documentos oficiales están redactados con el término integración; se espera que a mediano plazo se logre una modificación por el término inclusión, ya que su definición y alcances son diferentes. [...]

La inclusión educativa en un nivel más elevado de integración en el cual no sólo se pretende que los niños se incorporen a las escuelas regulares de los diferentes niveles educativos, sino que participen y permanezcan plenamente a su escuela con el compromiso y aceptación genuina y honesta por parte de toda la comunidad escolar.” (Pág. 37).

Pero, en el caso de esta investigación, el análisis del material empírico nos permite afirmar que, a pesar de que en México todavía se hace referencia a la integración y no a la inclusión, en las escuelas que integran este estudio **SI** se ha comenzado a conceptualizar esta diferencia. En el **70%** de los casos, los entrevistados expresan una clara diferencia entre la noción de integración e inclusión. Una de las directoras entrevistadas expresa claramente esta distinción, como se muestra a continuación:

“Estamos en camino a la inclusión. Se podría decir que es inclusión pero todavía con tintes de integración. La integración se refiere a que la escuela lo inscriba, que lo admita y la inclusión a que el niño interactúe en todas las actividades escolares festivas, paseos, etc. También se refiere a actuar y trabajar con equidad para todos.” (PHUDP)

Como puede identificarse en el extracto anterior, la directora tiene clara la diferencia, no sólo desde lo conceptual, sino ejemplificando a través de las múltiples actividades qué implicaría una verdadera inclusión educativa.

Igualmente, hubo maestros de apoyo que reconocieron la diferencia entre ambos términos tal y como se muestra en los siguientes fragmentos:

“Se habla de integración desde el momento en que se permite el acceso a las escuelas primarias públicas regulares a los niños/as con NEE con discapacidad, aquí se habla más del trabajo docente dentro del grupo de aula regular, se sacaba a los niños/as del aula regular para brindarles atención, casi no hay trabajo colaborativo. Mientras que en la inclusión existe un mayor involucramiento de maestros de aula regular y padres de familia, se brinda atención a niños/as con NEE con o sin discapacidad, se debe incluir a los niños/as a TODAS las actividades de la escuela, porque antes si los tenían en las clases pero no se les brindaba la atención que requerían, sólo estaban ahí, ahora ya se habla de que deben ser participes y formar parte de las actividades escolares porque sólo así se podrá integrarlos a la sociedad. Existe un mayor trabajo colaborativo entre maestro de aula regular, maestro de apoyo y especialistas –en lenguaje, psicología, etc.–, y se hacen adecuaciones curriculares y planeación conjunta con el maestro de aula regular. [...]Apenas estamos en el proceso de integración, todavía no se ha podido pasar al proceso de inclusión”. (PHUMA1a)

“La inclusión educativa tiene que ver con que el alumno pueda participar de todas y cada una de las actividades que se realizan en la escuela, ósea que no nada más esté presente físicamente sino que pueda tomar parte de acuerdo a sus posibilidades, a sus competencias y

demás, de toda esa serie de actividades que la escuela propone, tampoco se le puede mantener aislado o rezagado.” (LDAMA1)

“Primero se manejó como integración que nada más estaban integrados en las primarias, que fueran aceptados principalmente, después ya se empezaron a hacer los cambios en la situación de que compartieran el mismo plan de estudios que cualquier otro niño, que tuvieran mayores oportunidades en rampas, en adecuaciones de acceso para niños que tengan alguna discapacidad motora, cambio en los libros de texto para los niños débiles visuales, principalmente esos y el cambio más sustancial es que comparten la misma curricula con adecuaciones, pero comparten el mismo plan de estudios de cualquier niño de su edad.” (LDAMA2)

“En la integración educativa los niños con algún tipo de discapacidad se integraban a las escuelas, para estar en un núcleo social regular y la inclusión incluye a todos los niños no nada más con necesidades educativas especiales o con discapacidad sino a todos los niños que son vulnerables socialmente.” (ESTML)

En general, los fragmentos presentados anteriormente, hablan de integración como acceso a la escuela regular, mientras que la inclusión hace referencia a la presencia y permanencia del alumno, su participación en todas las actividades escolares y la atención a sus NEE (tanto de infraestructura como metodológicas), así como también la elaboración de las adecuaciones curriculares. Al mismo tiempo reconocen, como parte fundamental, el trabajo colaborativo entre personal de la escuela y de la USAER para la atención de los alumnos/as con NEE.

Al respecto, Ainscow (2003) afirma:

“La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos. [...] “Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. “Asistencia” se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad; “Participación” hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos; y “rendimiento” se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los resultados de tests o exámenes.” (Pág. 12).

Por otro lado, la evidencia empírica nos mostró que sólo un **30%** de los entrevistados carecen de una conceptualización que distinga las implicaciones de la integración y la inclusión. Es decir, que conocen el concepto de inclusión pero no así las implicaciones que trae consigo el concepto, tal y como se muestra en los extractos siguientes:

“Inclusión: a todos integrarlos no dejar a ningún grupo fuera de la educación, todos los sectores y niveles, sobre todo los niños especiales no hacerlos a un lado.” (LDAMG1)

“Es incluir a todos los niños aun con necesidades educativas dentro del grupo.” (LDAMG3)

“Bueno, uno de los planes de la SEP dice que todos los alumnos deben integrarse independientemente de sus capacidades diferentes a planteles de educación regular... es decir, que no debe haber discriminación en ningún sentido hacia la persona que presenta algún problema.” (ESTMG2)

Como se puede identificar, casualmente este porcentaje está integrado por maestros de grupo. Esto hace suponer que ello se debe a que los maestros de aula regular no reciben ningún tipo de capacitación o curso que los introduzca a lo que es la integración o inclusión educativa, y mucho menos a lo que son las NEE o cómo detectarlas, así como tampoco las implicaciones que trae consigo el hecho de que las escuelas regulares acepten e integren a los niños/as con NEE a las actividades escolares cotidianas.¹²

Esta situación, en efecto, es trascendental pues resulta que los niños/as con NEE quizá tienen el mayor contacto precisamente con personas que no tienen claras las implicaciones de una educación realmente inclusiva, tanto en términos de detección, atención, adecuaciones, entre otros.

¹² El tema de la falta de capacitación se abordará de manera más amplia en este mismo capítulo dentro de la sección de Limitaciones, en el apartado de 3.2.2 Formación del maestro de grupo.

3.1.2 Cambios

No obstante, a pesar de que no todos reconocen la diferencia conceptual entre los términos integración e inclusión educativas, es importante resaltar que **SÍ** han existido cambios a partir de la puesta en marcha de la integración educativa.

Dichos cambios, en términos generales hacen referencia a modificaciones a nivel institucional u organizacional. De esta manera, se reconoce como un cambio muy significativo el simple y sencillo hecho de que a los niños/as con NEE con o sin discapacidad ya se les admita en la escuela regular, claro que con los apoyos necesarios que esto implica.

Asimismo, se hace énfasis en el cambio de tipo de atención que se brindaba anteriormente, de tenerlos en instituciones separadas, ahora ya se encuentran en aulas regulares y ello también implicó que al alumno ya no se le tuviera que sacar constantemente del aula para brindarle atención especializada, sino que en medida de lo posible se trate que el niño permanezca más tiempo en el aula regular con las adecuaciones necesarias a sus NEE. Este hecho es reconocido por la maestra de apoyo, como se muestra a continuación:

“El más grande y significativo creo que sería el hecho de que la atención que se brinda ya es más dentro del aula, ya se están empezando a aceptar las NEE con o sin discapacidad de los niños/as, porque no todos aprendemos igual y si aunado a esto le agregamos las complicaciones que a veces brinda el contexto familiar y social la necesidad se hace más grande.” (PHUMA1a)

Otro cambio importante es el hecho de que la USAER está integrada en las mismas instalaciones de las escuelas regulares y por lo tanto cuenta con un espacio determinado para brindar la atención a los niños/as. Esto es expresado por una de las directoras de primaria como a continuación se presenta:

“Hay muchos cambios, ya que las maestras de USAER cuentan con un espacio especial para ellas, eso quiere decir un salón que ellas han habilitado para que los niños que entran con ellas a platicar, a trabajar, a entrevistarse, se sientan con una comodidad diferente, no es igual que todos los salones, tiene una estructura diferente que las mismas maestras le han dado.” (LDADP)

Del mismo modo, se han visto cambios significativos –aunque de manera paulatina– en la actitud de los maestros de grupo ante la USAER y la labor que realiza su personal, así como también ante los mismos niños/as con NEE, pues ya los aceptan dentro de su aula, tal y como se muestra en los extractos siguientes, desde el punto de vista del personal de la USAER:

“Si se han visto cambios, mayor aceptación por parte de los maestros, hacia la USAER porque en un principio no había mucha aceptación, pero ahorita ya por lo menos el maestro se acerca a ti, te pide sugerencias y como que el niño aunque no está totalmente integrado, pues... ya está en el grupo y el maestro trabaja a la par con todos haciendo las adecuaciones correspondientes, obviamente.” (LDATS)

“Yo creo que los cambios se han venido dando paulatinamente, por ejemplo, aquí en la escuela no han hecho cambios en la infraestructura porque nunca han tenido niños que requieran por ejemplo rampas o cosas así, que es cuando normalmente la escuela toma acción en ese sentido, pero yo creo que ha venido siendo un cambio paulatino en la actitud de los maestros con respecto a los niños y en el trabajo que realizan con ellos, tanto en una forma distinta de verlos a ellos como en el apreciar que también los maestros tienen mucho que ver con que un niño tenga dificultades en acceder a la currícula, entonces los maestros si han venido modificando paulatinamente algunas situaciones, ¿no?, desde cómo dar la clase, que materiales implementar e intentar también ellos mismos hacer las adecuaciones que ven que los niños necesitan, se interesan más también por conocer su contexto familiar que a lo mejor en otro momento no era muy significativo para ellos, entonces yo siento que esos serían algunos de los cambios.” (LDAMA1)

“[...] en cuestión de la atención de los maestros con los niños, siento yo, que si ha habido cambios, son más sensibles a hacer las adecuaciones curriculares principalmente, eso favorece a que los niños sean valorados en función de sus propios aprendizajes no en función del grupo en sí.” (LDAMA2)

En los extractos anteriores, se puede identificar un abanico mucho más amplio de los cambios y/o modificaciones que los maestros de grupo han ido incorporando a su práctica diaria, como por ejemplo ponerles más atención de manera individual a los niños/as con NEE.

De la misma manera, han existido modificaciones en la organización de la misma USAER, para ir satisfaciendo las necesidades de la población de la escuela según la demanda del servicio, tanto para apoyar a los maestros de grupo, a los propios niños/as y hasta a los padres de estos, como se enuncia a continuación, desde el punto de vista de la directora de la primaria:

“El personal de la USAER, depende de las necesidades de la propia escuela, por ejemplo yo tengo aquí 2 maestras que son por decir de planta, vienen las otras que son la terapeuta de lenguaje, la directora, la trabajadora social, que vienen a apoyarme ciertos días de la semana.”
(LDADP)

En este mismo sentido, la directora de la USAER también reconoce que el apoyo que brinda la unidad está determinado por la demanda y los requerimientos de la propia escuela:

“Son cambios tanto a nivel de organización de la propia USAER porque tienes que ver, en función de la población que tiene necesidades, que personal te va a dar mayor respuesta para atender a esos chicos, tienes que conocer principalmente las fortalezas de cada uno de tus maestros, para decir a este maestro lo voy a mandar a tal escuela, en primera, en función del niño y en segunda tenemos que trabajar en la sensibilización con los papás, porque a veces aunque tengan un hijo con NEE y a pesar de que la difusión de la inclusión ha sido masiva, dichos papás se resisten a aceptar las dificultades de sus hijos, entonces hay que sensibilizar a los papás, hay que sensibilizar a los maestros, a los directores y eso no solamente es labor del director de USAER sino del maestro de apoyo que es el que está permanentemente en las escuelas.” (LDADU)

Tomando como referencia el extracto anterior, es posible percatarse de la importancia del proceso de sensibilización, no sólo de los maestros y personal de la escuela, sino de los mismos padres de familia que a veces también se muestran renuentes a aceptar las NEE de sus hijos/as.

Ante todo ello, es importante reconocer que los cambios se han venido dando de manera paulatina –tal y como lo habíamos mencionado con Fullan (2003)-, ello debido a que toda puesta en marcha de una propuesta de innovación lleva tiempo, por lo que no se pueden esperar cambios grandes de manera repentina sino muy por el contrario pequeñas muestras de un cambio que se va dando lentamente, poco a poco.

Los fragmentos presentados a lo largo de este apartado, nos dan una pequeña muestra de lo que se ha estado haciendo, de los cambios que han existido y que aunque a simple vista no parecieran ser numerosos, implican mucho en términos de aceptación por parte de los involucrados y por ende cambios respecto a cómo ven y conciben las NEE, a los niños/as que las presentan, todo ello da como resultado cambios en sus actitudes y sus acciones ante todo el proceso de integración educativa en general, y por ello se ve reflejado en sus acciones dentro del aula.

Con ello podríamos afirmar que aunque los cambios se han venido dando de manera lenta, hay evidencia de que se está haciendo un esfuerzo y por lo tanto que va por buen camino hacia la consolidación de la propuesta dentro de las escuelas.

3.1.3 Acuerdos y Estrategias

Como consecuencia de los cambios abordados en el apartado anterior, se muestra una imperiosa necesidad de llegar a acuerdos entre la escuela regular y el personal de la USAER para la atención de los alumnos/as con NEE, así como también de definir las acciones y estrategias que deben llevarse a cabo.

En primer lugar, encontramos que el acuerdo más importante y fundamental es el referente a que la escuela regular le proporcione -dentro de las mismas instalaciones- un espacio definido para el personal de la USAER, dicho espacio, la unidad se encarga de habilitar de manera adecuada para la atención de los niños/as, padres y hasta del propio personal de la escuela.

Un acuerdo también importante es el que hace referencia a la existencia de un trabajo colaborativo entre el personal de la escuela regular y la USAER, pero principalmente el realizado entre los maestros de grupo y los maestros de apoyo. Los acuerdos en este rubro van desde el tipo de atención, la elección de los días y el horario para la atención, así como el trabajo a realizar -tanto dentro del aula regular, como en el aula de apoyo-, las adecuaciones curriculares. En este sentido, la evidencia empírica nos arrojó lo siguiente:

“Nosotros como maestros de apoyo debemos buscar el horario más conveniente para brindarle atención al niño/a, por esa razón una vez que el maestro de grupo tiene ya definido su horario de clases -normalmente al inicio del ciclo escolar- le pedimos una copia para checar horarios y saber qué día y a qué hora se le brindará la atención al niño, pues con cada uno tenemos dos ámbitos de atención: apoyo en el aula regular-generalmente cuando tienen las materias de español y matemáticas que son en las que muy comúnmente tienen mayores dificultades- y la atención en el aula de apoyo -donde se le brinda atención individualizada de acuerdo a sus NEE-. Además, una vez a la semana se destina, para que nosotros junto con los maestros de aula regular, elaboremos las adecuaciones curriculares al programa del maestro. Este ciclo escolar es los miércoles, para no interferir en las labores del maestro. Además se les dan diversas sugerencias dependiendo de lo que nosotros vamos observando en el aula. [...] Todos estos acuerdos se los damos por escrito tanto a los directores de las primarias como a los maestros de grupo, para que vaya quedando evidencia de los acuerdos a los que se llegan y estos se respeten por ambas partes.” (PHUMA1b)

“En el salón de clases también ha habido cambios porque se ponen de acuerdo con las maestras de grupo, para empezar entre las 2 tratan de ver cuáles son los niños que tienen necesidades educativas especiales. [...] Entonces lo que hacen es que se quedan de acuerdo con la maestra y tratan de adaptar la currícula para que los niños tengan acceso a los conocimientos sin que se vean muy presionados o que no los puedan lograr, sino lo que hacen es que los hacen flexibles a ellos, los adaptan. No hay distinción, o la única que existe que yo creo es positiva es que se les dedica más tiempo, a veces se trabaja dentro del aula o a veces se saca al aula de apoyo dependiendo la necesidad.” (LDADP)

Como puede identificarse, los fragmentos anteriores hacen referencia al trabajo colaborativo efectuado entre maestros de apoyo y maestros de grupo para definir el tipo de atención y realizar las adecuaciones curriculares para que de esta manera el currículum sea más flexible, se adapte mejor a las NEE de los alumnos/as y de esta manera él pueda lograr acceder al aprendizaje.

Otro acuerdo muy importante, es el que se refiere a la orientación por parte de USAER hacia el personal de la escuela, principalmente para establecer los criterios de detección y atención de los niños con NEE. Al respecto una directora de primaria reconoce:

“Ha venido la maestra, la directora, ha venido el equipo completo de USAER y nos han venido a dar pláticas en las juntas de consejo técnico y nos han dicho que van a hacer, cómo van a trabajar, por qué es una necesidad educativa especial, por qué no, cómo los podemos canalizar, cómo nos podemos ayudar, así como tips, para saber cuándo es un niño con necesidad educativa especial y cuando no es un niño con necesidad educativa especial. “ (LDADP)

Asimismo, debido a que las estrategias van muy de la mano con los acuerdos (pues estas definen lo que va a realizar cada una de las partes -maestro de grupo y maestro de apoyo-) para atender las NEE de los alumnos/as, es necesario revisar las estrategias que el personal de apoyo de las USAER despliega cotidianamente tanto con los niños/as así como con el propio personal de la escuela.

Estas estrategias van desde las encaminadas para lograr la integración de los niños/as tanto a la escuela como al aula, hasta las relacionadas con la atención de las NEE como las observaciones en el grupo, la detección de los niños/as con NEE, la elaboración de las adecuaciones curriculares, así como también sugerencias generales a

la labor docente del maestro de grupo. Estas acciones los maestros de grupo las resumen de la siguiente manera:

“Pasan a observar al grupo. Me dan consejos o sugerencias de acuerdo a las necesidades de los niños/as. La maestra nos ayuda más con relación a lento aprendizaje o problemas que tienen que ver con el conocimiento. Nos dan consejos de cómo actuar ante ciertas problemáticas y eso siempre es bueno. Y más a partir de que los niños/as con alguna discapacidad se integraron a la escuela regular, porque no sé si sabes que antes los tenían en escuelas especiales, y estaban separados de los niños “normales”, entonces a partir de eso se necesitaba mucha ayuda de USAER para saber cómo tratarlos pues uno no estaba familiarizado con ellos. Pero también depende mucho de los maestros que están en el USAER.” (PHUMG1)

“De manera conjunta y simultánea realizamos observaciones en el aula para la detección de los niños/as con NEE, se realiza trabajo grupal e individual, se habla con los padres y me da sugerencias. Dan sugerencias cuando se hacen las adecuaciones a las NEE de cada niño/a. Además cualquier problema que yo tenga con el niño yo puedo ir con ella y entre las dos vemos la mejor solución para enfrentar el problema.” (PHUMG2)

En este mismo sentido, la maestra de apoyo ejemplifica algunas estrategias utilizadas para integrar a los niños/as con NEE a la escuela y al aula, así como algunos ejemplos del trabajo colaborativo realizado entre maestros de grupo y maestros de apoyo, como a continuación se enuncia:

“Están las adecuaciones curriculares a la planeación del maestro, aunado a esto se trabajan dinámicas grupales para integrar a los niños/as. Se trabaja también la planeación individual en el aula de apoyo, para reforzar lo que se les enseña en el aula regular, además se trabaja con el PEPE (Programa Educativo de Prevención Escolar), con el Programa de Valores y los Proyectos de Aula, que aunque son para escuelas de tiempo completo algunas actividades sirven para los niños con NEE, son 14 en total y sirven para los 3 ciclos, obvio están adecuados a cada ciclo, en estos proyectos de aula se escoge un tema general y en él se engloban varias materias. Por ejemplo con el de “¿Cómo soy?”, se trabaja el reconocimiento de las diferencias y el respeto por las mismas, y este tema está muy relacionado con la integración, pues se trabaja la integración, el respeto y la aceptación de los niños/as con NEE.” (PHUMA1b)

Asimismo, también es importante reconocer la labor que los maestros de grupo realizan para integrar a los niños/as al aula y a las actividades escolares. Ante este hecho una maestra de grupo menciona lo siguiente:

“Primero platico con todos los padres para pedirles su apoyo en el proceso de integración y éste sea más fácil para el niño/a y permitiendo así la socialización y el respeto por las diferencias inculcadas desde casa. Porque considero que esos valores se aprenden ahí, entonces si a los niños/as desde casa se les enseña que deben respetar a los demás sin importar sus condiciones el proceso es más fácil. Y afortunadamente todos los grupos en los que he tenido niños/as con NEE

han sido bien integrados a los grupos con los que trabajo porque recibo mucho apoyo de los padres de familia. Incluyo a los niños/as con NEE en baillables y paseos, yo no discrimino ni tengo preferencias por ningún niño, trato a todos por igual. Aunque obvio por más que uno intente integrarlos y que sus compañeros los respeten pues siempre existen 1 o 2 niños que los discriminan, y les hacen maldades y son groseros con ellos, pero no se les puede obligar a que los integren si no quieren y si es algo que no practican en casa, uno no los puede forzar a que lo acepten y mucho menos a que lo integren.” (PHUMG2)

En el fragmento anterior, es posible percatarse de la importancia de los valores inculcados por la familia, desde casa, y de las repercusiones que esto trae a los niños/as con su relación con los demás. El mismo fragmento también nos muestra los intentos que realiza la maestra de grupo para integrar a todos los niños/as a las actividades escolares.

Del mismo modo, como se había mencionado anteriormente, los maestros de apoyo brindan sugerencias a los maestros de grupo con respecto a su labor dentro del aula. A continuación se muestran algunos ejemplos de estas modificaciones:

“Depende del proceso en el que se encuentran, y principalmente lo que se quiere lograr es que los niños/as reflexionen y utilicen diversos materiales. Pero principalmente que los contenidos estén adecuados a su necesidad.” (PHUMA1b)

“Trabajamos por competencias, y dentro de ellas se manejan distintos estilos de aprendizaje, porque no todos aprendemos de la misma manera, entonces para los niños/as en general pero sobre todo para los que tienen NEE utilizó más el visual y el táctil. Además platico con los padres, hago sus adecuaciones curriculares y asisten al aula de apoyo que es el servicio que proporciona el USAER”. (PHUMG2)

“Yo, en lo particular realizo un examen de exploración para ver cómo van, después agrupo en equipos con las mismas características para que trabajen. Con la maestra de apoyo le pido algunos consejos, con los papás para canalizarlos. Trabajo extra con apoyo de los padres.” (LDAMG1)

“En la forma de plantear la clase, explico el tema de varias formas, un tema darlo en varias versiones, retomarlos hasta que quede claro para todos. Además utilizar material didáctico es importante para todos los niveles, porque a lo mejor el utilizar un dado o una ficha ayuda a que el niño entienda mejor y sea más fácil el tema.” (LDAMG2)

“Que su examen tenga menos preguntas, o preguntas más sencillas. O si realizan el mismo examen que el resto del grupo y este es de 20 preguntas yo acepto que contesten 10, 15 o las que puedan contestar y con base a eso los califico. Porque si no imaginate, saldrían muy bajos y pues no es porque sean burros si no porque sus necesidades son diferentes. [...] Lo importante es buscar

sus cualidades y explotarla al máximo para ayudar en su aprendizaje. Por ejemplo, tenía un niño con problemas en sus manos y le costaba mucho trabajo escribir, pero lo poníamos enfrente de una computadora y te escribía todo lo que tú quisieras, y me consta porque varias veces lo llevé al aula de medios y yo veía que lo hacía y entonces en lugar de dejarle trabajos a mano se los dejaba en la computadora.” (PHUMG1)

Como puede identificarse en los fragmentos anteriormente presentados, los maestros de grupo cambian un poco su práctica, no sólo con los niños con NEE sino con el grupo en general, cambian la manera en la que dan la clase, la forma en la que trabajan, los materiales que utilizan, y hasta la propia organización del grupo. Y esto les ha sido de mucha utilidad para tener maneras diferentes de trabajar con el grupo, para darle diversidad a la clase y romper un poco con la monotonía y la cotidianidad.

Para concluir este apartado, sólo nos queda reconocer y hacer énfasis en que estos cambios, acuerdos y estrategias –en la organización, en la metodología, en la práctica, en los materiales y recursos-, nos dan una clara evidencia del trabajo que se está realizando en las escuelas y las USAER para lograr que los niños/as con NEE con o sin discapacidad sean integrados a las escuelas regulares. Y en ese sentido vamos por buen camino.

Con todo, todavía falta mucho camino por recorrer, por tanto, a pesar de reconocer que son importantes y significativos, también es primordial aceptar que estos sólo son una parte del proceso –aunque fundamental e importante-, ya que, como vimos con Fullan (2003), no sólo son necesarios cambios a nivel legal u organizacional para lograr la consolidación de una propuesta de innovación, sino que es necesario tener un gran sentido de compromiso y disposición a aceptar cambios y sugerencias de los otros; todo ello para lograr un cambio en las actitudes de todos los involucrados y que entre todos se trabaje hacia una misma dirección, con un objetivo común, a un mismo ritmo y de manera colectiva y colegiada para poder lograr la consolidación y apropiación de la propuesta, y ésta logre ser efectiva y eficiente.

3.1.4 Estrategias de atención utilizadas por la USAER III-7 para integrar a los niños/as con NEE a la escuela y al aula regular

Si bien, algunas estrategias generales sobre la labor de la USAER se abordaron en el Capítulo 2 y algunas otras en el apartado anterior, también es importante destacar las estrategias específicas que se están llevando dentro de la escuela primaria elegida para esta investigación (Pedro Henríquez Ureña), y que se obtuvieron como resultado del análisis del trabajo de campo realizado. Ya que así ya no se estaría hablando de lo que **DEBERÍA SER** sino de lo que **SE ESTÁ HACIENDO**.¹³

Así, podemos afirmar que el trabajo de campo arrojó datos muy interesantes en referencia a este punto. Y justamente por ello, nos fue posible clasificar las estrategias utilizadas en tres grandes grupos:

- ❖ Estrategias de Integración: utilizadas para integrar a los niños/as con NEE a tanto la escuela como al aula.
- ❖ Estrategias de Aprendizaje: que son las que, tanto los maestros de grupo como los maestros de apoyo, utilizan para que los niños/as con NEE tengan un mejor acceso al currículum y logren los aprendizajes requeridos.
- ❖ Estrategias para trabajo colaborativo: que son las que hacen referencia a las que conjuntamente maestro de grupo y de apoyo utilizan para ayudar a los niños/as con NEE.

Los diferentes tipos de estrategias se mencionan y describen a continuación:

¹³ Para conocer las estrategias generales que lleva a cabo el maestro de apoyo revisar el apartado 2.5.4 Acciones y Estrategias en el inciso b) Acciones del maestro de apoyo.

a) Estrategias de Integración

Como ya se había mencionado anteriormente, estas estrategias hacen referencia a aquellas que se utilizan para integrar a los niños/as con NEE tanto a la escuela regular como al aula.

Por ejemplo, la maestra de apoyo de la USAER tiene mucha claridad en las estrategias y las formas en cómo integrar a los niños/as con NEE tanto a la escuela regular como al aula, así es posible destacar las siguientes:

“Están las adecuaciones curriculares a la planeación del maestro, aunado a esto se trabajan dinámicas grupales para integrar a los niños/as. Se trabaja también la planeación individual en el aula de apoyo, para reforzar lo que se les enseña en el aula regular, además se trabaja con el PEPE (Programa Educativo de Prevención Escolar), con el Programa de Valores y los Proyectos de Aula, que aunque son para escuelas de tiempo completo algunas actividades sirven para los niños con NEE, son 14 en total y sirven para los 3 ciclos, obvio están adecuados a cada ciclo, en estos proyectos de aula se escoge un tema general y en él se engloban varias materias. Por ejemplo con el de “¿Cómo soy?”, se trabaja el reconocimiento de las diferencias y el respeto por las mismas. Y este tema está muy relacionado con la integración, pues se trabaja la integración, el respeto y la aceptación de los niños/as con NEE.” (PHUMA1b)

Considerando que lo más importante es no etiquetar a los alumnos un maestro de grupo admite lo siguiente:

“No tengo ningún problema en integrarlos. Sí, muy fácil. No sé, se me da. Porque yo no los etiqueto. Atiendo a los niños/as a todos por igual, no los trato diferente. Aunque te diré que trabajar con niños/as con NEE implica un mayor desgaste físico-emocional.” (PHUMG2)

De la misma manera, algunos maestros de grupo también utilizan estrategias para integrar a los niños/as con NEE que se encuentran en su aula, y que los demás niños/as del grupo traten de aceptarlos. Los maestros de grupo lo describen como a continuación se enuncia:

“A mí en lo particular me ha sido fácil, porque luego hasta sus mismos compañeros los ayudan. Yo los incluyó hasta en los bailables y actividades físicas, obvio no se mueven igual que sus compañeros pero por lo menos lo intentan y ellos están felices de que se les tome en cuenta. Para mí es muy reconfortante, porque al tratarlos bien, los niños/as se encariñan con uno, y luego a pesar de que ya salieron todavía vienen de visita y me presumen sus logros.” (PHUMG1)

“Primero platico con todos los padres para pedirles su apoyo en el proceso de integración y éste sea más fácil para el niño/a y permitiendo así la socialización y el respeto por las diferencias inculcadas desde casa. Porque considero que esos valores se aprenden ahí, entonces sí a los

niños/as desde casa se les enseña que deben respetar a los demás sin importar sus condiciones el proceso es más fácil. Y afortunadamente todos los grupos en los que he tenido niños/as con NEE han sido bien integrados a los grupos con los que trabajo porque recibo mucho apoyo de los padres de familia. Incluyo a los niños/as con NEE en bailables y paseos, yo no discrimino ni tengo preferencias por ningún niño/a, trato a todos por igual. Aunque obvio por más que uno intente integrarlos y que sus compañeros los respeten pues siempre existen 1 o 2 niños que los discriminan, y les hacen maldades y son groseros con ellos, pero no se les puede obligar a que los integren si no quieren y si es algo que no practican en casa, uno no los puede forzar a que lo acepten y mucho menos a que lo integren.” (PHUMG2)

Tomando como referencia el extracto anterior, es posible percatarnos de la importancia que también tienen los padres de familia en el proceso de integración, no sólo de los niños/as con NEE sino también del resto de los niños/as, pues la ayuda que directa o indirectamente proporcionan influye en la escuela y puede hacer que el proceso de integración sea fácil o difícil. El personal de la USAER sabiendo esto, ha destinado un tiempo para atenderlos y ayudarlos:

“[...] estamos organizando talleres para los padres de familia, en los que se tratarán temas que ayuden a los padres de familia para saber cómo apoyar a sus hijos en la resolución de sus problemáticas. Ya tenemos los temas, sólo falta ponerles fecha, pero más o menos sería un tema diferente cada mes el mismo personal de la USAER se encargaría de darlos.” (PHUMA1B)

Asimismo, el trabajo de campo también dio muestra de lo que algunos maestros de grupo hacen para ayudar e integrar a los niños con discapacidad:

“Yo he tenido a varios niños/as con discapacidad, aunque este año no me tocó ninguno. Pero a los niños/as con discapacidad motora por ejemplo, los ayudo a subir y bajar escaleras, a cargar sus mochilas, etc. Y uno trata de ayudarlos en lo que más puede, y por eso a veces el niño quiere que uno siga con ellos.” (PHUMG1)

“A mí en lo particular me ha sido fácil, porque luego hasta sus mismos compañeros los ayudan. Yo los incluyó hasta en los bailables y actividades físicas, obvio no se mueven igual que sus compañeros pero por lo menos lo intentan y ellos están felices de que se les tome en cuenta. Para mí es muy reconfortante, porque al tratarlos bien, los niños/as se encariñan con uno, y luego a pesar de que ya salieron todavía vienen de visita y me presumen sus logros.” (PHUMG1)

Con todo ello es posible percatarnos de que las acciones no necesariamente necesitan ser muy laboriosas o complicadas o a gran escala para ser efectivas, sino que con pequeños cambios y estrategias sencillas se puede integrar y ayudar con NEE a la escuela y al aula.

b) Estrategias de Aprendizaje

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, el panorama es más amplio y diverso, ya que estas estrategias hacen referencia al trabajo docente que realizan dentro del aula tanto los maestros de grupo como los de apoyo.

Aquí cabe mencionar un punto muy importante de considerar, no sólo de los niños/as con NEE sino de los niños/as en general. Y eso se refiere a los estilos de aprendizaje, pues es un hecho que todos aprendemos de formas diferentes y por ello las estrategias deberían estar enfocadas a todos ellos, o a los que más se pueda:

“Trabajamos por competencias, y dentro de ellas se manejan distintos estilos de aprendizaje, porque no todos aprendemos de la misma manera entonces para los niños/as en general pero sobre todo para los que tienen NEE utilizó más el visual y el táctil. Además platicó con los padres, hago sus adecuaciones curriculares y asisten al aula de apoyo que es el servicio que proporciona el USAER.” (PHUMG2)

También es importante que se tomen en consideración no sólo las limitaciones sino también las habilidades con las que cuentan los niños/as y así poder adaptar la manera de trabajar, para que no se sientan frustrados:

“Lo importante es buscar sus cualidades y explotarlas al máximo para ayudar en su aprendizaje. Por ejemplo tenía un niño con problemas en sus manos y le costaba mucho trabajo escribir, pero lo poníamos enfrente de una computadora y te escribía todo lo que tú quisieras, y me consta porque varias veces lo llevé al aula de medios y yo veía que lo hacía y entonces en lugar de dejarle trabajos a mano se los dejaba en la computadora. Pero cuando paso al siguiente año, la maestra que le tocó no lo quería porque no escribía, entonces yo le dije que si se lo dejaba en la computadora el niño sí lo hacía y la maestra decía que no, que tenía que escribir y entonces tuvo muchos conflictos con la maestra porque a veces no podía hacer lo que le pedía, y entonces el niño iba y me buscaba porque decía que le gustaba que yo le diera clase. Y es lógico, los niños/as sienten cuando alguien no los quiere o la trae contra ellos y prefieren irse con personas que lo tratan bien y que lo ayudan para resolver sus problemáticas.” (PHUMG1)

Considerando lo citado anteriormente, la maestra de apoyo utiliza diferentes estrategias para la evaluación inicial de los niños/as con NEE, para evaluar el proceso que realizan y no tanto el resultado al que llegan, ello lo describe como a continuación se muestra:

“En la evaluación inicial utilizamos lo que antes usábamos en los Centros Psicopedagógicos, estas pruebas evalúan procesos principalmente de Matemáticas: operaciones básicas, conjuntos, SMD (Sistema Métrico Decimal, etc.) y Español (oraciones, copias, dictados, comprensión lectora, etc.). Se dividen en 3 ciclos, el primero abarca lo que es 1er y 2do grado, el segundo 3er y 4to

grado y el tercero 5to y 6to grado. Cuando digo que se evalúan procesos quiere decir, que no evaluamos si la respuesta es correcta o no, sino el proceso mental que el niño/a hace para llegar a esa respuesta, a veces el proceso está bien, pero la respuesta es incorrecta o viceversa."

(PHUMA1b)

De la misma manera la maestra de apoyo mencionó que aparte de las adecuaciones curriculares al programa del maestro de grupo, ella lleva planeaciones individuales para cada uno de los niños/as que atiende, ésta planeación individual se aplica de una a dos veces por semana en el aula de apoyo con cada uno de los niños/a. En dichas planeaciones utiliza mucho la estrategia del juego y como recurso se encuentra el manejo de diferentes materiales concretos y didácticos para la adquisición y/o reforzamiento de ciertas habilidades y conocimientos. La mayoría de las estrategias están destinadas para desarrollar los procesos de atención, respeto de turnos y seguimiento de instrucciones de los niños/as y generalmente están enfocadas a las materias de español y matemáticas. A continuación se enumeran algunas:

- ❖ Juegos de mesa: como serpientes o escaleras o la oca, dominó y juegos con dados, para la habilidad numérica de contar y la seriación, sumas y restas.
- ❖ Juego tipo Scrabble (crucigrama) y sopas de letras: para las habilidades de la lecto-escritura y ortografía.
- ❖ Lotería y memoramas de números, letras o sílabas.
- ❖ Libros de historias y/o cuentos para reforzar el lenguaje y la lectura y la comprensión de la misma.
- ❖ Regletas para las equivalencias, sumas y multiplicación.
- ❖ Rompecabezas.
- ❖ Etc.

Con referencia a los exámenes, un maestro de grupo mencionó que se pueden realizar algunas adecuaciones, por ejemplo:

"Que su examen tenga menos preguntas, o preguntas más sencillas. O si realizan el mismo examen que el resto del grupo y este es de 20 preguntas yo acepto que contesten 10, 15 o las que puedan contestar y con base a eso los califico. Porque si no imaginate, saldrían muy bajos y pues no es porque sean burros si no porque sus necesidades son diferentes." (PHUMG1)

Con todo lo anterior, nos es posible afirmar que las estrategias de aprendizaje son diversas y de distinta índole, por lo que el abanico de posibilidades es muy extenso, todo dependerá de las posibilidades e ingenio de cada maestro a la hora de realizar las adecuaciones en su labor docente. Asimismo podemos asegurar que los cambios no necesariamente deben ser radicales a lo que comúnmente realiza el maestro, porque como se pudo observar hasta un juego de mesa sirve como apoyo didáctico en ciertos temas.

c) Estrategias para trabajo colaborativo

Tomando como referencia a Arnaut (2006):

“La función de apoyo técnico pedagógico tiene que ser repensada y ejecutada, esencialmente, como una función colectiva y no exclusiva de los supervisores, o de las mesas técnicas, o de cada equipo técnico de cada programa; por el contrario, debe ser una tarea de todos.” (Pág. 26).

Por ello consideramos de suma importancia las estrategias para llevar a cabo ese trabajo colaborativo. En el caso de ésta investigación, las estrategias se refieren a las que, en conjunto, llevan a cabo los maestros de grupo y los maestros de apoyo para la detección, atención y evaluación de los niños/as con NEE. Y en este sentido, el trabajo de campo nos proporcionó información muy precisa acerca de este rubro.

De igual modo, Tyack y Cuban (2000) aseguran:

“Mejorar las escuelas públicas es algo que nos concierne a todos. Y esto es una preocupación especial de padres y alumnos, de activistas y de sabios, de miembros de las juntas escolares y de funcionarios federales y estatales, así como de los millones de educadores que trabajan todos los días en las escuelas.” (Pág. 17).

“Si los maestros trabajan colaborando entre sí y con los partidarios de una política, compartiendo metas y tácticas, apoyándose al evaluar los progresos y salvando obstáculos, entonces semejante enfoque a la mejora escolar podría funcionar mejor que los mandatos desde arriba.” (Pág. 166).

En este sentido, por ejemplo, la maestra de apoyo, reconoce la necesidad de llegar a acuerdos con referencia al horario y tipo de atención que se le debe brindar a cada uno de los alumnos/as. Estos acuerdos deben quedar por escrito para que ambas partes cumplan con los acuerdos a los que se llegan. Ante esta afirmación, la maestra de apoyo lo enuncia de la siguiente manera:

“Nosotros como maestros de apoyo debemos buscar el horario más conveniente para brindarle atención al niño/a, por esa razón una vez que el maestro de grupo tiene ya definido su horario de clases-normalmente al inicio del ciclo escolar- le pedimos una copia para checar horarios y saber qué día y a qué hora se le brinda la atención al niño, pues con cada uno tenemos dos ámbitos de atención: apoyo en el aula regular-generalmente cuando tienen las materias de español y matemáticas que son en las que muy comúnmente tienen mayores dificultades- y la atención en el aula de apoyo –donde se le brinda una atención individualizada a sus NEE-. Además una vez a la semana se destina, para que nosotros junto con los maestros de aula regular, elaboremos las adecuaciones curriculares al programa del maestro, [...] este ciclo escolar es los miércoles, para no interferir en las labores del maestro. Todos estos acuerdos se los damos por escrito tanto a los directores de las primarias como a los maestros de grupo, para que vaya quedando evidencia de los acuerdos a los que se llegan y estos se respeten por ambas partes.”
(PHUMA1b)

Asimismo, los maestros de grupo afirman que el personal de la USAER les ayuda mucho en la detección y atención de los niños/as con NEE, por ejemplo, pasa a realizar observación de grupos, hacen las adecuaciones curriculares, hablan con los padres y les dan algunas sugerencias sobre su labor docente, tal y como se puede observar en los siguientes extractos:

“De manera conjunta y simultánea realiza observaciones en el aula para la detección de los niños/as con NEE, realiza trabajo grupal e individual, habla con los padres y me da sugerencias. Dan sugerencias cuando se hacen las adecuaciones a las NEE de cada niño/a. Además cualquier problema que yo tenga con el niño yo puedo ir con ella y entre las dos vemos la mejor solución para enfrentar el problema.

Además la madre de Víctor ha pasado por varias instancias para que ayuden a su hijo y USAER es la que más le ha ayudado sobre todo a lo que se refiere a la integración y socialización. Además la madre ha influido mucho en este proceso porque la señora está muy comprometida y muy dedicada a su hijo, lo apoya en todo.” (PHUMG2)

“Pasan a observar al grupo. Me dan consejos o sugerencias de acuerdo a las necesidades de los niños/as. La maestra nos ayuda más con relación a lento aprendizaje o problemas que tienen que ver con el conocimiento. Nos dan consejos de cómo actuar ante ciertas problemáticas y eso siempre es bueno. Y más a partir de que los niños/as con alguna discapacidad se integraron a la escuela regular, porque no sé si sabes que antes los tenían en escuelas especiales, y estaban

separados de los niños "normales", entonces a partir de eso se necesitaba mucha ayuda de USAER para saber cómo tratarlos pues uno no estaba familiarizado con ellos." (PHUMG1)

Ante esto, la maestra de apoyo habla acerca de las adecuaciones curriculares que se realizan a la labor del maestro de grupo:

"Una vez a la semana se destina, para que nosotros junto con los maestros de aula regular, elaboremos las adecuaciones curriculares al programa del maestro. Además se les dan diversas sugerencias dependiendo de lo que nosotros vamos observando en el aula. [...] Este ciclo escolar es los miércoles, para no interferir en las labores del maestro." (PHUMA1b)

Tomando como referencia todo lo expuesto en este apartado, es posible percatarse de la existencia de un trabajo colegiado entre maestro de grupo y maestro de apoyo. Principalmente en cuanto a adecuaciones curriculares y sugerencias se refiere, con ello queda constancia de la labor que realiza la USAER dentro de la escuela regular, y que algunas de las acciones que se dice debería llevar a cabo si se están cumpliendo.

3.2 Limitaciones

Si bien, es un hecho contundente la existencia de avances y cambios en materia de integración educativa en la escuela pública referida en este estudio, también lo es la presencia de diversas limitaciones o dificultades que de alguna manera frenan –más no impiden- la consolidación de la propuesta de forma total en dicha escuela.

Al respecto, Ezpeleta (1992) nos dice:

"En ocasiones, las instancias gubernamentales y las asociaciones gremiales, propugnan una mayor profesionalización del magisterio demandando a sus agentes el desarrollo de nuevas capacidades y de estilos de trabajo más autónomos y flexibles. Sin embargo, las dificultades que se observan para que el magisterio dé impulso práctico a las nuevas propuestas y para que las formas de organización escolar vigentes faciliten los cambios deseados, expresan algunos de los problemas más evidentes." (Pág. 10).

"La organización del establecimiento –desde la constitución del cuerpo docente hasta las prácticas de comunicación y control- más que conformada para contener y facilitar la tarea pedagógica parece diseñada para coexistir paralelamente con ella y, por lo mismo, en no pocas ocasiones, obstaculizarla." (Pág. 106).

Por ello, algunos de estas limitaciones serán abordadas a lo largo de este apartado.

3.2.1 Infraestructura y Materiales de Apoyo

A pesar de los avances en la conceptualización y organización –identificados en el apartado anterior-, esto no se ve reflejado en las condiciones y necesidades de infraestructura y materiales de apoyo que se requieren para ofrecer atención a cualquier tipo de NEE.

Por ejemplo, en cuanto a la infraestructura, en las escuelas todavía no existen rampas, barandales o elevadores para los niños/as con discapacidad motora, lo que entorpece su fácil desplazamiento por las instalaciones escolares –principalmente para subir o bajar escaleras-. Así como tampoco hay acondicionamiento de los baños para aquellos alumnos que utilizan silla de ruedas .Esta situación la reconoce un maestro de grupo de la siguiente manera:

“[...] Yo he tenido a varios niños/as con discapacidad, aunque este año no me tocó ninguno. Pero a los niños/as con discapacidad motora por ejemplo, los ayudo a subir y bajar escaleras, a cargar sus mochilas, etc. Porque pues se les dificulta desplazarse y aquí no hay rampas ni nada de eso. Uno trata de ayudarlos en lo que más puede.” (PHUMG1)

Como puede identificarse en el extracto anterior, a pesar de que en la escuela hay niños/as con discapacidad motora, no se han hecho cambios en la infraestructura, lo que dificulta el desplazamiento de los niños/as por la escuela. Sin embargo, a pesar de ello, los maestros y personal de la escuela procura ayudarlos.

No obstante, hay que reconocer que la no existencia de cambios en la infraestructura puede deberse, no a que la escuela no quiera, sino a múltiples factores ajenos a ella; como por ejemplo, que la estructura y distribución de la propia escuela no permitan dichos cambios, o por falta de presupuesto, entre otros.

Del mismo modo, también es importante destacar que el hecho de que no se hagan cambios en la infraestructura puede deberse a que la escuela no ha tenido la necesidad de hacerlo, puesto que no cuentan con alumnos/as que requieran dichos cambios. Ante ello, una maestra de apoyo reconoce:

“En infraestructura no, porque no hay niños con alguna discapacidad motora que haya requerido una rampa o un pasamanos.” (LDAMA2)

A pesar de ello, consideramos que no es necesario tener niños/as con discapacidad motora para preocuparse –y ocuparse- por atender esta necesidad. Debido a que a veces existen situaciones imprevistas que requieren la existencia y la utilización temporal de rampas o barandales, como por ejemplo, un niño/a o el mismo personal de la escuela que necesite utilizar muletas o silla de ruedas como consecuencia de haber sufrido alguna lesión o accidente, o la visita de personas a las que se les dificulta subir o bajar escaleras como personas de la tercera edad.

De igual forma, en cuanto a los materiales de apoyo, la atención de niños/as sordos, hipoacúsicos o débiles visuales, requiere la adaptación de los ya existentes o la creación de otros –adecuados a su discapacidad-, para instaurar nuevas estrategias, y al mismo tiempo, mejores condiciones que fomenten y logren su aprendizaje.

Tomando como referencia el cuadro sobre habilidades de compensación, presentado en el Capítulo 2 ¹⁴, algunos ejemplos de materiales de apoyo podrían ser los siguientes:

- Con niños/as sordos o hipoacúsicos: se necesitan materiales más vistosos para lograr captar su atención, así como tableros o tarjetas para la comunicación a través de sistemas alternativos o aumentativos, o programas de procesamiento de textos para usar con computadoras. Asimismo a veces es necesario un intérprete de lenguaje manual, para aquellos que utilizan el Lenguaje de Señas para comunicarse e interactuar con los otros.
- Con niños/as débiles visuales: se necesitan más apoyos de tipo auditivo para compensar la falta del sentido de la vista, o materiales manipulables con las manos, cuadernos de prelectura o regletas de preescritura en Braille, láminas de papel plastificado que marquen en relieve lo que se dibuja o escribe, entre otros.

Sin embargo, estas adaptaciones aún no se han dado en las escuelas, y por lo tanto la atención a estos niños/as representa un reto para los maestros/as de grupo. Por ejemplo, una maestra de grupo reconoce:

“Es necesario que nos pongan a especialistas en lenguaje, porque ellos son los expertos en esa área. [...] para que nos den materiales más fáciles de leer y entender.” (PHUMG2)

¹⁴ Ver cuadro 39 en el apartado 2.4.2 Conceptos relacionado en el inciso c) Adecuaciones Curriculares.

Como se puede identificar en el fragmento anterior, los maestros/as de grupo no cuentan con materiales adecuados para la atención de niños/as con discapacidad visual o auditiva, lo que repercute en su aprendizaje.

Por todo ello, podemos concluir este apartado afirmando que no contar con la infraestructura y materiales de apoyo necesarios, es un signo de que todavía no se logra pasar de la integración a la inclusión educativa, y por lo tanto esto repercute en la manera en la que un niño con NEE con discapacidad se desenvuelve en la escuela, y en el aula y por lo tanto en la manera en la que aprende.

3.2.2 Formación del maestro de grupo

Otra limitante, también importante, es la que hace referencia a la formación del maestro de grupo. Ya que, los ocho maestros de grupo entrevistados sólo tienen la Normal Básica y no han recibido ningún tipo de capacitación sobre integración educativa y atención a las NEE, lo que les provoca miedo e incertidumbre ante esta situación, pues no saben qué hacer, ni cómo tratarlos y mucho menos cómo trabajar con ellos e integrarlos al grupo. De ello se deriva que algunos maestros se resistan a trabajar con niños/as con NEE.

Ante ello, la evidencia nos hace suponer que los maestros/as de grupo trabajan las NEE con base en su intuición. Al respecto, un maestro de aula regular reconoce:

“Necesitamos a alguien quien nos dirija y nos diga qué hacer, porque ellos requieren más atención y apoyo para atenderlo bien, porque a veces por eso muchos maestros los rechazan porque no saben qué hacer. Es de a como Dios te da a entender y pues eso no es justo.”

(PHUMG1)

Como se puede identificar, el maestro reconoce que la falta de capacitación es un gran obstáculo para la mejor atención de niños/as con NEE, y al mismo tiempo admite que al carecer de esta capacitación los maestros improvisan su manera de trabajar con ellos.

En este mismo sentido, la maestra de apoyo afirma:

“Yo creo que los maestros de aula regular no se sienten capaces de atender a los niños/as con NEE. También yo creo que se debe a la falta de sensibilización, capacitación e información,

porque los maestros de aula regular no reciben ningún tipo de capacitación para atender a los niños.” (PHUMA1a)

Asimismo, un maestro de grupo reconoce que las buenas intenciones no bastan y que se necesita capacitación para enfrentar las NEE, pues las exigencias de los padres de familia son muchas:

“La inclusión educativa es una intención pero no basta, [...] por más que uno quiera no tiene los elementos de preparación y la exigencia de los padres es mucha ya que dicen que los niños deben alcanzar un cierto nivel.” (LDAMG1)

En este sentido, los maestros de grupo admiten que no reciben ningún tipo de capacitación sobre integración educativa y NEE por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sin embargo, reconocen que a veces brinda algunos cursos pero que dichos cursos son muy generales y de educación básica, más no de integración educativa y NEE, y si a esto se añade su excesiva carga de trabajo, la consecuencia lógica es que los maestros/as prefieren no asistir a ellos. Esta situación los maestros lo describen de la siguiente manera:

“Yo no recibí ningún tipo de capacitación para atender a niños/as con discapacidad, pero si hubiera cursos o talleres yo sí iría. Si tomo cursos extraescolares de manualidades para los trabajos del día de las madres, o de elaboración de material didáctico, computación, etc., ¿por qué no voy a tomar cursos para niños/as con NEE? Debes actualizarte, porque sino los niños/as nos rebasan, y luego cuando tienen dudas, como creen que uno como maestro lo sabe todo, ni modo que le digas “No sé, averígualo tú”, pues no, mejor tratas de aprender un poco de todo y así los puedes ayudar, y por lo menos les resuelves la mayoría de sus dudas. Por eso hay que tener una mentalidad abierta, abierta a todo y a lo que sea.” (PHUMG1)

“Por parte de la SEP, sí pero has de cuenta formación, cuando ingrese a servicio hace como 20 años, en ese tiempo todavía se manejaba como el área de aprendizaje y recibí orientación en ese sentido, y después con la reorientación recibimos también capacitación muy especial de varias sesiones durante todo un ciclo escolar para trabajar con planes y programas que estábamos conociendo en ese momento para manejar esas secuencias en el manejo de los contenidos, retomando qué teníamos que enseñar, cómo se enseñaba, cómo se evaluaba, cómo los niños aprendían y demás, cuando se dio la reorientación y después por ejemplo nos llegan materiales a través de los cursos nacionales hay una propuesta de capacitación.” (LDAMA1)

“Hace unos 20 años daban cursos para lecto-escritura, aprendizaje, lenguaje, atención dispersa, ahora son más generales por ejemplo español, matemáticas, nos falta especificar, la información que obtenemos es de manera personal.” (LDAMG1)

“Si hay cursos pero a veces somos nosotros los que no vamos, porque a veces no hay la necesidad, hasta que nos encontramos con una entonces nos preocupamos. Otra cosa es que los tiempos no nos permiten asistir porque son en el turno en el que estamos laborando, dan permisos económicos pero no tantos.” (LDAMG2)

Es por ello que, algunos maestros de aula regular se muestran renuentes a este proceso de integración, porque al no recibir una capacitación adecuada no saben cómo actuar ni que hacer, porque los maestros de educación regular no son formados para llevar a cabo la tarea de atender de manera simultánea a niños/as con NEE y al resto del grupo, lo que les representa un gran reto.

Sin embargo, esta falta de capacitación a los maestros, no ha sido un impedimento para que algunos maestros -por cuenta propia-, se informen y/o se acerquen al personal de USAER para solicitar su ayuda, tomen cursos o talleres o que la misma práctica y el compartir experiencias entre sus mismos compañeros de trabajo es lo que les va dando elementos para la atención de los alumnos/as, por lo que de esta manera encuentran y aprenden diferentes estrategias que les son de utilidad para hacer frente a las NEE de sus alumnos/as. Por todo ello, reconocen que esto ha ayudado mucho a los niños/as y por lo tanto al mismo proceso de integración dentro del aula regular. Algunos ejemplos, se enuncian en los siguientes fragmentos:

“Pues, la capacitación, ha sido por parte de la instancia superior que ha sido la zona de supervisión con diversa bibliografía sobre la inclusión y los documentos propios que marca la SEP, la revisión de los libros, pero pues también a veces también tenemos que irnos adentrando en información extra, a través del internet, a través de otros servicios, que más hay sobre inclusión, que hay sobre estrategias.” (LDADU)

“Yo personalmente acabo de terminar un posgrado en Psicoterapia Psicoanalítica de niños, pero yo lo hice porque yo tenía muchos niños que supuestamente tenían TDA y entonces lo que hice fue bueno ver por donde está el asunto, pero yo lo hice por mi cuenta para saber si es cierto y hasta donde tenían una necesidad educativa especial y hasta donde no.” (LDADP)

“Sí, bueno he recibido por parte de la SEP, no especifica del TDA o de niños con discapacidad pero si la he buscado yo, como en el hospital “Juan N. Navarro”, o cursos en el Centro Médico que llegan especialistas a promover sus cursos, cursos de inteligencias múltiples, para discapacidad intelectual, de ciegos y débiles visuales y trastornos neuromotores.” (LDAMA2)

“Capacitación por parte de la SEP, en realidad de la SEP para que vengas a trabajar aquí como tal no, nos han dado de calidad en el servicio, cosas que no tienen que ver con las escuelas regulares, pero finalmente la práctica y cursos pero son cursos que realmente no te llevan a nada, pues tu práctica y las experiencias de tus compañeros, de los propios maestros de la primaria, de los directores de las primarias, son experiencia que vas viviendo y con estas te vas enriqueciendo.”
(LDATS)

“Muchísimo, esta escuela se ha caracterizado por recibir alumnos con muchas deficiencias, con carencias educativas, no saben leer ni escribir, que tienen ciertas características y que desafortunadamente uno como maestro no tiene la guía para saber trabajar con ellos, entonces creo que sí es muy importante la aportación de USAER. [...] He detectando alumnos con problemas de aprendizaje, y USAER nos brinda apoyo, para los maestros, para que nosotros aprendamos a trabajar con los niños. De manera particular he comentado que no sabemos atenderlos, yo por ejemplo, no sé cómo trabajar con ello, entonces USAER creo es una buena herramienta y que este año sí ha impulsado un poquito a algunos alumnos.” (ESTMG1)

“Por ejemplo, te digo que en la mañana tengo niños con problemas de lenguaje y audición, entonces fui con la maestra de USAER, para que me prestara unos materiales para leer del tema, también voy a buscar información al Centro de Maestros, voy al Internet, veo documentales o busco bibliografía relacionada con lo que me interesa y que considero que me va a servir.”
(PHUMG2)

De los fragmentos presentados anteriormente, podemos rescatar que los maestros/as toman cursos, talleres, piden ayuda al personal de la USAER, hacen una búsqueda de información en diferentes fuentes como: libros especializados, documentales o la Internet, y hasta que la misma práctica les va proporcionando los elementos necesarios, lo que les ha sido de mucha ayuda y utilidad. Sin embargo esta necesidad de capacitación y el compromiso son asumidos de manera personal, ya que la institución no ha logrado articular, integrar y brindar apoyos a los maestros responsables de los grupos.

Al respecto Ezpeleta (1992) afirma:

“Es en sus lugares de trabajo donde los maestros aprenden el oficio con mayor o menor interés, con fuertes convicciones profesionales o con los mínimos recaudos para asegurar su permanencia en el empleo.” (Pág. 110).

Ante este panorama, Ainscow (2000) menciona:

“Para hacer las escuelas más eficientes en su enseñanza-aprendizaje es necesario tener claridad en lo que se quiere, dar a los profesores condiciones de trabajo, reconocer que ellos son factores esenciales en ese proceso de transformación. Necesitan sentirse reconocidos y valorizados.

Los profesores necesitan tomar consciencia que deben permanecer aprendiendo siempre, que también necesitan ser investigadores, estar siempre informándose, investigando nuevas formas de enseñar, reflexionando sobre su trabajo, procurando siempre mejorar su propio trabajo.

Si queremos mejorar el aprendizaje de los niños, debemos invertir en la educación continua de los profesores dentro de la escuela. [...] Aunque el discurso es uno y la práctica es otra.”

Asimismo, González (2005) nos dice que la falta de capacitación de los propios directores afecta de manera importante en los procesos de innovación, en pues no cuentan con las herramientas y habilidades necesarias para desempeñar el puesto ni para entender las propuestas de innovación que se implementan en las escuelas:

“En el caso de los ascensos, sucede algo similar, la investigación educativa al respecto ha demostrado que los docentes que ascienden a directores, supervisores o jefes de sector no cuentan con las habilidades y herramientas necesarias para desempeñar esos cargos, situación que se agrava al no recibir ningún tipo de capacitación durante sus primeros años como directivos. Por ello, no es nuevo ni raro, afirmar que las prácticas de los directivos están dedicadas casi exclusivamente a lo administrativo e impregnadas de una fuerte tradición burocrática, al no contar con el conocimiento, ni las habilidades y herramientas para llevar a cabo una gestión escolar.”

3.2.3 Carga de trabajo de los maestros/as

La excesiva carga de trabajo de los maestros/as, tanto de grupo como de apoyo, es otro de los factores que limita el proceso de integración educativa en las escuelas.

En este sentido Tyack y Cuban (2000) aseguran:

“El cambiar las pautas organizativas básicas creó una sobrecarga para los maestros, pues no simplemente añadía nuevas tareas a rutinas ya familiares, sino que exigía que los maestros reemplazaran la antigua conducta por una nueva y convencieran a los alumnos, pautas como normales y deseables.” (Pág. 211).

Del mismo modo, Ezpeleta (1992) afirma:

“El crecimiento de la burocracia que acompañó a la expansión del sistema educativo, generó requerimientos –administrativos y técnicos- que amplían permanentemente las obligaciones de las escuelas. Aparte del volumen de tareas implicadas en estas intervenciones, ellas conservan la lógica de incomunicación y ausencia de complementación que separa lo pedagógico de lo administrativo. La mayor densidad del trabajo institucional alimentada por éstos y otros factores, afecta directamente al quehacer educativo.” (Pág. 106).

Primeramente, está el hecho de que los grupos de alumnos/as, en general, son muy numerosos (entre 35 o 45 alumnos en promedio¹⁵), y que los maestros/as tienen que dividir su labor en múltiples actividades, entre las que se encuentran: la planeación y organización anual, mensual, semanal y diaria de los temas, actividades y materiales para cada una de las diferentes materias –en promedio 5 diarias-, revisión de tareas, cuadernos y trabajos, así como la elaboración y calificación de los exámenes bimestrales.

Asimismo, se encuentra el llenado del avance programático y las boletas de calificaciones, la organización de eventos especiales (ceremonias, festejo de navidad, día de las madres, fin de cursos, etc.), juntas con los padres de familia, así como también las tareas de índole administrativo.

Todo ello tiene como consecuencia que el docente divida su labor entre cerca de treinta actividades, de las cuales destacan más las administrativas, otras de diversa índole y las estrictamente educativas, siendo éstas últimas a las que sólo se les dedique el 40% de las horas del ciclo escolar. ¹⁶

Y si aunado a todo ello, se agrega la atención de los niños/as con NEE, la carga de trabajo se incrementa aún más, porque no sólo tienen que tratar de darles una atención más individual y personalizada sino que tienen que realizar las adecuaciones curriculares para cada uno de los niños/as con NEE. Ante esta situación, una maestra de grupo reconoce lo siguiente:

“Trabajar con niños/as con NEE es un proceso un poco desgastante, porque implica más trabajo, más esfuerzo, tanto para encontrar la manera de integrarlos al grupo, por las adecuaciones que se tienen que hacer, por la búsqueda de materiales y estrategias, etc., etc.”
(PHUMG2)

Como se puede observar en el fragmento anterior, la maestra de grupo reconoce que el proceso de integración educativa es desgastante porque implica más carga de trabajo para ellos.

¹⁵ Méndez y Faviel, 2008: Pág. 73.

¹⁶ Ibid.

De la misma manera, otra maestra de grupo reconoce que la excesiva carga de trabajo trae como consecuencia que al alumno con NEE se le vaya haciendo a un lado:

“Todavía no existe una inclusión educativa, porque no todos los maestros están al pendiente de los niños siempre por lo regular los segregamos por una u otra cosa los vamos haciendo a un lado, porque es tanta la carga de trabajo que tiene el maestro, que firmate este documento, que hay que evaluar, que tal concurso..., entonces ya no les dedicamos tiempo a ellos como debe de ser, entonces en ese caso yo me apoyo mucho con las maestras de USAER.” (LDAMG3)

Si a todo lo anteriormente mencionado, se añade el hecho de que la mayoría de los maestros/as trabaja en dos escuelas -una por la mañana y otra por la tarde-, entonces las actividades y tareas se duplican.¹⁷

Por tal razón, no es difícil suponer, que a los maestros/as se les dificulte el poder brindar atención individual y personalizada a cada uno de los niños/as pertenecientes al grupo al que atienden y no sólo a los que presentan NEE. Con ello, no queremos decir que la tarea sea imposible, pero sí complicada pues los maestros/as no sólo se encargan de su labor docente dentro del aula, sino de todo lo que conlleva. Sería arriesgado afirmar que la solución radica sólo en saberse organizar y distribuir mejor su tiempo, porque el fenómeno es mucho más complejo que la simple organización del tiempo.

Aquí sólo rescatamos la excesiva carga de trabajo de los maestros/as, como uno de los factores de influencia para que los maestros/as no logren apropiarse de manera total de la propuesta de integración, ya que el hecho de integrar a niños/as con NEE a la escuela y aula regular implica más trabajo y más tiempo para los maestros/as –sobre todo para los maestros de grupo-, y más aún si, como vimos en el apartado anterior, los maestros/as no se sienten lo suficientemente preparados o capacitados para su atención, por lo que en consecuencia la tarea se hace aún más compleja.

En este sentido, Tyack y Cuban (2000) afirman lo siguiente:

“Una cosa era añadir una innovación popular al margen de la escuela –digamos, una nueva ala vocacional, o exámenes dentales- y otra muy distinta pedir a los maestros (que se enfrentan a la labor de controlar e instruir a gran número de discípulos) que hicieran cambios fundamentales en su rutina diaria. Tales alteraciones de las prácticas básicas han aumentado la carga de trabajo de los maestros, frecuentemente sin tiempo ni recursos compensatorios. Y dado que los maestros conservan un buen grado de autonomía una vez cerradas las puertas del aula, si así lo deseaban

¹⁷ Para conocer de manera más detallada las labores que realiza el maestro de apoyo, revisar el apartado 2.5.4 Acciones y Estrategias en el inciso b) Acciones del maestro de apoyo.

podían cumplir tan sólo simbólicamente u ocasionalmente –o para nada- con las órdenes de cambio que les habían impuesto verdaderos pelotones de reformadores externos. O los maestros podían responder a las reformas hibridizándolas, fundiendo lo antiguo y lo nuevo, al seleccionar las partes que hacían más eficiente o satisfactorio su trabajo.” (Pág. 24).

Sin embargo, la excesiva carga de trabajo no sólo se encuentra en los maestros de grupo o de apoyo sino en los mismos supervisores, que puede derivar en que al tener exceso de trabajo no puedan brindar apoyo a los maestros. Al respecto Arnaut (2006) nos dice:

“Por el cambio en la estructura operativa de los sistemas estatales, por la puesta en marcha de una reforma curricular y por la creación de una gran diversidad de programas educativos, la función de apoyo técnico-pedagógico llegó a ocupar un espacio cada vez más importante en la conducción y operación en el ámbito central de la Secretaría de Educación; pero, también en la conducción, operación y concreción de todos los programas educativos que se pusieron en marcha a partir de 1992.

Cuando emerge una reforma educativa como la de principios de los años noventa y se ponen en marcha tantos programas necesitados de equipos técnico-pedagógicos, la supervisión se vio sometida a una fuerte presión, porque, de la noche a la mañana, se convocó a los profesores a desempeñar funciones de carácter técnico-pedagógico, sin una formación inicial previa como supervisores centrados en actividades técnicas.

Así, a las funciones –políticas, administrativas, sociales y gremiales- desempeñadas formalmente por los supervisores se agregaron, sobre la marcha, programas y proyectos, concursos, campañas, capacitación, trabajo con las comunidades y otras actividades de asistencia social, que los supervisores se encargaban de difundir en la escuela. Pero, además, la supervisión se convirtió en un campo invadido por un cúmulo de equipos técnicos de otros programas que llegan a su territorio y, a veces, sin aviso. Además, se agrega la complejidad alcanzada por el sistema escolar, en tanto los maestros y los alumnos ya no son los mismos de las décadas pasadas.” (Pág. 25).

Por consiguiente, no es de extrañar que el proceso de Integración Educativa aún no se haya consolidado de manera total y homogénea en las escuelas y por ende en las aulas, pues los maestros –como seres individuales-, piensan y actúan de manera diversa.

Ante este panorama González nos dice:

“Las cargas administrativas a las que se enfrentan directivos y docentes, cada vez son mayores. Por ello merece especial atención el hecho de la urgencia de un sistema administrativo eficiente, capaz de reducir los excesos administrativos y burocráticos por los que debemos atravesar los maestros durante nuestra vida académica y laboral año con año.”

3.2.4 Limitada comunicación entre maestros de grupo y maestros de apoyo

Otro obstáculo de gran relevancia e importancia y que va muy de la mano con la excesiva carga de trabajo, es la limitada comunicación que existe entre los maestros de grupo y los maestros de apoyo. Pues esto obstaculiza el trabajo colaborativo entre ambos para la atención de niños/as con NEE. Ello, porque aparte de todo el trabajo que tienen que realizar los maestros/as está el trabajo que tienen que realizar de manera conjunta maestro de grupo y de apoyo.

Aunado a ello, también existen otros factores que impiden o truncan la comunicación entre maestros de grupo y maestros de apoyo. Por ejemplo, la maestra de apoyo afirma que a veces las escuelas y hasta los mismos padres de familia, no reconocen ni valoran el trabajo que realiza la USAER, por lo que a veces no tienen el apoyo de la escuela, sino muy por el contrario que sienten que la USAER se está enfrentando sola a la tarea de la integración educativa. Esto puede identificarse en el extracto que se muestra a continuación:

“No existe apoyo por parte de los maestros de grupo. Falta de compromiso y sensibilización de directivos, maestros y padres de familia, falta de conocimiento del trabajo que lleva a cabo USAER, no se valora nuestro trabajo. A veces hay escuelas que te dicen lo que quieren que hagas, y si no lo haces –porque no está dentro de tus funciones- entonces dicen que no trabajas. Cuando ha habido problemas –que la escuela regular provoca- de que por alguna razón los padres de familia se quejan –o en el peor de los casos demandan- por discriminación o no atención a sus hijos, los directores le cargan toda la responsabilidad a USAER, y yo creo que eso no se vale, porque nosotros somos los primeros en atender a sus hijos. Pero también los padres dejan toda la responsabilidad de la educación de sus hijos a las escuelas.” (PHUMA1a)

Como se puede identificar en el extracto anterior, la maestra de apoyo reconoce como piezas importantes en el proceso de integración, la capacitación y sensibilización, pues de ellas depende la manera en la que los involucrados –directores, maestros de grupo, maestros de apoyo, padres de familia, los propios alumnos- conocen la propuesta, además de que por medio de ellas se pueden identificar las funciones que desempeñará cada una de las partes implicadas para que el proceso sea más completo. Aunado a ello se encuentra el poco apoyo de los padres, puesto que no toda la responsabilidad debe de recaer en la escuela o en los maestros/as sino que ellos también deben intervenir en la educación de sus hijos. En este sentido Ainscow (2000) afirma:

“Para que una escuela sea más efectiva, tiene que desarrollar mejor las relaciones con la familia. [...] Creo que la educación es una tarea muy importante para ser ejecutada sólo por los profesores. Todos deben formar parte del proceso. Es responsabilidad de todos. Cada uno desempeñando su papel.”

Del mismo modo, la limitada comunicación entre maestros de grupo y apoyo puede derivarse de la falta de personal de la USAER para atender a toda la población con NEE con la que cuenta la escuela. Por ejemplo, se encontró lo siguiente:

“Si existe una inclusión educativa, pero no totalmente al 100% como debería de ser, hay apoyo grande de USAER, pero con tantos niños, no es suficiente el personal y en todas las escuelas no hay bastante tiempo para que atiendan a todos y cada uno de los niños que tienen una necesidad educativa especial.” (LDAMG2)

“Necesitamos más maestros de apoyo para no cargarle la mano a uno solo, pues no se da abasto, porque cuando se tienen tantos niños no les podemos poner demasiada atención, porque son muchos y todos necesitan atención de tu parte.” (PHUMG2)

Los fragmentos anteriores, dan cuenta de que el personal con el que cuentan las USAER no es suficiente para cubrir toda la demanda de la escuela, lo que afecta la comunicación entre los maestros porque al tener gran demanda y poco personal de USAER el tiempo que disponen para brindar apoyo a los maestros de grupo es muy poco y escaso lo que conlleva a una comunicación dependiente de la disponibilidad de tiempo con el que cuente el maestro de apoyo. De igual manera, se dedica menos tiempo a los niños/as de manera individual, lo que provoca que los cambios no sean muchos ni a gran escala.

Por otro lado, la maestra de apoyo reconoce que a pesar de que un día a la semana se destina para que se realicen las adecuaciones curriculares, a veces los maestros no asisten para realizarlas o no las llevan a cabo, y que esto impide el avance de los niños/as. Lo anterior, puede identificarse en el siguiente extracto:

“Una vez a la semana se destina, para que nosotros junto con los maestros de aula regular, elaboremos las adecuaciones curriculares al programa del maestro. Además se les dan diversas sugerencias dependiendo de lo que nosotros vamos observando en el aula. Aunque déjame decirte que hay maestros que a veces no vienen el día que tenemos que hacer las adecuaciones. Por ejemplo este ciclo escolar es los miércoles, pero hay maestros que su día económico lo piden en miércoles con tal de no venir para hacer las adecuaciones, y como sólo se nos permite utilizar un día para no interferir en las labores del maestro, pues eso complica un poco las cosas.” (PHUMA1b)

Ante esta situación, Ainscow (2000) asegura lo siguiente:

“La Educación Especial puede contribuir a la solución colaborativa de los problemas. Demostrar que todos formamos parte del proceso. Ayudar y trabajar juntos. Puede mostrar que podemos resolver problemas juntos. Somos parte de la solución y no del problema.”

Para terminar este apartado podemos concluir que el proyecto como instancia de articulación no se hace presente. Personal de escuela regular y de USAER trabajan de manera más frecuente de manera aislada y la labor de las autoridades de ambos servicios tampoco se hace presente en la realidad de las escuelas, por lo que la vinculación escuela regular-USAER aún no se ha logrado.

3.2.5 Proceso de integración heterogéneo

A lo largo de este capítulo se han abordado tanto los avances como los obstáculos que se encuentran presentes en el proceso de integración educativa, ello como resultado del análisis de toda la información recopilada en el trabajo de campo realizado.

Por ello, la evidencia nos permite hacer una comparación entre los avances existentes y los obstáculos, por lo que es posible percatarnos de que el proceso de integración es un proceso heterogéneo en muchos sentidos. Por un lado se encuentran los cambios en las concepciones y en la manera de mirar el proceso y por el otro lo complicado que ha resultado llevar a la práctica estos cambios.

Asimismo podemos ver que mientras en unas escuelas el proceso se está llevando de manera ágil y satisfactoria por el otro se encuentran escuelas en las que el proceso lleva un poco de dificultades. Por ejemplo, a continuación se presentan dos fragmentos de diferentes escuelas que dan cuenta de lo expresado anteriormente:

“Lo he percibido como fácil, eh, porque aquí no hay eh, bueno por parte mía yo no tengo ninguna resistencia a que cualquier niño que tenga alguna discapacidad pueda entrar y por parte de las maestras también son así de, si yo con quien sea puedo trabajar, yo con quien sea me puedo entender y los niños al contrario también son muy abiertos para ese tipo de cosas.”
(LDADP)

“Difícil, por la actitud de los padres y de los maestros. Aquí se les admite. Pero se necesita un trabajo especializado, para la estimulación del maestro, pero cuando lo dejan solo en el aula regular, lo dejan sin conocimiento, y por eso no sabe qué hacer con niños de Educación Especial.”
(PHUDP)

Todo ello, puede deberse a múltiples factores, entre ellos se encuentra la manera en la que los maestros/as de grupo y personal de la USAER ven el proceso de integración, pero también influye de manera significativa el nivel de involucramiento y trabajo colaborativo de ambas partes –escuela regular y USAER-.

Por ejemplo, mientras a los maestros de grupo se les dificulta un poco la atención de los alumnos/as con NEE, por la falta de capacitación y la poca experiencia en el terreno de la Educación Especial. Muy por el contrario, al personal de USAER el proceso de integración le es muchísimo más sencillo en cuanto a la atención de las NEE de los alumnos/as –en especial dentro del aula de apoyo-, pero si ven un poco más compleja la tarea cuando se trata de vincular los servicios que proporciona USAER con la escuela regular. Lo anterior, se puede identificar en los siguientes fragmentos:

“Ha sido difícil, yo en mi percepción te puedo decir que no se ha logrado la inclusión, todavía seguimos trabajando la integración de niños con necesidades educativas especiales, por eso comentaba que la política sigue siendo la misma, solo se habla del término, nuestra incidencia, sigue siendo en gran medida en el aula de apoyo, porque el contexto del aula regular a veces no permite incluir, hacer parte al propio niño con necesidades que al resto del grupo, hay mucha desventaja en estos chicos, entonces el decir inclusión a lo mejor ha sido en situaciones más cotidianas de las escuelas, en festivales, en actividades deportivas, pero lo que es meramente el aprendizaje, yo creo que todavía distamos mucho de hablar de una inclusión educativa.”
(LDADU)

“A través de las sugerencias con los maestros, y de orientaciones con los padres y con los hijos y con los maestros, a través de las sugerencias, el asesoramiento, pero es muy difícil por los horarios, porque no hay una continuidad con ellos, las reuniones semanales son muy esporádicas y siempre se les da más preferencia al monitoreo y a la atención en aula de apoyo.” (ESTML)

“Yo creo que desde que nosotros vivimos la parte de integración educativa fue difícil, para empezar la aceptación que nosotros pudiésemos tener en las primarias y bueno ya durante mucho tiempo hemos estado trabajando con la primaria para que acepten a niños con NEE, te digo para que tengan una visión distinta de ellos, para que los sientan además como parte de la primaria, porque en ocasiones sienten que es responsabilidad tuya y para que los maestros se involucren, que nosotros estamos para apoyarlos pero que es una responsabilidad compartida a costado mucho trabajo, sin embargo los maestros paulatinamente, en este caso de la inclusión, los maestros están más sensibles a que los niños tienen ese derecho y no solo como derecho sino verlo

como una oportunidad de crecimiento de que les permitan participar en todo y que los incluyan en todo, de que estén al pendiente de sus necesidades, pero eso ha sido poco a poco.” (LDAMA1)

“Difícil para algunos maestros, porque regularmente están acostumbrados a trabajar a su ritmo, cuando se hablan de que tienen que adaptar la curricula y evaluar diferente, hacer exámenes diferentes les cuesta trabajo, pero hay maestros que no, depende mucho del maestro.” (LDAML)

“Pues mira... yo creo que como nosotros fuimos pioneros de todo esto, la gente de fuera puede decir que no se ven avances, pero nosotros que lo hemos vivido desde un inicio, pues yo creo que si hay grandes logros, a veces no al cien por ciento, porque hay cambio de director o cambio de maestro y lo que ya llevas ganado con uno ya no lo puedes lograr con el otro, pero siempre estás ahí para ver cuánto puedes lograr y también por los niños, porque ellos son los importantes en el papel que nosotros jugamos.” (LDATS)

“Pues un poquito difícil porque a veces la parte de la educación regular es muy renuente a aceptar a los niños, aunque todo el tiempo los han tenido en las aulas, cada día se ven ... unos maestros han tenido un poco de más aceptación pero otros si han tenido mucha insatisfacción porque piensan que son niños que nunca van a avanzar sobre todo los niños que tienen TDA , piensan que son niños que nunca van a avanzar que les ocasionan muchos problemas no son tan abiertos para pensar que estos niños tienen un proceso tal vez mas retardado que los demás, pero sin embargo si se va a lograr algo con ellos que es más largo en proceso, pero hay que ser constante.” (LDAMA2)

Los fragmentos presentados anteriormente, nos muestran lo complicado que ha resultado ser la vinculación entre ambos servicios: escuela regular y USAER, sobre todo en cuanto al aprendizaje de los alumnos/as con NEE, porque los maestros de grupo siguen dejando mucha responsabilidad al maestro de apoyo en ese sentido, lo que provoca que el alumno presente más deficiencias en el aprendizaje del que trae consigo su propia NEE, porque pueden acentuarse o empeorar. Esto, debido a que los avances que el niño pueda tener en el aula de apoyo no llevan una continuidad en el aula regular, lo que podría llevar a un retroceso en el niño/a.

Asimismo, encontramos una discrepancia entre los mismos maestros/as de grupo pues mientras a unos les resulta fácil la tarea de integrar a niños/as con NEE a su aula, a otros se les dificulta mucho.

De esta manera, a continuación presentamos a los maestros de grupo que si se han ido adecuando al proceso de integración:

“A mí en lo particular me ha sido fácil, porque luego hasta sus mismos compañeros los ayudan. Yo los incluyó hasta en los bailables y actividades físicas, obvio no se mueven igual que sus compañeros pero por lo menos lo intentan y ellos están felices de que se les tome en cuenta. Para mí es muy reconfortante, porque al tratarlos bien, los niños/as se encariñan con uno, y luego a pesar de que ya salieron todavía vienen de visita y me presumen sus logros.” (PHUMG1)

“Muy fácil. No sé, se me da, no tengo ningún problema en integrarlos. Porque yo no los etiqueto. Atiendo a los niños/as a todos por igual, no los trato diferente. Aunque te diré que trabajar con niños/as con NEE implica un mayor desgaste físico-emocional.” (PHUMG2)

En contraposición, se presentan extractos de maestros/as de grupo a los que el proceso les ha sido un poco más difícil:

“Difícil, porque hay un nivel de grupo porque no llevan el ritmo de los niños y se les dificulta, pero nosotros a veces nos conformamos con que aprendan algo, aunque no aprendan todo.” (LDAMG1)

“Es un reto, porque tienes que buscar muchas formas para ayudar al niño que lo necesita, no nada más es abocarte al temario y cumplir con todos los contenidos, se tiene que buscar información, lo que falta es eso, información, porque no estamos preparados para trabajar con esos niños.” (LDAMG2)

“Pues a veces nosotros como maestros si nos cuesta trabajo tener niños que tienen alguna dificultad en su aprendizaje, porque estos niños luego son los que descontrolan al grupo claro que no lo hacen con ese fin, pero los niños que están trabajando adecuadamente dentro del salón piensan que también pueden hacer lo mismo, no entienden la dificultad que tiene ese niño.” (LDAMG3)

Como se puede identificar en los extractos anteriores, se vuelve a retomar la falta de capacitación como factor determinante.

Por otro lado, también existen diferencias entre el mismo personal de la escuela regular. Por ejemplo, una directora de primaria afirma que USAER deja solos a los maestros de grupo, mientras que los maestros de grupo aseguran lo contrario. Lo anterior, se muestra en los siguientes fragmentos:

“La actitud de los padres y de los maestros. Aquí se les admite. Pero se necesita un trabajo especializado, para la estimulación del maestro, pero cuando lo dejan solo en el aula regular, lo dejan sin conocimiento, y por eso no sabe qué hacer con niños de Educación Especial.” (PHUDP)

“Estoy a favor de que la USAER se encuentre en las escuelas regulares porque, por lo menos desde que está aquí la maestra, si me ha ayudado mucho, me enseña el expediente, entra al aula, etc. Y fíjate que no es porque nos llevemos bien, y que por eso te hable bien de ella, sino porque realmente ella si ha trabajado lo que los anteriores no hicieron.” (PHUMG1)

“Por supuesto que a favor. Los que están en contra es para ponerles una etiqueta, porque todos los maestros de primaria tienen un trabajo arduo, decir que no sirve la USAER es como justificarse para no echarle ganas o para echarle la culpa a otros, por ejemplo si ven mal a los niños/as “la culpa es de USAER porque no los atiende”, no es cierto!! También el maestro de aula regular tiene mucho que ver porque es el más convive con el niño.” (PHUMG2)

Aunado a todo ello, la evidencia también nos mostró que la razón por la que el proceso es muy heterogéneo se debe a dos factores de suma importancia. En primer lugar, que por disposición de la DEE los psicólogos y maestros de lenguaje se encuentran como maestros de apoyo y ya no tienen su función de terapeutas -lo que trae consecuencias muy graves, pues aquellos niños que necesiten estos apoyos si la escuela (que es el lugar donde los niños se desenvuelven y pasan la mayor parte del tiempo) no les brinda el servicio, difícilmente logrará superar esa necesidad, ya que la mayoría de los padres trabaja, lo que entorpece la atención en lugares externos a la escuela-. En segundo lugar, porque a veces hay maestros -tanto de aula como de apoyo- que sólo admiten a los niños con NEE por mero trámite. Estos hechos los explica una maestra de apoyo como a continuación se muestra:

“Pues ahora el principal problema yo creo que sería, que desde hace como 5 años les quitaron a los psicólogos y maestros de lenguaje su función como tal, porque ahora los dos están como maestros de apoyo, y fue disposición desde la misma Dirección de Educación Especial. Y eso yo lo considero un absurdo, porque los niños/as que tienen problemas en el lenguaje si necesitan ese tipo de atención, esa terapia; si cuando el servicio estaba en las escuelas muchas veces los padres no hacían los ejercicios y por lo mismo los niños/as no avanzaban, imagínate ahora si se les tiene que canalizar y mandar a otras instituciones especializadas que no están dentro de la escuela, pues muchísimo menos. Uno los canaliza, pero los padres no los llevan, creen que es una pérdida de tiempo y entonces eso afecta mucho a los niños/as. Yo que soy de USAER te lo digo y te soy honesta, eso está mal, porque a los niños/as los afecta muchísimo.” (PHUMA1a)

“Algunos maestros -tanto de aula regular como del mismo USAER-, sólo admiten a los niños/as con NEE para llenar su estadística y lucirse que “atienden” a los niños/as, pero en realidad no se preocupan porque el niño aprenda, no hacen sus adecuaciones, no buscan mejores estrategias, etc. Y eso no está bien, porque ese es el propósito de la USAER, pero pues cada quien ve, acepta y maneja la propuesta de manera diferente. Yo me preocupo y atiendo a mis niños/as, habrá quien no, y es respetable, pero no es ético.” (PHUMA1a)

En los fragmentos anteriores se pueden identificar otros factores que provocan la heterogeneidad del proceso, por un lado hay maestros que intentan atender las NEE de sus alumnos, otros por el contrario sólo los tienen en su aula para llenar la estadística escolar y decir que si se les está brindando atención, pero en realidad no hacen ningún esfuerzo por dar respuesta a sus necesidades.

Asimismo, se encuentran las disposiciones –impuestas desde niveles muy altos- que también impiden que la escuela y la misma USAER proporcionen atención a todas las necesidades de los alumnos. Lo que dificulta que el niño pueda superar sus NEE, pues a veces los padres no pueden o no quieren llevar a sus hijos a las instituciones externas a las que se les canaliza, lo que representa un grave problema porque los niños/as no avanzan como debería y hace que el proceso sea más lento y tardado.

Para finalizar este capítulo, sólo nos queda resaltar que lo expuesto en él nos muestra un panorama general de cómo se está viviendo el proceso de integración educativa en la escuela referida en este estudio.

Ante esto, podemos afirmar que a pesar de que han existido cambios significativos en cuanto a accesibilidad y atención de los alumnos con NEE con o sin discapacidad en las escuelas regulares, también es necesario reconocer que existen diversas limitantes, sobre todo en cuanto a capacitación docente y trabajo colaborativo entre escuela regular y USAER, que interfieren en el proceso de consolidación y que no han permitido dar paso a la inclusión educativa de manera total.

No obstante, las intenciones y los esfuerzos de parte de algunos maestros –tanto de grupo como de apoyo-, y de algunos directores han hecho que el proyecto siga vigente y que, bien o mal, se les esté dando atención a los niños con NEE incorporados en las escuelas regulares, con los materiales y con las condiciones que se tienen al alcance, y aunque no se está dando como debería, por lo menos se está procurando que el proceso continúe y se intente brindar atención a los niños de la mejor manera posible.

Por ello, todavía se tiene un gran reto por delante, y este consiste en lograr superar los obstáculos que impiden dar el salto a la inclusión educativa.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al llegar a esta parte de la investigación me es posible afirmar que mi primera hipótesis -la que me llevó a indagar más sobre el tema de la Integración Educativa-, no es del todo cierta.

Pues cuando afirmé que los servicios que proporcionaba la USAER no servían absolutamente para nada, porque los niños/as con discapacidad integrados a las escuelas regulares no eran atendidos, y por consiguiente, no tenía sentido que la USAER estuviera presente en las escuelas, yo no entendía el por qué de esta situación, ni las implicaciones que tenía un cambio de tal índole en la educación, ni mucho menos las repercusiones que esto traería a las escuelas pero sobre todo a las aulas y a los maestros.

Al respecto Ezpeleta (1992) afirma que:

"[...] a medida que crece el conocimiento, las teorías cambian o son reemplazadas. Al avanzar sobre lo no conocido e identificar campos significativos de problemas, la investigación alimenta al cambio teórico, amplía la comprensión de sectores de la realidad y, generalmente, puede sugerir caminos para operar sobre ella." (Pág. 102).

Ahora, después de haber hecho un recorrido histórico de la Educación Especial, exponer los lineamientos técnico-pedagógicos que fundamentan las acciones de la USAER, de encontrar y describir los avances pero también las limitantes que se encuentran presentes en el proceso de Integración Educativa, puedo afirmar que éste ha sido un proceso complejo y muy largo -sin que ello necesariamente signifique que no funcione o que no esté dando resultados-.

Por consiguiente, en esta última parte de la investigación, lo que se pretende es hacer un balance general de los alcances y limitaciones de la USAER, dar algunas recomendaciones que podrán servir para mejorar el servicio, así como también exponer el reto que tenemos por delante nosotros como pedagogos.

a) Balance sobre la operación de la USAER (alcances y limitaciones)

Al analizar la evidencia empírica para sacar un balance entre los alcances y las limitaciones, nos encontramos con los siguientes puntos fundamentales.

Por un lado, encontramos que la mayor fortaleza de la USAER se encuentra en el aula de apoyo, pues los maestros trabajan bien con los niños de manera individual, ya que, al estar fuera del grupo, la atención que se le puede brindar es más personal y las estrategias que se utilizan están acordes a las NEE que los niños/as presentan. Por lo que es más fácil detectar exactamente y con mayor claridad qué es lo que les hace falta y cuáles son sus fortalezas para que con base en ellas se logren compensar o disminuir sus dificultades.

No obstante, la mayor debilidad está en el hecho de que la USAER y la escuela regular no han encontrado el punto medio que necesitan para vincular ambos servicios. Pues a pesar de los esfuerzos de ambas partes, no pueden lograr hacer un verdadero trabajo colaborativo para la atención de los niños/as.

Asimismo, es posible identificar que los maestros de grupo y maestros de apoyo, en la mayor parte del tiempo trabajan de manera separada, no sólo porque al niño se le saca del aula regular, sino porque a pesar de que se realizan las adecuaciones curriculares a la planeación del maestro, muchas veces el maestro de grupo no las lleva a cabo, lo que provoca que el trabajo que realizan en conjunto, sea en vano.

Esto puede deberse a que el acercamiento y el trabajo colaborativo entre dos organismos diferentes (Educación Básica y Educación Especial) se da en los puntos más básicos de acuerdo personal mas no institucional. Esto lo podemos afirmar, ya que en el trabajo de campo no encontramos evidencia de trabajo colaborativo como parte de las acciones del Proyecto Escolar, ni presencia de manera directa de los directores y/o supervisores de USAER en la escuela regular. Lo que constituye una limitante pues uno de los ejes principales del modelo integrador se basa en los cambios a nivel institucional y el trabajo colaborativo de **TODOS** los miembros de la escuela, ya sean parte de educación básica o especial. Por consiguiente, también podemos afirmar que, en la escuela referida en este estudio, el Proyecto Escolar como instancia de articulación aún no se hace presente.

Ante este panorama, podemos decir que la Integración Educativa es un proceso difícil, sobre todo si no se cuentan con los apoyos necesarios, no sólo de materiales e infraestructura, sino también de capacitación, trabajo colaborativo, ayuda y orientación por parte de las autoridades e instancias correspondientes.

Por lo tanto, lo que se necesita es que maestros de grupo y personal de USAER hagan un mayor esfuerzo por tener una mejor comunicación y trabajar más de manera colaborativa e interdisciplinaria por el beneficio no sólo de los niños con NEE sino de la comunidad escolar en general, y a largo plazo de la sociedad.

Ya que, así como afirman Tyack y Cuban (2000):

“El cambio donde más cuenta –en las diarias interacciones de maestros y alumnos- es el más difícil de lograr y el más importante. Hacerlo requiere no sólo voluntad y compromiso políticos, sino también una debida comprensión de las escuelas como instituciones. [...] Favorecemos los intentos de lograr tales mejoras trabajando de dentro hacia fuera, especialmente consiguiendo el apoyo y las habilidades de los maestros como actores clave de la reforma. [...] Pero los maestros no pueden hacer esto por sí solos. Necesitan recursos de tiempo y dinero, planes prácticos para el cambio y apoyo colegial. Y lo lograrán mejor si pueden hacer su labor en sociedad con los padres.” (Pág. 26).

“Si los maestros trabajan colaborando entre sí y con los partidarios de una política, compartiendo metas y tácticas, apoyándose al evaluar los progresos y salvando obstáculos, entonces semejante enfoque a la mejora escolar podría funcionar mejor que los mandatos desde arriba.” (Pág. 166).

Por tal motivo, es primordial reconocer que el compromiso y la responsabilidad del proceso integrador debería ser de todos los implicados –padres de familia, maestros de aula, maestros de apoyo, directores, alumnos, etc.-, y no sólo de unos cuantos, pues esto impide que el proceso sea completo. Pues lo que los maestros de grupo y apoyo logran con el niño si no se refuerza en casa, el niño no puede avanzar.

Sin embargo, queremos aclarar que no es que la propuesta no sirva ni esté dando resultados, simplemente que aún con los pequeños –pero significativos cambios- tiene algunas limitaciones que es necesario superar para lograr su perfecta consolidación en las escuelas.

Por ello, queremos reconocer la gran labor de algunos maestros de grupo, que a pesar de no contar con la capacitación adecuada para la atención de niños con NEE, hacen un intento por apoyarlos, buscando orientación en cursos, libros, Internet, el mismo personal de USAER y que esto ha beneficiado de manera significativa a los niños, no sólo a los que presentan NEE, sino a su grupo en general, pues han encontrado nuevos materiales y formas de trabajar distintas que han hecho que el aprendizaje de los niños se diversifique. No obstante, hay que admitir que la salida y búsqueda de respuestas es personal e individual, más no institucional y colectiva.

Por otro lado, también es importante resaltar la labor del personal de USAER en la atención de los niños, pues ponen todo de su parte para lograr que los niños con NEE accedan al aprendizaje, buscan diversos materiales y hasta juegos para reforzar lo que el maestro de grupo les enseña, a veces también se toman el tiempo para resolver sus inquietudes o simplemente escucharlos. Igualmente, dentro de lo posible, siempre tratan de dar al maestro de grupo sugerencias, resolver sus dudas y estar al pendiente de lo que se les pueda ofrecer con respecto a los niños, pues a veces -sin que el maestro de grupo tenga en su aula niños con NEE- se acercan al personal de USAER en busca de nuevas y diversas estrategias de enseñanza.

En resumen, después de todo este recorrido, tanto histórico como de lo encontrado en el trabajo de campo, lo que puedo concluir de ésta investigación se resume en lo siguiente:

1. La USAER ya cuenta con un espacio propio dentro de la escuela regular.
2. Integración e Inclusión son términos diferentes. Pues mientras el primero hace referencia al acceso de los niños/as con NEE a la escuela regular, el segundo implica no sólo el acceso sino su permanencia y participación en todas las actividades de la escuela, así como la elaboración de las adecuaciones curriculares pertinentes a las NEE que los alumnos presentan, pero sobretodo el trabajo colaborativo entre maestros de grupo y de apoyo.
3. En México, todavía nos encontramos en la etapa de Integración Educativa, sin poder pasar de manera total a la Inclusión. De igual manera, todavía no se consolida de manera total el trabajo conjunto entre personal de Educación Básica y de Educación Especial, pues siguen trabajando -la mayor parte del tiempo- de manera aislada. Por lo tanto, hace falta mayor integración entre la escuela regular y los servicios que proporciona la USAER.

4. Se necesita mayor trabajo colaborativo e interdisciplinario entre todo el personal de la escuela, para no trabajar de manera aislada y dar una educación más integral a todos los alumnos (cuenten o no con NEE).
5. Existe avance en términos conceptuales en cuanto a Integración Educativa, NEE y adecuaciones curriculares se refiere. Sin embargo, en la práctica ese avance conceptual aún no se ve reflejado de manera total.
6. La USAER **SÍ** brinda atención a los niños/as con NEE integrados a la escuela, tanto para integrarlos a la escuela y al aula, pero sobretodo en estrategias de atención que permiten que el niño/a acceda al aprendizaje, adecuando el currículo a sus NEE.
7. Una parte importante y fundamental de todo proceso de innovación y mejora es la sensibilización, capacitación, asesoría y acompañamiento a todos los implicados en el proceso, pues la desconfianza e incertidumbre que acompaña a estos procesos se hacen menos pesados si se cuenta con el apoyo necesario para despejar dudas. Por ello, hace falta capacitación a los maestros –en especial a los de educación regular-, porque la mayor parte del tiempo se sienten solos en el proceso integrador, y con muchas dudas e inquietudes.
8. Como vimos con Fullan (2003), para que una propuesta se consolide de manera total –sobre todo con una reestructuración de los servicios de la educación-, se necesitan de por lo menos 10 a 15 años. Por ello, no podemos afirmar que la propuesta de Integración no sirva, porque a 16 años de haber sido puesta en marcha, todavía se encuentra en proceso de consolidación. Por lo que los resultados que esperamos –que todos los niños con NEE (con o sin discapacidad) se encuentren integrados a las escuelas regulares y que reciban una educación de calidad con equidad y respeto por sus diferencias-, todavía puede demorar unos cuantos años más, pues estamos en camino, y el proceso es un poco largo y complejo.
9. Todos y cada uno de los avances presentados en este estudio, son sólo una pequeña muestra de lo que hasta ahora se ha logrado. Estoy segura de que existen más, y esos avances –grandes o pequeños-, son los que dan sostén y fundamento para que la propuesta siga con vida. Sin embargo es necesario que logremos superar esas limitaciones que obstaculizan el proceso y, que a largo plazo, este pueda consolidarse de manera total y efectiva en todas las escuelas del país.

10. Por todo lo anterior, podemos afirmar que no es que la USAER no sirva ni de resultados, simplemente que aún no se logra consolidar de manera total en las escuelas, por lo tanto los resultados obtenidos son lentos y dependen mucho de las condiciones contextuales e institucionales donde se desarrolle. Pues al ser un proceso heterogéneo no se pueden esperar los mismos resultados en todos los lugares en donde se lleva a cabo.

Del mismo modo, la investigación abre otro tipo de interrogantes, a mí en lo personal, me surgen algunas preguntas como las que presento a continuación:

- ¿En verdad se realiza el diagnóstico como parte del Proyecto Escolar?
- ¿Se elabora el Proyecto Escolar con base en el aprendizaje de los alumnos/as?
- ¿Por qué hay muy pocos niños con discapacidad integrados a las escuelas?
- ¿Cuáles son los factores de influencia que provocan que una escuela desista de seguir contando con los servicios de USAER?
- ¿Cuál es el impacto en el aprendizaje de los alumnos/as?
- ¿Por qué los maestros de lenguaje y psicólogos ahora tienen la función de maestros de apoyo y no el de terapeutas?
- ¿Qué consecuencias trae eso a los alumnos/as?
- ¿Por qué a los maestros de educación regular no se les brinda capacitación en torno a la Integración Educativa y la atención a las NEE?
- ¿Existe involucramiento de los padres de familia y la comunidad con la escuela?

Estas son algunas de las preguntas que a mí me surgen después de la realización del presente estudio. Sin embargo, existen algunas otras que giran alrededor del tema de la Integración Educativa y que pueden ser retomadas para otras investigaciones, para ampliar y enriquecer el tema, y asimismo para mejorar el servicio y, por consiguiente, poder brindarle una mejor atención a los alumnos/as.

b) Contribución a la USAER para mejorar el servicio

La evidencia empírica nos permite rescatar algunas sugerencias sobre lo que algunos maestros consideran que hace falta para que el servicio de USAER sea más efectivo:

“Si hubiera cursos o talleres yo si iría. Si tomo cursos extraescolares de manualidades para los trabajos del día de las madres, o de elaboración de material didáctico, computación, etc., ¿por qué no voy a tomar cursos para niños/as con NEE? Debes actualizarte, porque sino los niños/as nos rebasan, y luego cuando tienen dudas como creen que uno como maestro lo sabe todo, ni modo que le digas “No sé, averiguelo tú”, pues no, mejor tratas de aprender un poco de todo y así los puedes ayudar, y por lo menos les resuelves la mayoría de sus dudas. Por eso hay que tener una mentalidad abierta, abierta a todo y a lo que sea.” (PHUMG1)

“Lo principal, sería concientizar al docente sobre las características de los niños/as, no sólo de niños/as con NEE sino niños/as en general. [...] es muy urgente y necesario concientizar al docente, no sólo a los que estamos en servicio sino también para los que apenas están estudiando para evitar este tipo de situaciones.” (PHUMG2)

“Que haya cursos o talleres de educación especial para atenderlos mejor. Que haya una psicóloga en cada escuela para brindar atención y orientación psicológica, pues no es lo mismo la atención pedagógica, que es el trabajo que hace LuzMa, a una atención psicológica. Que por escuela también nos pongan a especialistas en lenguaje, porque ellos son los expertos en esa área y más maestros de apoyo para no cargarle la mano a uno solo pues no se da abasto, porque cuando se tienen tantos niños/as no les podemos poner demasiada atención porque son muchos y todos necesitan atención de tu parte. Que nos den materiales más fáciles de leer y entender.[...] En concreto: que nos manden más maestros de apoyo y especialistas, además de material más manejable, sencillo y concreto, y estrategias sencillas que se puedan llevar fácilmente a la práctica.” (PHUMG2)

“Ojalá y que se regresara a lo anterior, donde el psicólogo y el maestro de lenguaje no eran maestro de apoyo, sino que ellos daban como terapia a los niños/as que requerían ese servicio.” (PHUMA1a)

En los extractos anteriores, se pueden identificar varias sugerencias, entre las que se encuentran:

- ❖ Solicitud de cursos sobre Integración Educativa, NEE su identificación, pero sobre todo estrategias que los maestros/as puedan aplicar en las aulas.
- ❖ Que se les proporcionen materiales de lectura más digeribles y mucho más fáciles de leer, pues los que se les proporcionan actualmente son materiales muy especializados y no los comprenden por completo, por lo que a veces estos les generan más dudas.
- ❖ Concientizar al docente para que acepten y logren integrar a los niños con NEE. Sobre todo a los maestros que todavía están en formación, para que tengan conocimiento del proceso de Integración Educativa desde que comienzan su formación, y así a la hora de que llegan a las aulas, el proceso se les haga más fácil.
- ❖ Concientizar a los padres de familia, para que ellos también formen parte del proceso integrador.
- ❖ La presencia de más personal de la USAER, porque son muchos los niños/as con NEE y el personal existente es insuficiente, por lo que no alcanza para satisfacer la demanda de las escuelas.
- ❖ Regresar a los psicólogos y maestros de lenguaje, su labor como terapeutas, pues a los niños si los beneficia el servicio, y así la atención no se vea coartada por el hecho de que a veces los padres de familia no pueden llevar a los niños a las instituciones especializadas.

Por otro lado, una sugerencia fundamental que queremos hacer aquí, es que a pesar de las diferencias, discrepancias y/o conflictos que pudieran llegar a tener personal de escuela regular y personal de USAER, estos deberían de quedar fuera del trabajo que ambos realizan, pues a veces esto impide que realicen su tarea de manera adecuada. A veces los acuerdos y la negociación o, en casos radicales, la imposición son estrategias que pueden ayudar a la resolución de conflictos.

Asimismo, sugerimos que se haga un mayor esfuerzo por tener una mejor comunicación entre maestros y padres de familia, pues ambos son parte importante en el aprendizaje del niño.

Del mismo modo, sugerimos hacer un trabajo más colaborativo, pues sí a los niños se les sigue atendiendo de manera aislada, como si se les ofrecieran dos servicios diferentes, no se podrá lograr la integración a la escuela, al aula y mucho menos a la sociedad, lo que traería consecuencias graves para el niño, pues seguirá siendo segregado y excluido por sus diferencias.

Reconocemos que a veces la carga de trabajo y la falta de tiempo pueden ser las limitantes para no realizar trabajo conjunto. No obstante, una posible solución a este problema podría ser aprovechar los recreos, o cuando los niños/as tienen clases con otros maestros que no son los de grupo –educación física, música, talleres, etc.-, para tomar acuerdos, realizar adecuaciones, etc.

Al respecto, González (2005) asegura:

“Por ello merece especial atención el hecho de la urgencia de un sistema administrativo eficiente, capaz de reducir los excesos administrativos y burocráticos por los que deben atravesar los maestros durante su vida académica y laboral año con año.”

Otro ejemplo podría ser que en lugar de que las Juntas de Consejo Técnico sean un sitio de reunión para discutir asuntos del Sindicato o para hacer festejos de alguna índole. Sería mejor que esas Juntas se utilizaran para que todo el personal que integra la escuela, hiciera acuerdos y tomara decisiones acerca de la educación que se le está dando a los niños/as –no sólo a los que presentan NEE- sino a todos en general. Asimismo, esto serviría para que el personal de USAER brindara orientación y/o materiales al personal de la escuela regular para resolver sus dudas y dar consejos para la atención de los niños/as con NEE, así como también para proporcionarles información acerca del proceso integrador y sus implicaciones.

Ya que, como afirma González (2005):

“El Consejo Técnico escolar o de zona- se ha convertido en el espacio para todo tipo de actividades, menos para lo que fue creado: el análisis y discusión de problemas eminentemente de la gestión pedagógica.”

De igual manera, se pide que aquellos maestros que no estén dispuestos a hacer un esfuerzo por realizar adecuaciones curriculares y brindar atención un poco más individual a los niños con NEE, se abstengan de tenerlos en su aula, porque esto perjudica de manera significativa a los niños, pues no lograrán aprender o se les dificultará mucho.

c) *Nuestro quehacer como pedagogos*

Pero ante todo este panorama nos surge una pregunta importante ¿Cuál es el papel de nosotros como pedagogos ante la Integración Educativa?

La respuesta no es sencilla, pues implica múltiples factores, pero principalmente, nuestra presencia e intervención en los diferentes niveles que componen el proceso integrador.

Primeramente, se encuentra el hecho de entender, nosotros mismos, todas y cada una de las implicaciones que trae consigo el fenómeno de la Integración Educativa; tanto en términos conceptuales, actitudinales, metodológicos, pero sobre todo en términos de un cambio en la práctica, para finalmente impactar en el aprendizaje de los alumnos/as. Ya que, si ni nosotros entendemos todo ello ¿Cómo podremos fomentar un cambio para lograr consolidar la Inclusión Educativa en todas las escuelas?. Tenemos que predicar con el ejemplo.

Por lo tanto, el reto y el compromiso de nosotros como pedagogos, empieza desde el momento en que formamos parte de la comunidad de profesionales involucrados en la educación. Teniendo una perspectiva diferente de la educación, con una mentalidad abierta al cambio, estando dispuestos a aportar ideas innovadoras que ayuden a lograr la Inclusión Educativa, pero fundamentalmente, a trabajar de manera conjunta e interdisciplinaria con todos los implicados, ya que todos y cada uno de ellos son parte importante del proceso, sin los cuales éste no estaría completo.

Igualmente, debemos contar con una perspectiva global del proceso, desde quiénes son los implicados y cuál es la función de cada uno de ellos, cuáles con los factores de influencia que intervienen en el proceso integrador, cuáles son las fases del proceso, los diferentes niveles de autoridad, hasta qué implicaciones trae consigo el proceso a los maestros, alumnos, padres de familia, etc.; asimismo, a veces también será necesario situarnos en el lugar del otro para comprender mejor sus acciones e inquietudes y así, poder proponer soluciones y alternativas. Porque sólo teniendo una visión global de todo el proceso y asumiendo una posición crítica es lo que nos permitirá identificar los pros, pero también los contras, y por consiguiente sabremos qué es lo que se necesita

cambiar o modificar para que el proceso sea más eficaz y logre consolidarse de mejor manera en las escuelas.

No importa el área o nivel en el que nos encontremos –maestros, personal de apoyo, planificadores, asesores, coordinadores, directores, supervisores, etc.-, lo principal es poner todo de nuestra parte; tomando decisiones, haciendo acuerdos, trabajando juntos, porque sólo poniendo nuestro granito de arena podremos lograr el cambio que la educación del país necesita, para que ésta sea de calidad para las futuras generaciones y que a largo plazo podamos vivir en una sociedad y país mejor.

No hay que esperar a que otros hagan algo para cambiar, empecemos **NOSOTROS**, en nuestras manos está el poder mejorar -como personas, como sociedad, como país-.

Todo lo anterior, no sólo debe aplicarse a la Integración Educativa sino a la educación en general, sin importar el lugar que ocupemos en el quehacer educativo, nosotros tenemos las bases para lograrlo, lo único que nos hace falta son ganas de querer hacerlo.

Aprovechando este espacio, quisiera expresar la gran satisfacción que el presente estudio me dejó, no sólo por los resultados encontrados –porque dan cuenta de los grandes avances que se han tenido en materia de Integración Educativa-, sino porque al mismo tiempo me permitió tener un panorama general del proceso integrador, pero también percatarme del gran reto y responsabilidad que tengo por delante, y que estoy dispuesta y comprometida a asumir.

Si bien, el presente estudio no agota toda la discusión en torno a la Integración Educativa, espero que por lo menos ésta investigación haya ayudado a resolver algunas de las muchas preguntas que existen sobre el tema. Asimismo, anhelo que genere más dudas e inquietudes que permitan que se realicen más estudios sobre el tema y que estos ayuden a mejorar la educación del país para las futuras generaciones.

Para finalizar, quisiera citar a González (2005) porque él logra expresar, de manera muy clara y sintética, el reto que tenemos por delante todos los profesionales que estamos involucrados con la educación. Ya que si queremos una educación de calidad para las futuras generaciones debemos empezar por cambiar nosotros mismos y nuestra perspectiva educativa desde ahora, porque todo gran cambio empieza por uno pequeño:

“Implantar un modelo de gestión centrado en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje plantea un gran reto para todos los involucrados en educación, desde el más humilde de los trabajadores en las escuelas, hasta el mismo Secretario de Educación Pública.

Lograr que los alumnos y maestros desarrollen tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo de nuestro país, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (Torres, 1998) implica para todos los que trabajamos en el sector educativo enfrentar con profesionalismo y responsabilidad todas y cada una de las actividades que realizamos diariamente.

Por ello, valga este espacio para hacer un llamado y una invitación a cada uno de los trabajadores de la educación, para que juntos logremos acortar la brecha entre la educación que estamos promoviendo y la que deseáramos como padres de familia para nuestros hijos y los hijos de nuestros hijos; para contribuir con nuestro granito de arena en la construcción de un mundo diferente, una sociedad más justa, equitativa e igualitaria, para hacer de nuestro trabajo una tarea relevante, profesional pero sobre todo trascendente.”

El reto y la reflexión están aquí presentes, es nuestra decisión elegir el tipo de educación que queremos dar, el tipo de alumnos/as y ciudadanos que aspiramos formar y, en consecuencia, el tipo de sociedad en la que ambicionamos vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- a) AINSCOW, Mel (1995). "Necesidades Especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado". Ediciones Narcea. Madrid.
- b) AINSCOW, Mel (2000). "El proceso de inclusión es un proceso de aprendizaje". Entrevista realizada por el CRE Mario Covas/SEE-SP. Traducción realizada por Angela Couret, Fundación Paso a Paso. Caracas, Venezuela.
- c) AINSCOW, Mel (2003). "Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos". Ponencia a presentar en San Sebastián.
- d) ALEGRE de la Rosa, Olga María (2000). "Diversidad Humana y Educación". Ediciones Aljibe. Málaga.
- e) ARANDA Rendruello, Rosalía E. (Coord.) (2002). "Educación Especial". Pearson Educación. Madrid.
- f) ARNAUT Salgado, Alberto (2006). "La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua"; en: La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio-Organización de Estados Iberoamericanos, Secretaría de Educación Pública (SEP). México. Publicado en: http://dgfcms.sep.gob.mx:7037/html/Materiales/BAS/Docs/BF02/Ases_esc.pdf
- g) ARRÁEZ Martínez, Juan Miguel (1998). "Teoría y Praxis de las adaptaciones curriculares en la Educación Física: un programa de intervención motriz aplicado en la Educación Primaria". Ediciones Aljibe. Málaga.
- h) BOLÍVAR, Antonio (2006). "La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula"; en: La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio-Organización de Estados Iberoamericanos, Secretaría de Educación Pública (SEP). México. Publicado en: http://dgfcms.sep.gob.mx:7037/html/Materiales/BAS/Docs/BF02/Ases_esc.pdf
- i) BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel (2000). "Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas". Traducción realizada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). UNESCO, Santiago, Chile.
- j) EZPELETA, Justa (1992). "Problemas y teoría a propósito de la Gestión Pedagógica"; en: La Gestión Pedagógica de la Escuela. Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile. Publicado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091936SB.pdf>

- k) FIGUEROA Lima, Karina. "10 Consideraciones básicas para la integración educativa del alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad: para Maestros de Educación Básica". Publicado en: http://eae.ilce.edu.mx/pdfs/10_consideraciones_nee.pdf
- l) FULLAN, Michael G. (2003) "El cambio educativo: Guía de planeación para maestros". Editorial Trillas. México.
- m) GARCÍA Cedillo, Ismael, et all. (2000). "La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias"; en: Integración Educativa. Materiales de trabajo. Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. México.
- n) GONZÁLEZ Palma, José Luis (2005). "De la gestión pedagógica a la gestión educativa. Una tarea inconclusa". Observatorio Ciudadano de la Educación. Volumen V, Número 185. México. Publicado en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/gonzalezpalma2.html>
- o) MACOTELA Flores, Silvia (1999). "La integración Educativa en México". Revista de Educación/Nueva Época Núm. 11: Integración Educativa. Octubre-Diciembre. México, Jalisco. Publicada en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/11/11integ.html>
- p) MÉNDEZ Álvarez, Rebeca y FAVIEL Rodríguez, María Elena (2008). "Retrospectiva de la reorganización de los servicios de educación especial en México". Revista de Educación y Desarrollo, 9. Octubre-Diciembre. México. Publicada en: http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:tbAqyagDiJcJ:www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/9/009_Mendez.pdf+retrospectiva+de+la+reorganizacion+de+los+servicios+de+educacion+especial&hl=es&gl=mx
- q) MOLINA Avilés, Elena (2003). "Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales. Guía práctica para padres y maestros". Editorial Trillas. México.
- r) PACHECO, Teresa, et all. (1991). "La gestión pedagógica desde la perspectiva de la organización institucional de la educación". Revista de la Educación Superior No. 78. Abril-Junio. ANUIES. México. Publicado en: http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res078/txt7.htm#contenido
- s) PUIGDELLÍVOL, Ignasi (1996). "Programación de aula y adecuación curricular: El tratamiento de la diversidad". Editorial Graó. Barcelona.
- t) RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio (1999). "Metodología de la Investigación Cualitativa". Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- u) SÁNCHEZ Escobedo, Pedro (Coord.), et all. (2003). Estado del Conocimiento. Libro 4: "Aprendizaje y Desarrollo". Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. Parte III: Educación especial en México (1990-2001). Consejo Mexicano de Investigación

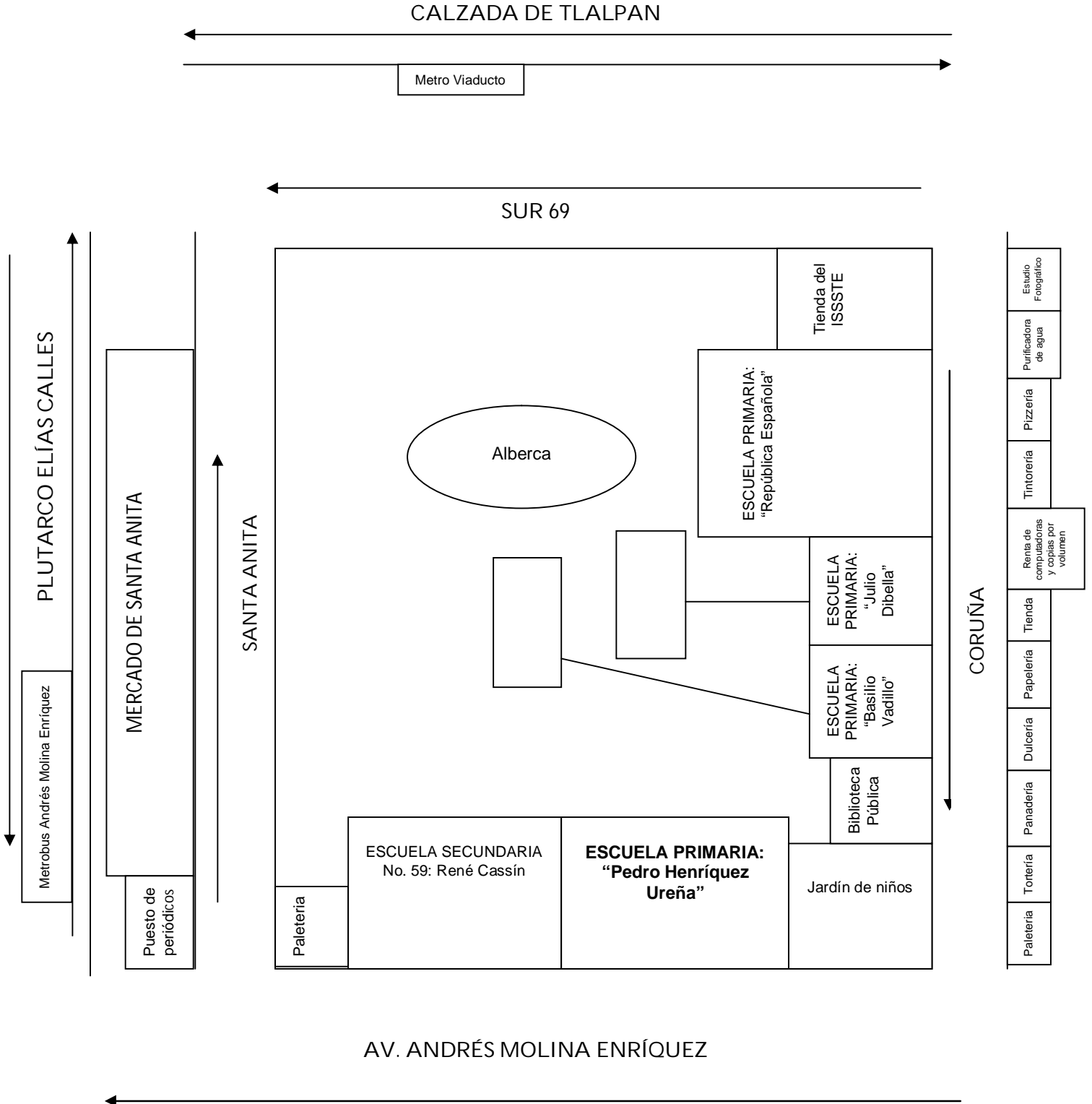
Educativa (COMIE). México. Publicado en:
<http://www.comie.org.mx/v1/sitio/portal.php?sec=SC03&pub=8>

- v) Secretaría de Educación Pública (SEP), Dirección General de Educación Especial (DGEE) (1994). Cuaderno de Integración Educativa No. 1: "Proyecto General para la Educación Especial en México". SEP. México.
- w) Secretaría de Educación Pública (SEP), Dirección General de Educación Especial (DGEE) (1994). Cuaderno de Integración Educativa No. 4: "Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)". SEP. México.
- x) Secretaría de Educación Pública (SEP), Dirección General de Educación Especial (DGEE) (1994). Cuaderno de Integración Educativa No. 6: "Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización". SEP. México.
- y) Secretaría de Educación Pública (SEP), Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (2000). Carrera Magisterial: Evaluación del factor preparación profesional. "Antología de Educación Especial". SEP. México.
- z) Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). Integración Educativa. Antología. "Módulo 3: El Currículo y las Necesidades Educativas Especiales". SEP. México.
- aa) Secretaría de Educación Pública (SEP), Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa (2003). Proyecto "Enriquecimiento y mejora de la gestión y los procesos de enseñanza y aprendizaje de las comunidades escolares". SEP. México.
- bb) Secretaría de Educación Pública (SEP) y Dirección de Educación Especial (DEE) (2003). "Lineamientos Técnico-Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial (LTPSEE)". Documento de Trabajo. SEP. México.
- cc) Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004). "Una educación basada en competencias". SEP. México.
- dd) Secretaría de Educación Pública (SEP), Dirección General de Planeación y Programación. "Estadística Básica de Inicio de curso 2005-2006". Publicada en el Sistema de Información de Estadística de la Educación Básica (SIEEB): http://basica.sep.gob.mx/sieeb/reportes7estadistica_servicio.asp?
- ee) STAINBACK, Susan, et al. (2001). "Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo". Ediciones Narcea, S. A.
- ff) TYACK, David y CUBAN, Larry (2000). "En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas". Sección de Obras de Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México.
- gg) ZACARÍAS Ponce, Julieta (2006). "Inclusión educativa". Aula Nueva. México.

ANEXOS

ANEXO 1

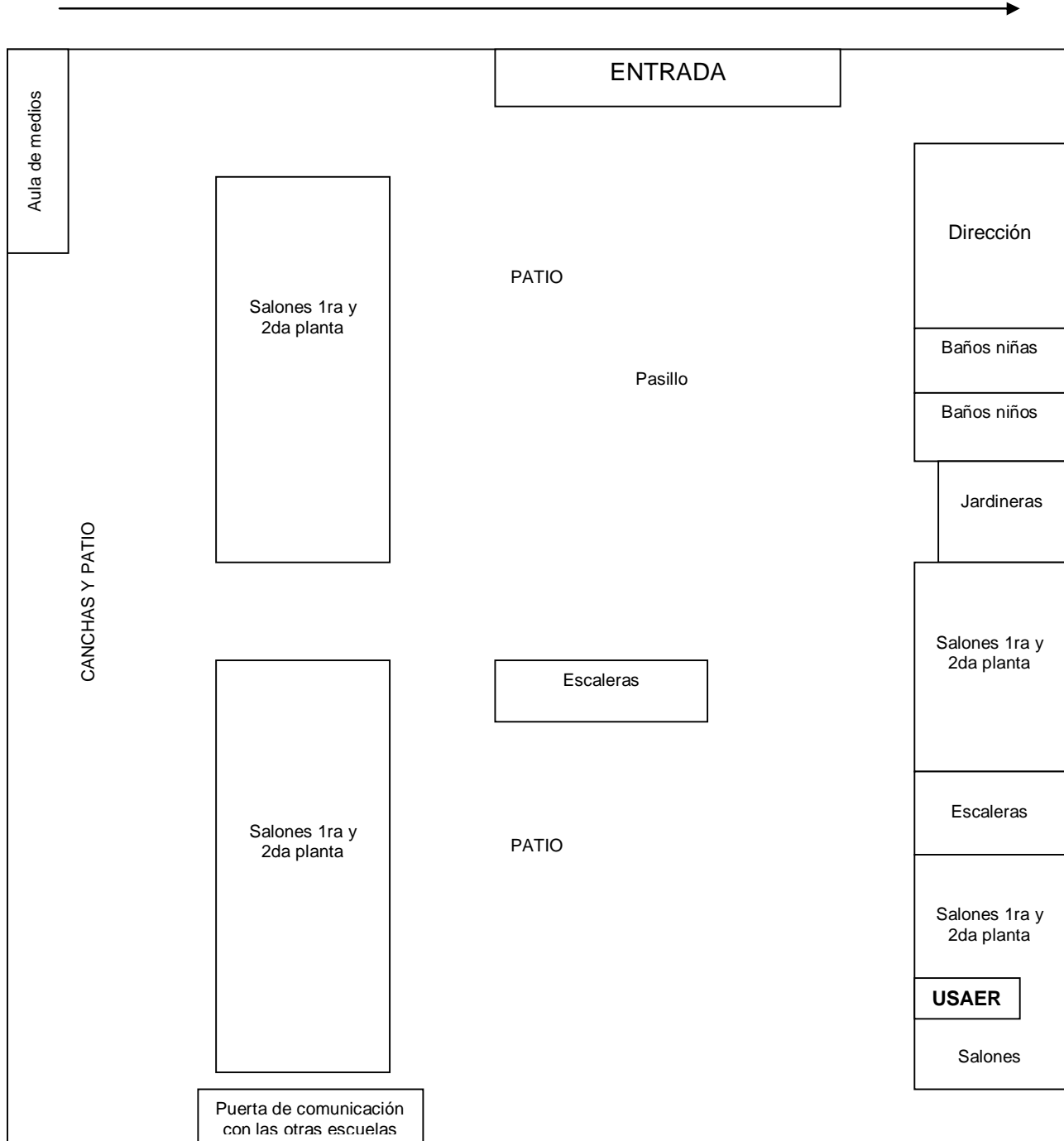
Croquis de la Zona Escolar



ANEXO 2

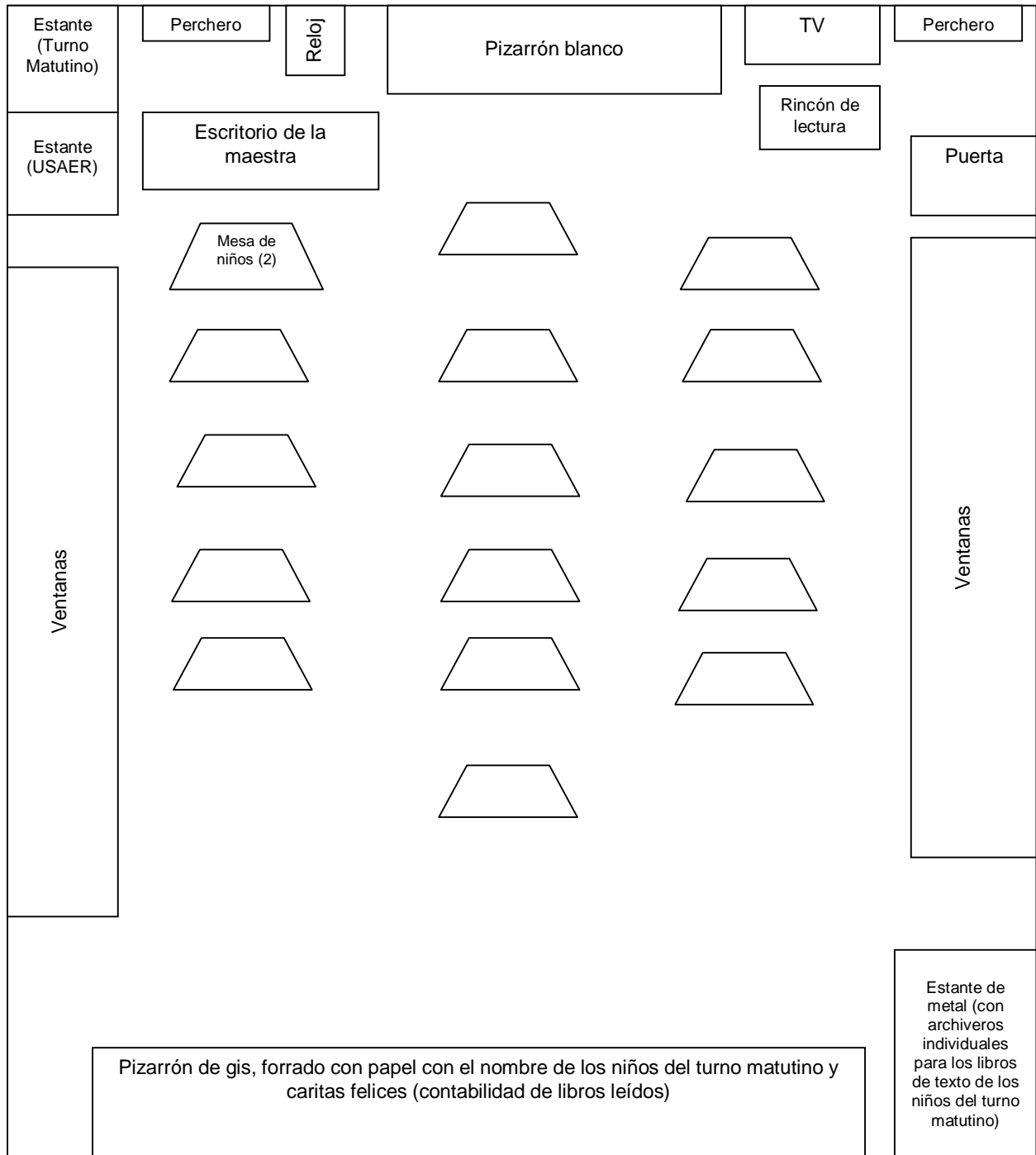
Mapa de la Escuela Primaria "Pedro Henríquez Ureña"

AV. ANDRÉS MOLINA ENRÍQUEZ



ANEXO 3

Mapa del Salón de USAER: Escuela Primaria "Pedro Henríquez Ureña"



ANEXO 4

Formato de Entrevistas

ENTREVISTA I

(Integración Educativa)

Dirigida a la Maestra de Apoyo

1. ¿Qué formación tiene?
2. ¿Desde qué año empezó a dar clases? (años de servicio)
3. ¿Cómo y por qué empezó usted a involucrarse con la atención a la educación especial o a las NEE?
4. ¿Desde qué año?
5. ¿Cuánto tiempo tiene trabajando dentro de la escuela primaria "Pedro Henríquez Ureña" como maestra de apoyo de la USAER III-7?
6. ¿De qué cambios se ha percatado? (aunque sean pequeños)
7. ¿En México se habla de integración o de inclusión educativa?
8. ¿Y en la práctica, cuál es que se está llevando a cabo?
9. ¿Han beneficiado o ayudado a la atención adecuada y/u oportuna de los niños/as con NEE?
10. ¿Cómo entró a los servicios de USAER?
11. ¿Qué obstáculos ha visto a lo largo de toda su carrera en la atención a las NEE, para que el proceso de integración o inclusión educativa se lleve a cabo?
12. ¿Cuál considera que es el mayor obstáculo para que las escuelas entiendan lo que implica el proceso de integración o inclusión educativa?
13. ¿Qué le agrada más: estar frente a grupo en el aula regular o estar como maestra de apoyo en la USAER?

ENTREVISTA II

(Estrategias de integración y atención)

Dirigida a la Maestra de Apoyo

1. ¿USAER utiliza algún tipo de estrategias para integrar a los niños/as con NEE a la escuela y al aula regular?
2. ¿Cómo cuáles? (Ejemplos)
3. ¿Cree usted que han servido para integrar a los niños/as?
4. ¿Por qué?
5. ¿Qué estrategias de aprendizaje utiliza para ayudar a los niños/as con NEE?
6. ¿A los maestros de aula regular se les brinda algún tipo de ayuda o apoyo para la atención de niños con NEE?
7. ¿Qué tipo de ayuda se les brinda?
8. ¿Los maestros de aula regular acuden con ustedes de manera voluntaria para tratar asuntos referentes a su atención de niños/as con NEE?
9. ¿Por qué?

ENTREVISTA

Dirigida a la Directora y/o Supervisora de la USAER III-7

1. ¿Cuántos años lleva de servicio?
2. ¿Qué formación tiene?
3. ¿Por qué decidió integrarse al equipo que conforma la USAER?
4. ¿Cuánto tiempo lleva a cargo de la USAER III-7?
5. ¿Qué puesto o función desempeña dentro de ésta?
6. ¿Desde hace cuanto tiempo desempeña esa función?
7. ¿Qué implica el proceso de integración educativa de niños/as con NEE a las escuelas regulares?
8. ¿Cómo ha visto el proceso de integración educativa en las escuelas primarias públicas?
9. ¿Ha sido fácil?
10. ¿Es el mismo efecto en todas las USAER?
11. ¿A qué factores cree que se deba?
12. ¿Por qué?
13. ¿Qué se necesitaría para que el proceso fuera más fácil, o tuviera mayor impacto?

ENTREVISTA

Dirigida a la Directora de la Escuela Primaria Regular

1. ¿Cuántos años lleva de servicio?
2. ¿Qué formación tiene?
3. ¿Cuánto tiempo lleva laborando en ésta escuela?
4. ¿Cuánto tiempo tiene aquí la USAER?
5. ¿Ve algún beneficio contar con los servicios de USAER?
6. ¿Cómo cuál(es)?
7. ¿Considera eficientes los servicios que proporciona?
8. ¿Qué modificaciones le haría para que el servicio fuera más eficiente?
9. ¿Ha sido fácil el proceso de integración educativa?
10. ¿Por qué?
11. ¿La USAER le proporciona orientación o herramientas para la atención de los niños/as con NEE?
12. ¿Tiene reuniones frecuentes con el personal de la USAER?
13. ¿Cada cuánto tiempo?
14. ¿Qué asuntos o problemáticas se tratan en esas reuniones?

ENTREVISTA

Dirigida a los Maestras/os de Aula Regular

1. ¿Qué formación tiene?
2. ¿Desde qué año empezó a dar clases? (años de servicio)
3. ¿Tiene algún niño/a con NEE en su aula?
4. ¿Qué estrategias de aprendizaje utiliza con estos niños/as?
5. ¿Recibió alguna capacitación para la atención de niños/as con NEE?
6. ¿Recibe algún tipo de apoyo u orientación por parte de la USAER para la atención de niños/as con NEE?
7. ¿De qué tipo?
8. ¿Le ha servido de algo?
9. ¿Cuándo tiene dudas o dificultades con algún niño/a con NEE acude con el personal de USAER?
10. ¿Le dan solución a la problemática?
11. ¿Le ha sido fácil integrar a los niños/as con NEE al aula regular?
12. ¿Por qué?
13. ¿Qué considera usted que necesitaría para atender a niños/as con NEE?