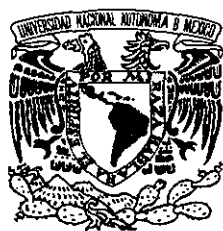


123
25



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

SENSIBILIZACIÓN A DOCENTES DE PRIMARIA PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRADA

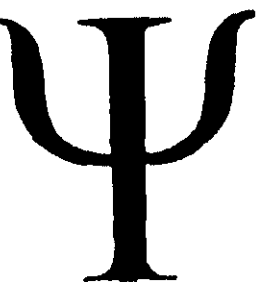
REPORTE LABORAL QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A
MARTHA ARACELI MONDRAGÓN ALARCÓN

DIRECTOR: DR. JOSÉ DE JESÚS GONZÁLEZ NÚÑEZ

MÉXICO, D.F.

ABRIL DE 1999



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

123
25



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A la Universidad Nacional Autónoma de México; por haberme abierto las puertas y mi reconocimiento por la labor que realiza en la formación de jóvenes profesionales que son el futuro de nuestro país.

A mis padres y hermanos, quienes siempre me acompañan con su cariño y apoyo a pesar de la distancia.

A todas las personas que directa o indirectamente contribuyeron en la cristalización de este proyecto que me permite obtener el título profesional, largamente anhelado.

DIEZ RAZONES PARA LA INCLUSIÓN¹

La educación inclusiva es un derecho humano,
es educación de calidad y contribuye al buen
sentido social.

DERECHOS HUMANOS

- 1. Todos los niños tienen derecho a aprender juntos.*
- 2. Los niños no deben ser subestimados o discriminados excluyéndolos o separándolos por causa de discapacidad o dificultad de aprendizaje.*
- 3. Los adultos con discapacidad que se describen a sí mismos como sobrevivientes de la educación especial, están demandando el fin de la segregación.*
- 4. No existen razones legítimas para separar a los niños en la educación. Los niños se pertenecen mutuamente - con ventajas y beneficios para todos. No necesitan ser protegidos unos de otros.*

EDUCACIÓN DE CALIDAD

- 5. La investigación muestra que los niños obtienen provecho académico y social en los ambientes integrados.*
- 6. No existe enseñanza o asistencia en una escuela segregada que no pueda realizarse en una escuela corriente.*
- 7. Cuando la dedicación y el apoyo adecuados se garantizan, la educación inclusiva se convierte en el empleo más eficiente de los recursos educativos.*

BUEN SENTIDO SOCIAL

- 8. La segregación enseña a los niños a ser temerosos, ignorantes y a alimentar prejuicios.*
- 9. Todos los niños necesitan una educación que los ayude a desarrollar las relaciones sociales y los prepare para vivir en el seno de sus sociedades.*
- 10. Sólo la inclusión tiene el potencial de reducir el temor y construir la amistad, el respeto y la comprensión.*

CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
GRAN BRETAÑA

¹ Centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva, (1995, Noviembre). Diez Razones para la Inclusión. En *Madrid*, 2, 7.

INDICE

PAG.

INTRODUCCIÓN	
- JUSTIFICACIÓN	
- DEFINICIÓN	
- DELIMITACIÓN	
1. ANTECEDENTES	
A. MODELOS DE ATENCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL	1
a) MODELO ASISTENCIAL	1
b) MODELO TERAPÉUTICO	2
c) MODELO EDUCATIVO	2
- NORMALIZACIÓN	5
- INTEGRACIÓN	7
B. CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	8
a) RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	11
C. RECURSOS PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRADA	
a) PROYECTO ESCOLAR	13
b) ADAPTACIONES CURRICULARES	15
c) APRENDIZAJE COOPERATIVO	23
D. REORIENTACIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	26
a) DESCRIPCIÓN DEL ÁREA LABORAL	33
b) FUNCIONES DEL PSICÓLOGO	34
E. ACTUALES DIFICULTADES PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	37
2. SENSIBILIZACIÓN Y CAMBIO DE ACTITUDES	41
3. PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN	46
4. PROCEDIMIENTO	67
5. EVALUACIÓN	70
6. ANÁLISIS	81
7. CONTRIBUCIÓN	88
8. CONCLUSIONES	89
9. SUGERENCIAS	91
REFERENCIAS	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN

La educación especial ha funcionado como un subsistema paralelo a la educación regular, con su particular normatividad, contenidos curriculares, marco teórico, métodos y estrategias pedagógicas; como consecuencia centrándose en las diferencias con la población “normal” favoreciendo la segregación de los menores con discapacidad y al mismo tiempo reproduciendo los esquemas de discriminación social.

Sin embargo la política de Modernización Educativa, iniciada en el sexenio pasado, ha inducido cambios importantes en el Sistema Educativo de nuestro país incluyendo a la educación especial. Particularmente el Artículo 41 de la Ley General de Educación proporciona soporte jurídico a esta educación y establece que, de acuerdo a la tendencia internacional, se deberá propiciar la integración de los menores con necesidades educativas especiales a los planteles de educación básica regular. Con este ordenamiento la existencia de instituciones educativas diferenciadas por área de discapacidad dejó de tener vigencia, siendo necesaria la reconceptualización y reorientación de la educación especial.

La integración escolar de alumnos con necesidades especiales de educación es un reto no sólo para la educación especial, sino también para la educación regular ya que en la actualidad tendrán que asumir conjuntamente la responsabilidad de educar a los alumnos que durante décadas han sido remitidos a servicios tradicionalmente “especiales”. Para la escuela primaria

los padres de familia y alumnos a favor de la integración. Con la aplicación de este programa de sensibilización se logró generar condiciones favorables para el tránsito hacia una escuela integradora.

Considero que el modelo de integración educativa corresponde a las necesidades de un mundo real, en el que resultan beneficiados ambos niños ya que el “normal”, al tomar consciencia de sus capacidades puede valorarlas y recobrar o reforzar la confianza en sí mismo, y el niño con necesidades educativas especiales, a su vez, puede obtener un mejor desarrollo de sus potencialidades mediante procesos adecuados de enseñanza. Así mismo, la integración educativa obedece a una estrategia para la integración social de los niños con alguna discapacidad.

DEFINICIÓN

La reconceptualización de la educación especial en el marco de la integración educativa, consiste en dejar de entenderla como la educación dirigida a personas con determinadas características, para convertirse en “el conjunto de recursos puestos a disposición del sistema educativo que permita la adecuación de la respuesta educativa a las necesidades particulares de cada uno de los alumnos, en el entorno menos restrictivo posible” (Departamento de Educación Especial en el Estado de México (DEEEM), p.7). Cabe destacar en esta definición que no se refiere exclusivamente a menores con necesidades educativas especiales, sino que contribuye al desarrollo de formas de enseñanza para el alumnado en general, coadyuvando así a elevar la calidad de la educación.

Sin embargo también compete a la educación especial participar en la distinción entre las necesidades educativas y las necesidades educativas especiales de los alumnos, así como propiciar la integración escolar de éstos últimos; entendiendo por integración no sólo la inserción de alumnos “especiales” en las escuelas regulares sino su plena aceptación y normalización, el reconocimiento de sus capacidades y habilidades y la aplicación de recursos pedagógicos adecuados.

En el programa de sensibilización del presente reporte se considera como sensibilización el proceso mediante el cual se hacen conscientes cualidades y defectos no percibidos por la persona (J. J. González, comunicación personal, mayo 28, 1998).

DELIMITACIÓN

El programa de sensibilización que presento lo apliqué durante los ciclos escolares 95-96 y 96-97 en 10 reuniones periódicas por cada una de las cuatro primarias federalizadas, del Municipio de Naucalpan, con las que se trabajó; participando un total de 52 profesores normalistas incluyendo a los respectivos directores.

1. ANTECEDENTES

A. MODELOS DE ATENCIÓN

La educación especial institucional en México tuvo sus orígenes con la fundación de la Escuela Nacional para Sordomudos y la Escuela Nacional para Ciegos, en 1867 y 1870 respectivamente. A partir de entonces los avances han sido significativos pudiéndose distinguir en modelos, o esquemas teóricos, para facilitar la comprensión de las diferentes formas en que se ha abordado la educación especial. Guajardo (1994), define tres modelos de atención: el asistencial, el médico-terapéutico y el educativo. Estos modelos han predominado en distintas épocas y su evolución ha dependido de las aportaciones de las diversas disciplinas implicadas en la educación especial, sin embargo en la actualidad coexisten los tres modelos ya que se han venido yuxtaponiendo, aunque se le está dando mayor impulso al modelo educativo, también llamado modelo curricular.

a) MODELO ASISTENCIAL.

Considera al sujeto de educación especial un “minusválido” que requiere de apoyo permanente y ser asistido toda su vida, bajo condiciones idóneas de un internado o asilo en el que se albergan personas con distinta problemática siendo atendidos, en el mejor de los casos, por médicos. En este modelo no existen programas educativos sino más bien asistenciales y de custodia.

b) MODELO MÉDICO-TERAPÉUTICO.

Para este modelo el sujeto de educación especial es un “atípico” que requiere una serie de correctivos y medidas terapéuticas en las que subyacen las ideas de patología y curación, aunque no en todos los sujetos. En esta concepción se crean programas educativos pero permanecen adheridos en gran parte a la medicina por lo que se requiere de un diagnóstico, mediante la aplicación de diversas pruebas específicas, para definir el tratamiento requerido y emitir un pronóstico.

Ambos modelos mantienen la perspectiva de que el trastorno es un problema inherente al niño, lo cual ha impulsado un gran número de investigaciones para clasificar todos los posibles trastornos que puedan detectarse y la cuantificación del Coeficiente Intelectual, considerándolo inmodificable. El interés por la clasificación ha conducido a la etiquetación de los sujetos y a la vinculación del déficit con una atención especializada en grupos homogéneos, paralela a la educación común, con la convicción de que a los niños diferentes les corresponde una educación diferente.

c) MODELO EDUCATIVO O CURRICULAR.

Cuestiona las prácticas de los modelos anteriores, sobre todo en el renglón de la deficiencia mental, fundamentándose en diversas investigaciones que demuestran las variaciones del Coeficiente Intelectual durante el desarrollo del niño debido a la acción de factores ambientales, por lo que plantea la necesidad de enriquecerlo para permitir un mejor desenvolvimiento del potencial

intelectual. Este modelo asume que se trata de sujetos con *necesidades educativas especiales* rechazando los términos de minusválido y atípico ya que son discriminatorios y estigmatizantes; tiene como estrategias la integración y normalización, con el propósito de promover el desarrollo y la mayor autonomía posible del individuo.

La UNESCO (1993) resalta el papel del currículo en este enfoque, al cual denomina “curricular”, con fundamento en los siguientes supuestos:

- *Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela.* Esto significa que presentar dificultades de aprendizaje puede ser “normal”, ya que puede deberse a falta de interés de los alumnos hacia determinadas actividades, siendo necesario prestar especial atención sólo cuando las dificultades son motivo de angustia para el niño, sus padres o los maestros.

- *Las dificultades educativas pueden sugerir medios de mejorar la práctica docente,* porque, sin negar que las diferencias individuales de los niños influyen en sus progresos, el desempeño de los profesores es decisivo, ya que las dificultades de aprendizaje surgen como consecuencia de las actividades que proponen los maestros, de los recursos que ofrecen y la forma en que organizan el aula. Por consiguiente, si las dificultades pueden ser creadas por los profesores, también pueden ser evitadas por ellos.

- *Estos cambios permiten ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.* Los alumnos que presentan dificultades pueden ser considerados como fuente de retroalimentación sobre las formas de enseñanza aplicadas en el aula y aportar ideas de cómo mejorarlas, beneficiando también a los demás niños. Por este motivo, el enfoque curricular puede verse como un medio de mejorar el aprendizaje de todos.

- Los profesores deberán gozar de apoyo cuando intenten cambiar su práctica. Anteriormente los especialistas se encargaban de las dificultades educativas, consecuentemente los profesores suponían que los alumnos con dificultades quedaban excluidos de su enseñanza, sin embargo el enfoque curricular insta a los maestros a asumir la responsabilidad, con ayuda y asesoramiento, de todos los miembros de la clase.

Con este enfoque se pretende tomar en cuenta la individualidad de los alumnos y comprender las dificultades de aprendizaje que algunos experimentan para introducir mejoras en la práctica docente.

Para Marchesi y Martín (Marchesi, Coll y Palacios, 1990) los principales factores que favorecieron la evolución hacia el modelo educativo son:

- La concepción de la deficiencia mental en relación con los factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada y no como una categoría con perfiles estables, de manera que el grado de deficiencia se relaciona estrechamente con la mayor o menor capacidad del sistema educativo para proporcionar recursos apropiados.

- La modificación del papel determinante del desarrollo sobre el aprendizaje hacia una concepción más interactiva, en la que el aprendizaje también favorece el desarrollo.

- El avance de métodos de evaluación cualitativos centrados en los procesos de aprendizaje y en los apoyos necesarios, más que en identificar los rasgos propios de la deficiencia mental. Este replanteamiento de las pruebas cuantitativas y el empleo de situaciones de aprendizaje para conocer las posibilidades de los alumnos han contribuido también a modificar las concepciones clásicas de la deficiencia mental.

~ El concepto de “fracaso escolar”, que se situaba primordialmente como producto de agentes de tipo social, cultural y educativos, replanteó las fronteras entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia; como consecuencia entre alumnos que acuden a una escuela regular y los que asisten a una escuela especial.

~ Los limitados resultados que gran parte de las escuelas especiales obtenían con un significativo número de alumnos. Al mismo tiempo, las dificultades de integración social posterior de los alumnos contribuyeron a que se pensara en otras formas de escolarización.

~ El aumento de experiencias positivas de integración repercutió también en la valoración de nuevas posibilidades educativas a partir de datos concretos.

~ La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados.

~ La mayor sensibilidad social a los derechos civiles de las minorías y a recibir educación con principios integradores y no segregadores.

Como se mencionó, las estrategias básicas de la educación especial desde la perspectiva del modelo educativo son la integración y la normalización, por lo que es importante comprender estos términos.

~ NORMALIZACIÓN

El concepto de normalización surgió en el ámbito de lo social haciendo referencia a la relación entre las personas que presentan algún déficit y el resto

de los individuos. Sánchez y Torres (1997, pp. 27-28) citan a los creadores del término para explicarlo: para Nike (Ortiz, 1988, p. 32), consiste en “poner a disposición de todos los retrasados mentales unas condiciones y una forma de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida vigente en la sociedad”. Según Bank, (Fernández González, 1993, p. 81) se trata de “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible”, mientras que para Wolfensberger (Fortes Ramírez, 1994, p. 37), “no se considera la normalización como la conformidad con la norma estadística establecida (...) habló de las ideologías inconscientes de los profesionales que trabajan en estos servicios y de la necesidad de hacerles conscientes y crear una ideología alternativa de normalización de servicios que significaría el fin de los servicios segregados”, refiriéndose a servicios educativos, de salud, etc.

Por su parte García Pastos (1993, p. 38 cit. en Sánchez et al. 1997, p. 28), menciona que el concepto abarca la “normalización de los lazos sociales”, ya que mantenemos relaciones muy diferentes con las personas deficientes, anteponiendo obstáculos que pueden ser actitudes, prejuicios, etc. agrega que un cambio en esas relaciones no sólo significa el otorgarles facilidades, sino también exigirles ya que es una forma de valorar sus potencialidades.

En México, la Dirección General de Educación Especial (1981, pp. 23-25) planteó la normalización como “el principio que recalca la importancia, para las personas con requerimientos de educación especial, de vivir en condiciones consideradas “normales”, tanto como sea posible”, para ello recomienda comenzar por reconocer el respeto que merece cada niño y cada persona, brindarles las posibilidades para el desarrollo de sus potencialidades e implementar acciones por parte de los servicios de educación especial con la comunidad, y sobre todo con la familia, para promover la normalización.

- INTEGRACIÓN

La integración es la aplicación del principio de normalización en el contexto educativo. Integrar es un proceso y una tendencia que implica la convicción de que, sin dejar de proporcionarle al alumno con diferencias lo que específicamente necesita, esto se realice en ambientes menos restrictivos posibles. (Sánchez et al. 1997).

El principio de integración data de los años 60 fundamentándose en criterios de justicia e igualdad, posteriormente se plantearon argumentos de carácter educativo como el de propiciar el desarrollo personal y social de los alumnos con necesidades especiales, beneficiando también al resto de los alumnos porque aprenden con una metodología más individualizada, disponen de más recursos y adquieren actitudes de respeto y solidaridad hacia los compañeros menos favorecidos. Otro argumento es que favorece al sistema educativo en general porque exige mayor competencia profesional de los profesores, proyectos educativos más completos, capacidad de adaptar el currículo a la necesidad de los alumnos y una mayor provisión de recursos educativos. Estos puntos de vista no están exentos de críticas por parte de algunos autores quienes ponen en duda la posibilidad real de la integración, ya que se basa en valores como la cooperación, la solidaridad y el respeto en una sociedad competitiva que fomenta valores opuestos como el éxito académico, el rendimiento y la capacidad para competir (Marchesi, Coll, y Palacios, 1990).

Sin embargo las críticas han permitido clarificar el concepto de integración, particularmente Hegarty, Focklington y Lucas (1981, cit. en Marchesi et al. 1990) han insistido en que el objetivo no es la integración en sí, sino la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo cual supone

que el sistema educativo en general, y no sólo la educación especial, asuma el compromiso de dar una respuesta adecuada a este objetivo.

La Dirección General de Educación Especial (1981), retomó la integración como estrategia para lograr la normalización, aunque consideró que no todos los alumnos podían ser integrados al aula regular siendo necesario elegir, para cada caso dependiendo de la severidad de su problemática, el medio que ofreciera la estimulación más rica y apropiada para su desarrollo y educación.

B. CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La UNESCO declaró a 1981 como el “Año Internacional de las Personas con Discapacidad”, y en México la Dirección General de Educación Especial adoptó el término de personas con requerimientos de educación especial, en el mismo año, para aludir a los sujetos de educación especial, sin embargo en aquél momento no se comprendió ampliamente el significado de ese concepto y sus repercusiones en el desempeño de la educación especial fueron limitadas.

Diversos autores han definido el término, para Brennan (1988, cit. en Sánchez et al. 1997, p. 39) hay una necesidad educativa especial “cuando una deficiencia (que puede ser física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje de manera que hace necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente”. La necesidad puede presentarse en diverso grado que va desde el leve hasta el agudo, también puede ser permanente o temporal en el desarrollo del alumno.

Marchesi y Martín (1990) consideran que un alumno con necesidades educativas especiales “presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad”.

En el Estado de México se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación a sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos determinados en el currículo escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos curriculares (Departamento de Educación Especial en el Estado de México (DEEEM), 1995).

Éste es un término abarcativo, incluye a menores que a pesar de no tener limitaciones personales presentan antecedentes de fracaso escolar y “lagunas” que les impiden adquirir conocimientos más avanzados, repercutiendo a su vez en desinterés hacia los aspectos escolares o incluso aversión, se refiere también a los alumnos que presentan daño neurológico, alteraciones genéticas, deficiencias físicas o sensoriales, problemas emocionales y conductuales, niños sobresalientes, de minorías étnicas, niños de la calle y extranjeros, entre otros. La amplitud de su connotación ha sido objeto de críticas por parte de algunos autores argumentando que, debido a la carencia de parámetros la mayoría de los alumnos se encuentran dentro de tal definición. Otro argumento señala que no distingue los problemas que son directamente generados por el sistema educativo y aquéllos que se produce en el contexto familiar o social. También se le critica por presentar una imagen optimista de la educación especial al centrar los problemas en la escuela y en la provisión de recursos para garantizar el pleno desarrollo de todos los alumnos en condiciones normalizadas, siendo que en muchas ocasiones la problemática de los alumnos tiene su origen fuera del ámbito escolar por lo que el sistema educativo no podría resolver, por sí sólo, estos problemas (Marchesi et al. 1990).

Sin embargo, la trascendencia del concepto consiste en el reconocimiento a la diversidad del alumnado y consecuentemente la aplicación de recursos diversificados, es decir, la adecuación de la escuela a las diferencias individuales de los alumnos y no la adaptación de los alumnos a las exigencias de la escuela. El criterio fundamental para determinar cuándo un alumno presenta mayores dificultades de aprendizaje que sus compañeros de grupo, debe basarse sobre todo, en que el propio profesor haya agotado los recursos ordinarios de que dispone (cambios metodológicos, distintos materiales, más tiempo, etc.) y considere que a pesar de ello el alumno necesita otros apoyos para resolver sus dificultades. Esta es una decisión compleja para la cual es conveniente la intervención y colaboración de otros profesionistas (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992).

El enfoque de las necesidades educativas especiales hace posible valorar si las necesidades de los alumno están siendo satisfechas o no, relacionando los medios disponibles con los requeridos; reconoce que los alumnos pueden tener problemas intrínsecos pero enfatiza la capacidad de las escuelas para ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad de necesidades centrándose en el currículo, lo cual la convierte en una expresión propiamente educativa. Toma en cuenta tanto a los alumnos que pueden seguir el currículo común con los apoyos adecuados en cuanto a metodología o material didáctico, como a los alumnos para quienes el currículo puede ser inadecuado requiriendo ser adaptado respecto a qué necesitan aprender, cómo, cuándo, con qué recursos y apoyos, y cuáles criterios de evaluación.

Las necesidades educativas especiales son de carácter interactivo y relativo. El carácter interactivo se refiere a que considera los problemas enfrentados por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza de los contenidos escolares y porque reconoce que las dificultades del alumno surgen de la interacción entre las características de éste y las del contexto escolar en el que se desenvuelve. Son

relativas porque no son estáticas ni absolutas sino cambiantes; dependen del nivel de aprendizaje de la comunidad escolar que sirve como marco de referencia, también de los objetivos educativos que se planteen, de los niveles que se exijan, de los sistemas de evaluación que se apliquen y de los recursos educativos disponibles, los cuales pueden acentuar o minimizar las necesidades especiales; esto es, mientras más rígida y homogénea sea la oferta educativa de una institución mayor número de necesidades especiales se presentarán. Por lo anterior, el concepto de necesidades educativas especiales ha introducido cambios importantes en la concepción del currículo, en los métodos de enseñanza, en la formación de los profesores y en la administración escolar.

a) RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Si la educación especial ha estado dirigida a las personas con discapacidad, la concepción de necesidades educativas especiales remite a considerar, de manera simple, que en la actualidad se dirige a los sujetos que se encuentran en situación de necesidades educativas especiales. Sin embargo esta relación no es sencilla ya que no se trata de la simple sustitución de términos, sino de una profunda transformación teórico-práctica.

Para Toledo González (1989, p. 76, cit. en Sánchez et al, p.36) la educación especial es “el tratamiento de diferencias individuales, a través de la individualización de la enseñanza, la adaptación de los programas, la adecuación de los métodos y de los recursos en cada caso concreto según las necesidades especiales”. Una opinión complementaria a la anterior es la de Jurado de los Santos (1993, p.48, Op. cit. P.36), quien expresa que “la educación especial se entiende como el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene la finalidad de potenciar y desarrollar las capacidades de los sujetos con

necesidades educativas especiales”. Estas definiciones hacen énfasis en la respuesta educativa orientada a rescatar las posibilidades de los sujetos.

En cambio Sánchez y Torres (1997, p. 37) son más explícitos afirmando que “la educación especial la entendemos como un servicio de apoyo a la educación general, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se define por los apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan, por diversas razones, necesidades educativas especiales”. Para estos autores el interés de la educación especial es la interacción entre los sujetos, las situaciones educativas y el contexto (familiar, escolar, comunitario, laboral, social) y la manera como estos afectan el aprendizaje.

Por su parte LUS (1995) considera que la educación especial puede constituirse en soporte para las escuelas integradoras brindando orientación sobre las acciones pertinentes que cada caso particular requiera, como medio para la actualización y capacitación de maestros de escuela común y finalmente como instituciones donde se eduquen algunos menores que por motivos específicos no logre beneficiarlos la integración.

La amplitud de los nuevos compromisos de la educación especial obligan a su personal a tomar consciencia de la responsabilidad social que conlleva y por ende la necesidad de mantenerse en permanente actualización para responder adecuadamente a las actuales exigencias.

C. RECURSOS PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRADA

a) PROYECTO ESCOLAR

Los diversos problemas que enfrenta la educación, y que han persistido durante décadas, son ampliamente reconocidos; la falta de servicios educativos para toda la población, los altos índices de deserción y reprobación, así como los bajos niveles de aprendizaje de los alumnos, son algunos problemas que se han tratado de resolver de manera centralizada sin obtener el éxito esperado. Por ello, actualmente se piensa que las reformas educativas tienen que comenzar desde la propia escuela, a partir del contexto real de cada una de ellas. Es decir, la transformación del sistema educativo tiene que fundamentarse en la transformación de la escuela como unidad educativa.

En este sentido, el Proyecto Escolar es un instrumento de innovación mediante el cual es posible plasmar los objetivos, los procesos, los recursos y los resultados esperados de cada escuela con base en su situación actual. Para Schmelkes (SEP, 1997) es un instrumento para diseñar el cambio de la escuela, elaborado por los directivos y docentes del centro escolar con la participación de la comunidad a la que sirve, particularmente alumnos y padres de familia. Es el resultado de un trabajo conjunto que representa compromisos de todos los que participan en su elaboración.

El Proyecto Escolar se inscribe en una visión de futuro, esto es, define lo que la escuela quiere llegar a ser a mediano y largo plazo, guiando las acciones de un ciclo escolar para resolver los problemas que enfrenta la escuela para el logro de sus objetivos. Sin embargo es un instrumento flexible y dinámico, que permite

revisar periódicamente lo que se ha hecho y los logros obtenidos para corregir oportunamente las fallas y replantear los aspectos necesarios.

La elaboración del Proyecto Escolar contiene los siguientes elementos (Op. cit.):

- *Diagnóstico*. Consiste en el reconocimiento de que existen problemas que impiden el logro de una educación de calidad para todos los alumnos. Algunos de estos problemas provienen de las características de la comunidad, otros de las características de los alumnos, y otros más de las condiciones físicas o materiales de la escuela, pero también de las características de los maestros. Pero sobre todo es importante reconocer que la mayoría de los problemas tienen que ver con lo que se hace y la forma como se hace, o con lo que se deja de hacer en la escuela.

- *Objetivos*. Indican qué resultados se espera obtener y deben ser evaluados a partir de los cambios entre los alumnos y con la comunidad.

- *Compromisos*. Este apartado operacionaliza el cambio que se propone lograr y señala con precisión lo que le corresponde realizar a cada participante del Proyecto.

- *Estrategias*. Son los caminos y los procesos que deberán ser modificados para cumplir los objetivos. Fundamentalmente se refiere a las relaciones entre las personas y la actualización de los docentes.

- *Recursos*. El recurso más importante es la disposición al cambio, y cuando este falta cualquier otro recurso difícilmente será aprovechado de manera adecuada. Pero también es necesario identificar los recursos materiales, financieros y humanos con los que se cuenta, y cuáles se requieren adquirir del exterior, pero sin supeditar la realización del Proyecto Escolar a la obtención de esos recursos.

Este aspecto es importante porque permite la optimización de los recursos disponibles.

- *Seguimiento y evaluación.* En este apartado se expresa con claridad cómo se va a realizar el seguimiento y la evaluación del Proyecto Escolar. El seguimiento implica la revisión periódica de los compromisos asumidos, y la evaluación la revisión final de los cambios observados en los alumnos y en la comunidad.

Es importante señalar que no se trata de diseñar todos los pasos anteriores para cada uno de los problemas detectados, ya que los problemas de una escuela se encuentran interrelacionados y las acciones que se proponen para resolver algún problema repercute sobre otros.

La ejecución del Proyecto Escolar se realiza todos los días por parte de toda la comunidad educativa. A lo largo de su desarrollo pueden presentarse dificultades que desalienten la consecución de los propósitos, por eso, otro recurso importante es la constancia en la intención de cambiar y el cumplimiento de los compromisos contraídos.

El carácter educativo del Proyecto Escolar implica que los objetivos centrales son de naturaleza educativa, primordialmente el mejoramiento de la calidad de la educación que imparte la escuela, por lo mismo es un recurso para las escuelas integradoras ya que permite planear la adecuada atención a los alumnos que se encuentran en situación de necesidades educativas especiales.

b) ADECUACIONES CURRICULARES

Ya se mencionó que la integración educativa deriva en la eliminación del currículo paralelo especial, permitiendo que los niños que se encuentran en situación de necesidades especiales tengan acceso al currículo regular mediante adecuaciones que den respuesta a sus requerimientos, es decir; flexibilizar la respuesta educativa para la diversidad de los alumnos.

Para abordar el tema de las adecuaciones curriculares es conveniente considerar algunos elementos sobre el currículo, sin pretender profundizar en ello.

Actualmente el currículo es tema de estudio para ciertos autores quienes sustentan opiniones diversas, Puigdemívol (1993) comenta que algunos entienden este concepto en una acepción restrictiva limitándolo a los contenidos de los programas de estudio, otros le otorgan una acepción más amplia que incluye lo que los alumnos aprenden y el estudio de los diferentes componentes que intervienen en la actividad educativa. El autor citado defiende la concepción amplia del currículo, definiéndolo como “el conjunto de elementos que nos permite explicar la actividad educativa y sobre los que pueden incidir, directa o indirectamente, sus principales protagonistas: alumnado y profesorado, pero también familia, administración educativa, etc.” (Op. cit., p.12). Explica que los elementos que forman parte del currículo, por ejemplo la distribución del espacio, las relaciones entre el profesor y el alumno, las intenciones educativas, etc., condicionan el aprendizaje de los alumnos ya sea potenciándolo o limitándolo.

De manera semejante, Forteza y Pomar (1997) plantean dos enfoques sobre currículo: el tecnológico y el procesal. El primero se caracteriza por la búsqueda de la eficiencia, entendiendo la enseñanza como un conjunto de actividades

susceptibles de predecirse y controlarse, con objetivos medibles, actividades rígidamente secuenciadas y evaluaciones objetivas que pretenden valorar el grado de eficiencia. Se trata de un currículo válido para cualquier contexto educativo, ya que se concibe la práctica como estable, objetiva y claramente definible, quedando relegada la función docente a la de ejecutor de la enseñanza. Bajo este enfoque se considera que una correcta planificación y aplicación del currículo garantiza el buen aprovechamiento de los alumnos; por lo tanto el fracaso escolar es justificado basándose en las aptitudes naturales de los alumnos, de ahí se genera la necesidad de establecer currículos paralelos para aquéllos alumnos que no consiguen el rendimiento previamente establecido. Esta es una concepción cerrada del currículo.

Influenciado por el enfoque tecnológico se define el denominado currículo “deficitario” (López, 1995, cit. en Forteza y Pomar, 1997), el cual se centra en el sujeto y sus deficiencias apoyándose en criterios médicos y psicométricos, con los siguientes fundamentos:

Las características personales de los alumnos son las que limitan su capacidad para aprender, consecuentemente, la incompetencia determina su exclusión del sistema regular y la necesidad de una intervención educativa individualizada u homogeneizadora en función del tipo y grado del déficit. Para ello se requiere un currículo diferente paralelo al ordinario y profesionales especializados que lo pongan en práctica.

Este tipo de enfoque prevaleció durante décadas, favoreciendo la educación segregacionista.

El otro enfoque al que aluden Forteza y Pomar (1997), la del currículo como proceso, es una concepción interactiva entre planificación y aplicación del currículo, sugiriendo que los objetivos y contenidos diseñados se transforman y

adquieren sentido en los contextos reales donde se desarrollan. En consecuencia, para mejorar el currículo no es suficiente incidir en el diseño de objetivos y contenidos, sino que supone modificar las condiciones físicas, organizativas y pedagógicas, de manera que favorezcan cambios reales en la práctica. Bajo este enfoque se considera que la enseñanza es una intervención crítica y reflexiva que comprende la realidad específica y diferenciada de cada contexto escolar, en donde el profesor es un profesional que investiga y actúa de forma autónoma y creadora, además niega que las características de los alumnos puedan ser la justificación del fracaso escolar o de un bajo rendimiento, por lo que propone observar la influencia de otras variables del contexto educativo que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo: la selección y tratamiento de los contenidos, la organización del espacio, las formas de evaluación, etc., es decir, tomar en cuenta las necesidades curriculares de los alumnos. Por lo anterior, se trata de una concepción abierta del currículo.

Por su parte Puigdellivol (1993), define el currículo cerrado y abierto por el grado en que determinan los contenidos y objetivos básicos, así como los procedimientos para llevarlos a cabo, en ese sentido también contempla una propuesta curricular semiabierto. Estas características del currículo quedan en manifiesto a través de los denominados niveles de concreción del currículo (Forteza y Pomar, 1997):

- El primer nivel de concreción corresponde al currículo base o propuesta de la administración educativa. En él se prescriben los objetivos generales de cada una de las etapas educativas, los objetivos y contenidos generales de cada una de las áreas de conocimiento y los criterios de evaluación, así mismo orientaciones metodológicas generales y específicas de cada área.

- El segundo nivel configura el Proyecto o Diseño Curricular del Centro educativo. Su elaboración es competencia de los equipos docentes de cada

institución e implica las adaptaciones de la propuesta curricular base en función de las características propias del centro educativo y todos los alumnos sin exclusión, en el marco del Proyecto Escolar.

- El tercer nivel es competencia de cada profesor y consiste en la programación de aula, considerando las características específicas de los alumnos del grupo.

El primer nivel de concreción del currículo proporciona los referentes básicos para la transmisión de contenidos sociales y culturales, en cumplimiento de una de las principales funciones de la escuela; en tanto que el segundo y el tercer nivel permiten que la educación tome en cuenta los contextos reales del proceso de enseñanza-aprendizaje incluyendo a los alumnos, cuales quiera que sean sus características, de tal forma que la respuesta educativa se adapte a sus diferentes necesidades. Al respecto Zabala puntualiza que (1995, cit. en Forteza y Pomar, 1997):

- Los procesos de aprendizaje no son uniformes. Cada alumno aprende según estilos y situaciones de aprendizaje, capacidades, intereses y motivaciones diferentes.

- Consecuencia de lo anterior es que los procesos de enseñanza no pueden ser homogéneos, por lo contrario, se requieren estrategias instruccionales diferenciadas.

- La atención a la diversidad no es una cuestión de todo o nada. De ahí la necesidad de optimizar las intervenciones en el aula en base a la comprensión de los alumnos y en la posibilidad de ofrecer respuestas diferentes y adecuadas.

Ahora bien, las adecuaciones o adaptaciones curriculares son una de las estrategias para proporcionar respuesta educativa a la diversidad. Estas

adaptaciones se realizan a partir del segundo nivel de concreción del currículo y pueden ser de dos tipos (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992):

- *Adecuaciones de acceso al currículo*. Estas consisten en modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación para facilitar que los alumnos en situación de necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario. Por ejemplo: sonorización y luminosidad, ayudas técnicas para el desplazamiento, la visión y la audición, aplicación de códigos alternativos o complementarios de comunicación, etc., aunque esto último también requiere introducir el segundo tipo de adecuaciones que se mencionan en seguida.

- *Adaptaciones curriculares* propiamente. Inciden de manera directa en las decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. En este sentido las adecuaciones pueden ser no significativas o significativas.

Las adecuaciones curriculares no significativas se realizan para que los alumnos puedan conseguir los aprendizajes expresados en el Currículo Oficial, por lo que prácticamente no afectan sus contenidos básicos. En cambio, las adecuaciones curriculares significativas implican la eliminación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación esenciales del Currículo Oficial.

Para la aplicación de las adecuaciones en el segundo nivel de concreción del currículo, es decir el Diseño Curricular de Centro, es importante considerar los siguientes aspectos (Op. cit., 1992):

- Un análisis de las características del contexto sociocultural en el que se ubica el centro educativo, con el fin de determinar hasta qué punto los factores físico-ambientales, socioeconómicos, culturales y los recursos del entorno o problemas

sociales más relevantes, están influyendo positiva o negativamente las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y la acción educativa.

- Características de los alumnos del centro educativo, esto es, nivel de aprendizajes escolares, sus intereses, motivación, expectativas y actitudes hacia la escuela y hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, problemas afectivo-emocionales y tipo de necesidades especiales más frecuentes en el centro, etc.

- Características de los docentes, tales como: coordinación y trabajo en equipo, actitudes y expectativas, grado de participación en las estructuras organizativas, etc.

- Características de los recursos materiales y espaciales del centro, con el fin de planificar las acciones educativas con un criterio de realidad y tomar decisiones sobre los materiales que se requieren adquirir y su utilización, las modificaciones en la utilización de los espacios, etc.

- Análisis del Currículo Oficial para poder adecuarlo a los diferentes contextos y a las necesidades de los alumnos. Para esto es necesario reflexionar si los contenidos consignados en el currículo base son suficientes y pertinentes para la realidad de determinado centro educativo, o en su caso introducir, matizar o dar prioridad a ciertos contenidos para responder a las necesidades educativas, especiales o no, de los alumnos. También decidir sobre las estrategias instructivas más adecuadas para las características de los alumnos, los criterios para conformar los grupos, para la evaluación de los aprendizajes adquiridos y su validez para los niños con necesidades educativas especiales, entre otros aspectos.

La programación del aula, el tercer nivel de concreción del currículo, es el elemento fundamental que guía y orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, y para su elaboración también se requiere partir del análisis de parámetros que inciden en dicho proceso, tales como:

-Características de los alumnos del aula, por ejemplo competencias curriculares, motivación, intereses, estilos de aprendizaje, así como las peculiaridades de los alumnos en situación de necesidades educativas especiales, pretendiendo que la programación del aula dé respuesta al grupo y a cada alumno dentro del grupo.

- Características de los profesores. En este aspecto es importante valorar las actitudes, expectativas y estilos de enseñanza con la finalidad de conocer en qué medida condicionan positiva o negativamente la respuesta al grupo en general y a los alumnos con necesidades educativas especiales, a través de una autoevaluación y de ser posible complementarla con una evaluación externa en la que puedan participar otros profesores o el equipo de USAER, con el fin de aportar objetividad.

- Características físicas y recursos materiales del aula, porque las propuestas educativas deben realizarse a partir del conocimiento de los medios de los que se disponen para llevarlos a la práctica. Algunos elementos a considerar son por ejemplo: la distribución del espacio del aula en el sentido de facilitar o no la autonomía y movilidad de los alumnos, tipo de mobiliario y modificaciones necesarias para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, nivel de ruido, etc.

- Características del Proyecto Curricular del Centro, pues la programación del aula se realiza en base al primero, valorando si responde a las características y necesidades de la diversidad de alumnos que conforman el grupo, o si son pertinentes ajustes y modificaciones, tales como secuenciación de objetivos,

adecuación a los conocimientos previos de los alumnos, prioridades para los alumnos con necesidades educativas especiales, criterios para organizar el trabajo en equipos, criterios de evaluación, etc.

Finalmente, es pertinente agregar que el actual Plan y Programas de Estudio SEP, 1993, para educación primaria, presenta cierta flexibilidad que permite la realización de adecuaciones curriculares para la atención a la diversidad.

C) APRENDIZAJE COOPERATIVO

La enseñanza tradicional fomenta valores como la competición y el individualismo, debido a esto los alumnos se enfrentan a un dilema, según Slavin (1992, en Rogers y Kutnick, 1992), porque los profesores premian el rendimiento alto, pero el grupo de compañeros premia la mediocridad y critica a los alumnos que ponen mayor empeño en sus logros académicos. El autor también comenta que para los alumnos de bajo rendimiento una situación competitiva es poco motivadora y para algunos casi una tortura psicológica constante. Por otra parte, es importante tomar en cuenta que los niños de una clase tienen conocimientos y habilidades diversas, por lo que el éxito es difícil para algunos alumnos mientras que para otros es fácil. En el primer caso, los alumnos reciben una retroalimentación negativa por sus esfuerzos académicos, porque aún cuando logren aprendizajes siempre habrá otros con un mejor aprovechamiento y con el tiempo llegan a aprender que el éxito académico no está a su alcance, por lo que optan por otros caminos, aunque no siempre socialmente aceptados, con los que puedan desarrollar una autoimagen positiva.

Ante las condiciones anteriores, los alumnos en situación de necesidades educativas especiales están en desventaja en relación al resto de sus compañeros en un grupo regular; por ello, una de las alternativas más recomendables es el aprendizaje cooperativo como elemento principal de organización de la clase cuando se encuentran alumnos integrados, aunque esto no es un requisito, ya que beneficia a todo el grupo, pues su esencia, de acuerdo a Slavin, es que los alumnos estén motivados para ayudarse mutuamente, alentarse entre sí para aprender y ayudarse de manera recíproca a triunfar, no a fracasar (Op. cit.).

En los métodos de aprendizaje cooperativo el trabajo se caracteriza por su realización en equipos conformados por alumnos de distinto nivel de aprendizaje, donde la idea que subyace es que si los alumnos quieren triunfar como equipo, animarán a sus compañeros que lo integran a hacerlo bien y los ayudarán para que así sea, para lo cual los alumnos pueden explicar la tarea y las ideas a sus compañeros traduciendo el lenguaje del maestro al propio.

La investigación sobre aplicaciones específicas de técnicas de aprendizaje cooperativo es amplia, Slavin (Op. cit.) reporta los siguientes resultados:

- En relación al rendimiento académico: se ha encontrado una diferencia significativamente mayor en clases cooperativas que en clases control, siempre y cuando se reúnan los elementos de: objetivos grupales y responsabilidad individual. Esto debido a que, cuando el trabajo en colectivos consiste en asegurarse de que todos los miembros del grupo han aprendido algo, los propios integrantes del grupo dedican tiempo a explicar a sus compañeros. Por otra parte, cuando se quiere utilizar los métodos de aprendizaje cooperativo para acelerar el rendimiento de los alumnos, los resultados de las investigaciones indican que es importante que los grupos sean recompensados dependiendo del rendimiento individual de cada uno de los miembros del grupo. También se ha

comprobado que con el aprendizaje cooperativo se benefician todos los alumnos independientemente de su nivel de aprendizaje.

- Relaciones interpersonales: se ha podido detectar que los niños expresan mayor aceptación hacia sus compañeros de clase como resultado de la participación en métodos de aprendizaje cooperativo.

- La integración y las necesidades especiales: las investigaciones realizadas demuestran que se reduce el grado de rechazo de los niños de progreso normal hacia los niños disminuidos, además de aumentar el rendimiento académico y la autoestima de todos los niños (Madden y Slavin, 1983, cit. en Slavin, 1992). Estos resultados han sido confirmados en otros estudios, en los que se ha obtenido mejora significativa en las relaciones entre los niños integrados y sus compañeros de progreso normal (Ballard et al., 1977, Cooper et al., 1980, cit. en Slavin, 1992), incluso en casos de alumnos con problemas emocionales (Slavin, 1977, cit. en Slavin, 1992).

- Autoestima: se ha podido observar que el trabajo con técnicas de aprendizaje cooperativo aumentan la autoestima del niño, ya que los alumnos aceptan a los demás y se sienten aceptados por sus compañeros; además, parece probable que los alumnos se sienten más eficaces en su trabajo escolar trabajando en equipo que cuando trabajan de manera independiente, lo cual puede hacer que aumente la autoestima.

- Otros resultados: además de lo anterior, también se han encontrado otros efectos educativos del aprendizaje cooperativo, como gusto por la escuela, el desarrollo de normas entre compañeros, la cooperación y el altruismo (Slavin, 1983, cit. en Slavin, 1992).

En resumen, los métodos de aprendizaje cooperativo imprimen transformaciones en la práctica del aula para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos en general, al mismo tiempo que permiten la atención de los alumnos con necesidades especiales en particular.

D. REORIENTACIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

Para la mejor comprensión de la transformación de la educación especial es necesario conocer algunos de sus antecedentes más recientes.

la Dirección General de Educación Especial, en su documento Bases para una Política de Educación Especial (1981, p.12), definió al sujeto de educación especial como “alumno que por alguna de sus características físicas o psíquicas, puede presentar dificultades de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas de la escuela regular”. Consideró como fines específicos de la educación especial, entre otros: capacitar al individuo para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en su medio social para que pueda disfrutar de una vida plena; aplicar programas adicionales para desarrollar, corregir o compensar las diferencias o alteraciones específicas que los afectan e incentivar su aceptación por parte del medio social, haciendo progresivamente vigentes los principios de normalización e integración.

Señaló que la integración debe realizarse en diferentes niveles de acuerdo a las características de los alumnos, estos son (Op. cit.):

1. En el aula regular, con apoyo de un maestro auxiliar que colabore con el titular transmitiéndole estrategias y técnicas pedagógicas adicionales.
2. En el aula regular, con asistencia pedagógica o terapéutica (fonoaudiología, psicoterapia y otros) en turnos opuestos.
3. Organizando grupos pequeños, con duración distinta, para construir aprendizajes con el propósito de reintegrarlos al grupo regular.
4. En clases especiales en la escuela regular.
5. En escuelas especiales.
6. En el hogar, en hospitales, etc.

Puede decirse que en ese momento inició la transición hacia el modelo educativo de atención, sin embargo en la práctica se dio mayor impulso a los niveles de integración 3, 4 y 5, conservando en gran medida concepciones del modelo médico-terapéutico.

Más tarde, en 1985, la Dirección General de Educación Especial clasificó los servicios como indispensables y complementarios para la integración y normalización de los alumnos. Los servicios indispensable correspondieron a las áreas de discapacidad permanente, como son: deficiencia mental, trastornos visuales, trastornos de audición e impedimentos motores, mientras que los servicios complementario comprendieron las áreas de discapacidad transitoria, tales como: problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. Relacionando esta clasificación con los niveles de integración mencionados anteriormente, los servicios complementarios incluyen a los “grupos pequeños” y las “clases

especiales en la escuela regular”, en tanto que los servicios indispensable corresponden a las “escuelas especiales”.

En lo que respecta a los “grupos pequeños”, fueron creados los Servicios de Grupos de Atención Psicopedagógica que funcionaron dentro de las escuelas primarias para dar atención a los alumnos con problemas de aprendizaje de primero a sexto grado, conformados en subgrupos de hasta cinco alumnos, siendo atendidos en determinados horarios y el resto del turno permanecían en el grupo regular. Las “clases especiales en la escuela regular” las constituyeron los grupos integrados, que proporcionaron atención exclusivamente a los alumnos repetidores del primer grado o que no avanzaban en Español y/o Matemáticas después de algunos meses de iniciado el curso. Estos grupos eran atendidos durante el turno completo por un maestro normalista capacitado en la aplicación de estrategias pedagógicas de acuerdo a las características cognoscitivas de los alumnos; una vez que eran promovidos al segundo grado se reincorporaban al cauce regular, en algunos casos con apoyo de los Centros Psicopedagógicos que fueron instituciones que proporcionaron apoyo semejante a los grupos de atención psicopedagógica con la particularidad de estar independientes a la escuela primaria, por lo que los alumnos debían acudir al servicio en el turno alterno a sus clases regulares; se trató de servicios de apoyo extraescolar de naturaleza correctiva.

Recientemente se crearon servicios para la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, los cuales también funcionaron dentro de la escuela primaria.

Las escuelas especiales se definieron por áreas de discapacidad y se consideraron como servicios para personas con necesidades indispensables de educación especial, como ya se mencionó.

Tanto los Grupos de Apoyo Psicopedagógico como los Grupos Integrados son considerados como antecedentes de integración, aunque de una integración muy incipiente en relación a la concepción actual del término, a decir de Lus (1995) más bien se trataron de estrategias que tendieron a evitar la desintegración de los alumnos de la escuela común y su derivación a servicios autónomos de educación especial; la autora también comenta el inconveniente de que los alumnos permanecieran en una aula especial, como fue el caso de los grupos integrados, aunque esté dentro de la escuela regular, debido a que constituye otra forma de segregación que genera dificultades para la reintegración posterior de los alumnos. Sin embargo también se reconocen aciertos, como el haber mantenido para estos grupos los contenidos educativos de primaria común.

A partir del ciclo escolar 95-96 y como respuesta a los compromisos contraídos a nivel internacional, primero en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia, y después en la Declaración de Salamanca emanada de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, realizada en Salamanca, España, en 1994, se inicia la reorientación de la educación especial en el mismo año, como parte de la reestructuración del Sistema Educativo Nacional en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito en mayo de 1992, la reforma de 1993 al Artículo Tercero Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación en el mismo año, la cual hace referencia a la educación especial en su Artículo 41, estableciendo que (SEP, 1993, p. 69-70):

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

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

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

Para dar cumplimiento a lo estipulado en este Artículo se están reorientando los servicios de educación especial, considerando que se trata de un proceso que inició a partir de los servicios que la constituían; de manera general las instituciones de carácter indispensable se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM), mientras que los servicios considerados complementarios cambiaron a Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Para los fines del presente trabajo me referiré más ampliamente a estos últimos.

El CAM es un servicio alterno para alumnos con cualquier discapacidad, o sin ella, que no logren integrarse a centros educativos regulares aunque pueden hacerlo posteriormente cuando las condiciones sean más favorables; esto es, los alumnos pueden asistir temporalmente para el desarrollo de habilidades que permitan su integración o en caso contrario para cubrir las necesidades básicas de aprendizaje y la adquisición de competencias laborales.

Se distinguen tres niveles de atención: intervención temprana como estrategia preventiva ofreciendo estimulación para superar rezagos en el desarrollo; el segundo nivel es preescolar y primaria, para el caso de la primaria se adopta el currículo actual de las escuelas regulares, con las adecuaciones pertinentes, en lugar de abordar contenidos de las áreas de socialización e información del

entorno físico y social, independencia personal y protección de la salud, comunicación y ocupación que conformaban el currículo especial, quedando eliminada la certificación de estudios especiales que estigmatizaba a los alumnos egresados. El tercer nivel consiste en la preparación para el trabajo para aquellos niños que no es posible su incorporación a la educación secundaria.

Por su parte la USAER es la instancia técnico-operativa creada para ofrecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular (Guajardo, 1994), teniendo como estrategias la atención psicopedagógica a los alumnos, la orientación a padres de familia y al personal de educación básica, esto es primaria y secundaria, e incluso preescolar. Al acercar la educación especial a la escuela regular se crean mayores oportunidades de educación a todos los alumnos independientemente de sus características, y por otra parte también pretende contribuir a disminuir los índices de reprobación y deserción así como mejorar la calidad de los aprendizajes adquiridos.

La atención a los alumnos se realiza en tres modalidades (DEEEM, 1995): en subgrupos de cinco alumnos quienes acuden a una aula de apoyo durante 60 ó 90 minutos dos días a la semana dentro del horario habitual de clases, o bien en el turno alterno en cuyo caso es indispensable establecer formas efectivas de comunicación con el maestro de grupo regular donde asiste el alumno; proponiendo y aplicando estrategias pedagógicas en grupo regular que beneficie a la diversidad de los alumnos en general y a los integrados en particular o apoyando individualmente a los alumnos ya sea en aula regular o en la de apoyo. El proceso de atención a los alumnos inicia con la detección de aquéllos que presentan dificultad en la construcción o consolidación de los contenidos curriculares, lo cual se realiza a través de entrevistas con los maestros de grupo regular y la observación del espacio áulico para obtener información de los casos reportados y aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje

provenientes del docente y compañeros de grupo, tales como metodología, recursos didácticos, secuenciación de contenidos, interacciones inadecuadas, etc. Para complementar los datos obtenidos, y sólo en caso necesario, los maestros de USAER evalúan de manera cualitativa la competencia curricular y los niveles de conceptualización de los contenidos fundamentales de las asignaturas de Español y Matemáticas de acuerdo al grado escolar con la aplicación de instrumentos pedagógicos específicos. Fundamentándose en lo anterior se propone continuar con la atención psicopedagógica en el contexto de la escuela regular, la canalización a un CAM u orientación a otro tipo de servicio, como puede ser de salud o recreación que favorezca el desarrollo de los alumnos, o bien una combinación de estas alternativas dependiendo de las necesidades educativa, de las circunstancias familiares y las que competen a la propia escuela común. (Anexo 1)

En los casos que se determina continuar con la atención en el ámbito de la escuela primaria se planean las estrategias y/o adecuaciones curriculares que formarán parte de la intervención, la cual estará enfocada a la construcción de las nociones subyacentes que permitan a los alumnos avanzar en la adquisición de conocimientos. Sin embargo, las acciones implementadas están sujetas a una evaluación permanente permitiendo confirmarlas o replantearlas para su modificación o incluso considerar la canalización de los alumnos a un CAM para recibir apoyo complementario o continuar su escolaridad en caso de que la integración no tenga éxito. La evaluación permanente también permite plantear la conclusión de la atención cuando se considera que el alumno podrá continuar su proceso de aprendizaje sin requerir mayores recursos, en esta situación se realiza el seguimiento que proporciona información sobre el desempeño de los alumnos para actuar conforme a las necesidades que vayan presentando en el transcurso de su escolaridad.

La participación de los maestros de escuela regular en cada una de las etapas descritas anteriormente es primordial, ya que conocen a los alumnos y son ellos quienes formalmente tienen la responsabilidad de su educación, por lo que se procura establecer una constante comunicación entre el personal de la primaria y el de USAER.

En cuanto a su estructura, la USAER está conformada por la directora, 10 maestros, un equipo multidisciplinario formado por una psicóloga, una maestra de lenguaje y una trabajadora social, también se cuenta con secretaria. Los maestros están ubicados en las escuelas primarias, uno o dos maestros dependiendo de la demanda del servicio, para dar atención a los alumnos de todos los grados.

En relación al equipo multidisciplinario, sus funciones las realizan de manera itinerante, esto es, recorriendo las escuelas primarias. Los integrantes se involucran en todas las etapas del proceso de atención y aportan elementos para tener una visión integral de la situación de los alumnos.

a) DESCRIPCIÓN DEL ÁREA LABORAL

La USAER N° 5 funciona en el turno matutino y se encuentra ubicada en el Municipio de Naucalpan; es un servicio del Departamento de Educación Especial en el Estado de México el cual depende de la Dirección General de Educación Elemental de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).

Está conformada por la directora, nueve maestros ubicados en ocho escuelas primarias, el equipo multidisciplinario incompleto ya que carece de maestra de

lenguaje y secretaria. Hasta el ciclo escolar 1994-1995 este Servicio funcionó como Unidad de Grupos Integrados.

Como se mencionó, la reorientación de los servicios en el Estado de México se realiza paulatinamente, iniciando la atención de manera subgrupal a los alumnos de primaria con problemas de aprendizaje sin discapacidad que se encontraban incorporados en las escuelas donde se había ofrecido el servicio de grupos integrados, ya que los maestros de USAER continuaron ubicados en los mismos planteles. Algunas características de los alumnos con los que se dio inicio el apoyo psicopedagógico son:

- Niños repetidores y/o con alta probabilidad de reprobación.
- Niños ubicados por debajo de la media de su grupo escolar.
- Niños que olvidan con frecuencia algunos contenidos curriculares que habían adquirido.
- Niños desintegrados de la dinámica escolar.

b) FUNCIONES DEL PSICÓLOGO

Como parte del equipo multidisciplinario de USAER, el psicólogo participa de manera conjunta en todas las etapas del proceso de atención a los alumnos en diversas formas y dependiendo de lo que requiera cada caso en particular, en algunos la intervención es mayor mientras que en otros mínima.

Una de las características en el desarrollo de sus funciones es que existe cierta flexibilidad, permitiéndole hacer aportaciones basadas en su experiencia, conocimientos y creatividad. Otro aspecto relevante es no fomentar ni crear expectativas en el sentido de que él va a resolver todos los problemas que se presenten, sino enfocar su actividad bajo una perspectiva de coparticipación. Es importante que esta característica se aclare, sobre todo a los maestros de grupo y directores de primaria, desde el inicio de sus actividades en las escuelas, y retomarlo en los momentos que sea necesario con el fin de no generar falsas expectativas que deriven en situaciones de conflicto.

En coherencia con la noción de necesidades educativas especiales y la transformación de la educación especial, el ámbito de acción del psicólogo abarca al sujeto, al profesor, al grupo, a la escuela como institución, a la familia e incluso la comunidad, con el fin de conocer al alumno en su globalidad e identificar los factores que inciden en las necesidades especiales.

Para determinar las necesidades específicas de los alumnos, es decir, definir los apoyos adecuados a esas necesidades, el psicólogo contribuye aportando los conocimientos obtenidos sobre el menor a través de observaciones en el aula, entrevistas con los maestros y padres de familia. También, en algunos casos, aplica evaluaciones psicológicas, WISC, Bender o DFH, para complementar o ampliar el conocimiento del alumno. Con base en lo anterior y a otros datos aportados por las áreas de pedagogía, trabajo social y, en su caso la maestra de lenguaje, se determinan conjuntamente las actividades a realizar, objetivos, responsables y tiempos para responder a las particularidades de los alumnos. Específicamente el psicólogo interviene proporcionando orientaciones a los maestros y padres de familia.

En ocasiones, el maestro de grupo o el de USAER remiten directamente al alumno con el psicólogo, la mayoría de las veces debido a problemas

conductuales o porque no se observan avances en el aprendizaje a pesar de los esfuerzos realizados. En estos casos es conveniente que desde el primer momento el psicólogo detecte la naturaleza de la demanda de los profesores, su postura ante la problemática, su grado de compromiso para participar en la solución, etc. para planear el trabajo que se requiere realizar con el maestro.

Una vez reportado el caso, el psicólogo observa al alumno en el salón de clase y en otras situaciones, como el recreo o la clase de educación física, con el fin de conocer al alumno y las características de las interacciones que se establecen con los maestros y compañeros, para posteriormente informar al maestro sobre los resultados de las observaciones y proporcionar las orientaciones pertinentes. En caso necesario se entrevista a la madre de familia, de ser posible también al padre, para involucrarlos en el proceso de atención a su hijo mediante las orientaciones que se requieran. Si el caso lo amerita se canaliza al alumno y a los padres a otra institución de apoyo complementario para que reciban atención más sistemática y especializada, por ejemplo ante determinados problemas emocionales.

El trabajo que se realiza con maestros y padres de familia puede ser de manera individual, subgrupal o grupal, dependiendo de los objetivos que se pretendan. En relación a los padres, cuando la problemática que presentan es semejante en varios de ellos, la mayoría de las veces relacionada con aspectos de la dinámica familiar, se opta por las reuniones subgrupales para abarcar mayor número de la población y aprovechar los beneficios de esta modalidad como son el compartir sus problemas y la retroalimentación, favoreciendo que las posibles soluciones surjan entre los propios participantes. En los casos en que la problemática es muy específica se decide la orientación de manera individual, mientras que la grupal básicamente está enfocada para proporcionar información o realizar talleres que aborden la importancia de su participación

en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y adquieran elementos para el apoyo en casa.

Respecto al trabajo con maestros la mayoría de las veces se trabaja de manera individual, procurando llegar a acuerdos y compromisos para la atención a las necesidades de los alumnos, para esto el psicólogo procura establecer comunicación constante con los maestros en un clima de cordialidad y colaboración a fin de que consideren las opiniones, sugerencias y orientaciones de manera constructiva. Así mismo toma en cuenta los sentimientos de angustia, frustración y fracaso que pueden presentar los maestros frente a alumnos que no aprenden y proporcionar el apoyo adecuado. Las reuniones subgrupales están indicadas cuando varios maestros se encuentran relacionados con un mismo alumno, por ejemplo educación física y educación artística además del maestro de grupo, sin embargo es difícil poder reunirlos por lo que muchas veces la mejor alternativa es la orientación individual. Las reuniones grupales con maestros, además de realizarse para proporcionar información, pueden implementarse como talleres para desarrollar temas relacionados con estrategias pedagógicas, o como espacio para la reflexión y análisis de casos concretos que preocupen a los maestros propiciando compartir sus experiencias e inquietudes así como proponer alternativas de atención a los alumnos.

Es imprescindible que el psicólogo conozca las características de la institución educativa donde está desarrollando sus actividades: la estructura, características de las relaciones entre los docentes y con la autoridad, estilo de liderazgo que prevalece, normas, roles, clima, etc., por una parte para evitar entrar en conflicto con la institución, y por otra para aprovechar los recursos disponibles en beneficio de los alumnos con necesidades educativas especiales y paralelamente promover los cambios que se requieran, en la medida de lo posible, para la adecuada atención a la diversidad. Hay que recordar que el psicólogo labora en diferentes escuelas y que cada una presenta sus propias

características y necesidades, por lo que las actividades deben ser acordes a la realidad concreta de cada institución.

E. ACTUALES DIFICULTADES PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

No cabe duda que la integración educativa es un proceso complejo, dinámico y continuo que no se logra mediante disposiciones de la autoridad ni la planificación central de la educación, precisa ante todo de la participación comprometida de toda la comunidad educativa y la sociedad en general. Como expresa Lus (1995, p. 15), “La que en un comienzo puede parecer como la mayor de las utopías, dejará gradualmente de serlo si se logra operar el proceso de cambio capaz de dotarnos de la nueva mirada que esta cuestión requiere”. En nuestro país este proceso se encuentra en sus inicios, y por lo menos en el Estado de México se han encontrado algunas dificultades para impulsar este proceso de transformación.

Una de las principales dificultades es la falta de información por parte de las autoridades de educación básica a supervisores, directores y docentes. Esta información ha sido proporcionada por educación especial, específicamente las USAER quienes tienen mayor relación con primarias, sin embargo se ha limitado a las escuelas donde se encuentran ubicados los maestros de apoyo por lo que la mayoría de los profesores carecen de información sobre la integración educativa. Esta situación repercute en el compromiso real para el trabajo conjunto y la corresponsabilidad que implica la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Otra dificultad, que de cierta forma se deriva de la anterior, consiste en la falta de actualización de los maestros de educación regular, y sobre todo la

inexistencia de espacios para esa actividad y las limitaciones que tienen las escuelas para crearlos, porque se da prioridad a otras actividades y también por falta de interés. Esta falta de disposición, particularmente por parte de maestros con varios años de servicio, se relaciona estrechamente con la burocratización que caracteriza al sistema educativo, a la falta de profesionalización del magisterio y la tendencia a percibir la formación de profesor como terminal. Aunque, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se está abordando este problema, la integración educativa demanda que se le de mayor importancia, atendiendo a las necesidades de los maestros.

La práctica convencional de la docencia también se ha caracterizado por su confinamiento en una aula, sin intercambio ni trabajo colectivo, en donde el profesor es el líder absoluto y único conocedor de los acontecimientos en ese espacio que pareciera ser de su propiedad privada. La apertura del aula para el personal de USAER ha sido, en algunos casos, realmente problemático porque “se invade su privacidad”; da la impresión de que algo esconden los maestros, probablemente un rancio tradicionalismo que es incongruente con la aspiración de mejorar la calidad de la educación.

Aunado a lo anterior, la discrepancia entre aspectos administrativos y pedagógicos también interfiere a veces con las buenas intenciones de los maestros; por ejemplo la aplicación de evaluaciones homogéneas, para todos los grupos de las escuelas de una misma zona escolar (de ahí el carácter administrativo de la evaluación y no pedagógico como debería serlo), esto inquieta a los maestros que han integrado a alumnos con necesidades educativas especiales porque disminuye el promedio general del grupo. Otro ejemplo es el mantenimiento de un elevado número de alumnos por grupo sin considerar que se encuentren alumnos que requieren de mayor atención por parte del maestro. Lo mencionado anteriormente pretende resaltar la necesidad de que exista congruencia entre aspectos administrativos y técnico-pedagógicos en la escuela

regular. Así mismo la falta de un plan común de acciones entre la primaria y la USAER que favorezca la integración de alumnos, lo cual podría abordarse a través del Proyecto Escolar de la primaria.

Una circunstancia que influye de manera importante y que se arrastra desde los grupos integrados, aunque por fortuna con menor frecuencia, es la inseguridad de la permanencia de los maestros de USAER en las escuelas primarias; es decir, su permanencia depende prácticamente de la voluntad del director ya que no forman parte de la plantilla de personal de la primaria, provocando que los maestros de apoyo tengan especial precaución, en ocasiones en detrimento del desempeño de sus funciones, para no dar motivos reales o aparentes que pudieran servir de pretexto para su salida de la primaria. Considero que esto puede resolverse también mediante una mayor sensibilización, comunicación y conocimiento del Servicio de USAER para valorar su papel fundamental en las escuelas, pues algunos maestros y autoridades de primaria asocian su carácter de apoyo con secundario.

Por el lado de la educación especial también se presentan dificultades, como son: provisión de materiales indispensables tales como los libros de texto del maestro, actualización profesional acorde a los nuevos retos y genuina convicción para asumir las responsabilidades que imprime la educación integrada. Sin embargo el nivel de preparación general del personal de educación especial permite tener una perspectiva más favorable a corto plazo en la solución de estos problemas.

2. SENSIBILIZACIÓN Y CAMBIO DE ACTITUDES

Las actitudes forman parte integrante del individuo; de acuerdo a Hodgetts y Aitman (1981) son conceptos multidimensionales en los que convergen factores de tipo afectivo, cognoscitivo y conativo. El componente afectivo se refiere al sentimiento asociado con la actitud y que puede ser de agrado o desagrado, alegría o tristeza, etc. respecto a un objeto, persona o situación, es el componente más profundamente arraigado y resistente a ser influenciado por información y conocimientos nuevos; para tratar de modificar las actitudes con un alto contenido emocional son mucho más efectivas las técnicas vivenciales que se dirigen directamente al componente afectivo por ejemplo: role playing y el psicodrama. El componente cognoscitivo se relaciona con estereotipos, percepciones y creencias que pueden ser exactas o erróneas pero que forman parte de la representación cognoscitiva que la persona tiene del objeto actitudinal; cuando esta representación es vaga su efecto es poco intenso e inestable y por lo tanto susceptible a modificar. El factor conativo de las actitudes es la conducta manifiesta, permitiendo predecir ésta a partir de aquéllas, sin embargo es importante señalar que frecuentemente hay discrepancias debido a que actitudes diferentes pueden tener relación con el mismo comportamiento, o este puede depender de la situación en que se presente el objeto o a la participación de otros elementos de la conducta como normas sociales, hábitos, consecuencias de la conducta, etc. (Ochoa y Torres, 1996).

La consideración de las actitudes de los profesores es importante ya que son un factor condicionante para el éxito o fracaso de la integración de alumnos con alguna problemática, una actitud positiva facilita la educación de estos alumnos. Frecuentemente, las actitudes de los profesores se generan a través de informaciones de otros profesores, o del conocimiento y de la propia práctica educativa con estos alumnos, lo cual es más determinante; sin embargo los factores posiblemente más importantes son la concepción del proceso educativo y el papel del profesor en el mismo. Los maestros que valoran sobre todo el desarrollo de los conocimientos y los progresos académicos tienen más dificultades para aceptar a los alumnos que no van a avanzar con un ritmo promedio al del grupo (Marchesi et al. 1990).

Se ha comprobado que la predisposición de los profesores también influye en sus expectativas sobre el rendimiento de los alumnos lo cual se conoce como efecto “Pígmalión”, estudiado por Rosenthal, en virtud del cual la información que reciben los maestros sobre características psicológicas de sujetos o grupos que no conocen provoca en ellos una gran inclinación a actuar sobre la base de esa creencia ciega; de tal manera, un grupo de educadores a quienes se puso al frente de un grupo normal, pero clasificado como grupo de sujetos retrasados, encontraron que efectivamente los alumnos presentaban dificultades de aprendizaje (Rosenthal y Jacobson, 1972, cit. en Selvin et al. 1993).

Esta predisposición de los maestros a su vez influye en los resultados obtenidos por los alumnos ya que condiciona la práctica docente. Si el profesor atribuye el fracaso de los alumnos al propio niño o la familia y no a la escuela o a su historial educativo, es más difícil que se planteen la necesidad de cambiar las condiciones en las que el alumno está aprendiendo. Sólo con la toma de conciencia de que la escuela es en gran parte responsable de las limitaciones o progresos de los alumnos con necesidades educativas especiales es posible una

reflexión que conduzca a replantear la práctica educativa para adaptarla a todos los alumnos (Marchesi et al. 1990).

Las investigaciones sobre las actitudes de los profesores hacia la integración son escasas, una de ellas es la referida por Espinoza (1991, cit. en Ochoa y Torres, 1996) sobre el estudio realizado por Panda y Bartel (1972) quienes aplicaron una escala de diferencial semántico a 40 profesores que habían tenido algún contacto con la educación de niños con discapacidad intelectual, los resultados de este estudio no pudieron sustentar la hipótesis de que los maestros con experiencia y capacitación especializada perciben a estos niños de una manera relativamente favorable.

Otro estudio es el que realizaron Mc Evoy, Shores, Wenby, Johnson y Fox (1990, cit. en Ochoa et al. 1996) capacitando a 17 maestros para trabajar con alumnos que presentaban alguna discapacidad moderada o severa. En la capacitación se proporcionaron procedimientos, a través de ejercicios prácticos y retroalimentación por parte de los instructores, para facilitar la integración. Los autores concluyeron que los maestros que utilizaron las técnicas de instrucción del taller lograron incrementar significativamente la interacción social de los alumnos con discapacidad dentro del ambiente integrado y además que la capacitación incrementa la confianza del profesor en su labor favoreciendo su actitud hacia la integración.

Alvarado y Murga (1995, cit. en Ochoa et al. 1996) compararon las actitudes de profesores y directores de escuelas primarias públicas y privadas hacia la integración escolar en base a diversas variables, concluyendo que los profesores y directores con el grado de licenciatura y con alguna experiencia con personas con discapacidad presentan una actitud más positiva debido a que tienen mayor conocimiento sobre estas personas y sobre la integración.

Cabe señalar que las investigaciones mencionadas se refieren a la integración de alumnos con discapacidad intelectual, posiblemente la de mayor connotación social; sin embargo, en la experiencia de la que escribe, la actitud que frecuentemente se encontró por parte de los maestros de primaria hacia los alumnos con antecedentes de haber asistido al grupo integrado fue de rechazo y predisposición negativa, a pesar de que la mayoría de los menores, sin discapacidad, presentaban dificultades en el aprendizaje derivadas de la aplicación de una metodología inadecuada del maestro de grupo regular. El rechazo se refleja en falta de atención, agresiones verbales y/o físicas, suspensiones, transferencia al turno vespertino, negativas de inscripción, etc. No obstante es importante comprender que estas actitudes son generadas en gran parte por desconocimiento y frustración ya que los maestros egresados de la Escuela Normal básica no fueron preparados para la educación de estos alumnos, y por otra parte es el reflejo de creencias y prejuicios de la sociedad en general hacia la población con ciertas características.

La educación integrada no sólo plantea un cambio de actitud hacia los alumnos diferentes, sino también un cambio en las relaciones entre el personal de educación regular y especial, pues la costumbre ha sido trabajar de manera aislada a diferencia del trabajo en equipo que actualmente deberá desarrollarse. Sin embargo esta forma de trabajo también puede promover resistencias por parte de los profesores de escuela regular hacia la orientación y asesoramiento del personal de educación especial. Al respecto, Segovia (1997) cita a Area y Yanes (1990) quienes identificaron las siguientes actitudes de resistencia en la fase inicial de un proceso de asesoría:

- *Bloqueo* o no querer participar.

- *Pasividad*, cuando no se conocen los objetivos o no se participa de ellos.

- *Dilación*, participación artificial o dejar correr el tiempo sin una implicación o participación real.

- *Tradicón* como coraza, continuar como siempre se ha trabajado, para qué cambiar.

- *Miedo* a participar, como producto de la inseguridad y autodefensa; la rutina da seguridad y el aislamiento intimidad.

Segovia agrega algunos roles de resistencia a las innovaciones: no informado, dudoso, ecléctico, defensivo, ansioso, ahorrador, alienado, culpable y convencido de la inutilidad de los esfuerzos.

El personal de educación especial, principalmente de las USAER, deberá tomar en cuenta estos elementos adversos para contrarrestarlos identificando objetivos comunes, posibilitando acuerdos, y sensibilizando sobre las bondades de la integración educativa.

3. PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN

Objetivo General:

Proporcionar a directores y maestros de escuelas primarias conocimientos e información necesaria sobre integración educativa y los servicios de USAER con el propósito de que reflexionen sobre su práctica educativa y generen cambios que favorezcan la atención hacia los niños con necesidades educativas especiales.

Contenido:

- 1a. SESIÓN. Enero de 1996. “Información General sobre la Reorientación de la Educación Especial”.
- 2a. SESIÓN. Febrero de 1996. “Presentación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER)”.
- 3a. SESIÓN. Marzo de 1996. Detección de Opinión hacia la integración educativa.

- 4a. SESIÓN. Abril de 1996. Primera parte: “Atención de Clientes con Discapacidad en un Banco” (Adaptación, UNESCO, 1993, p. 62). Segunda parte: “Integración Educativa”.
- 5a. SESIÓN. Mayo de 1996. Primera parte: “Un día de clases”. Segunda parte: “Concepto de Aprendizaje” (UNESCO, 1993, p. 24).
- 6a. SESIÓN. Octubre de 1997. Evaluación.
- 7a. SESIÓN. Enero de 1997. Primera parte: “Mis Maestros”. Segunda parte: “Concepto de Necesidades Educativas Especiales”.
- 8a. SESIÓN. Marzo de 1997. “Qué pueden hacer las escuelas sobre las Necesidades Educativas Especiales” (UNESCO, 1993, p. 54).
- 9a. SESIÓN. Mayo de 1997. “Necesidades de los Profesores” (Adaptación, UNESCO, 1993, p.72).
- 10a. SESIÓN. Junio de 1997. Evaluación.

Descripción

- *1a. SESIÓN:* “Información General sobre la Reorientación de la Educación Especial”.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Conocer de manera general el modelo de integración educativa, sus fundamentos teóricos y legales, así como la reconceptualización de la educación especial y la reorientación de los servicios.

TÉCNICA: Exposición participativa: Se expuso el tema propiciando al mismo tiempo la intervención de los participantes a través de cuestionamientos como “qué conocimiento tienen sobre ...”, “qué opinan de ...”, etc. También se permitieron preguntas y comentarios espontáneos en el transcurso de la exposición.

CONTENIDO: Dado que los participantes ya se conocían entre sí no se consideró necesario realizar alguna dinámica de presentación ni de otro tipo en virtud del reducido tiempo del que se disponía, así que se dio inicio mencionando el objetivo de la reunión para despertar interés. Posteriormente se señaló el funcionamiento de la educación especial y la educación regular como subsistemas paralelos con resultados segregacionistas y se explicó la tendencia actual internacional hacia la unificación de ambos subsistemas; se hizo referencia a la Declaración de Salamanca, España, de 1994, como un compromiso contraído por México dando lugar a la transformación de la educación especial y sus repercusiones en la educación regular en el marco de la modernización educativa a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo Tercero Constitucional y a la Ley General de Educación, dándole especial atención al Artículo 41 de esta Ley. Se explicó brevemente la expresión “necesidades educativas especiales” y se proporcionó información sobre la modificación de los servicios existentes de educación especial en Centros de Atención Múltiple y Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular. De manera general se abordó el funcionamiento de estas instituciones y las características de la población que se atiende en cada una de ellas.

MATERIAL: Acetatos.

- *2a. SESIÓN:* “Presentación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER)”.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Conocer el servicio de USAER.

TÉCNICA: Exposición participativa.

CONTENIDO: Se proporcionó el objetivo de la USAER, de acuerdo al Proyecto para la Reorientación de la Educación Especial de los SEIEM, se mostró el organigrama de la institución y se explicaron las funciones de cada uno de los profesionistas; también se dio información sobre las etapas del proceso de atención a los alumnos (Anexo 1), y las características de los candidatos a recibir apoyo psicopedagógico. Se remarcó la importancia de la participación de los maestros de grupo permitiendo, en caso necesario, la salida de los alumnos para recibir atención subgrupal en el aula de apoyo en los horarios establecidos, o bien la introducción del maestro en el aula regular para el desarrollo de actividades con los alumnos y llevando a cabo las orientaciones de la maestra de USAER y el equipo de apoyo.

MATERIAL: Acetatos.

- *3a. SESIÓN:* Detección de Opinión hacia la integración educativa.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Saber la opinión de los directores y maestros sobre la integración educativa, con base en la información recibida en las sesiones anteriores; así mismo valorar la asimilación de aspectos centrales de las funciones del personal de la USAER.

TÉCNICA: Cuestionario de opción múltiple.

CONTENIDO:

1. ¿Qué es la integración educativa?

- a) Lograr que los alumnos con necesidades educativas especiales superen su problema.
- b) La unión de la educación regular y la especial.
- c) La detección de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- d) La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas especiales.
- e) La incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular.

2. ¿Qué conoce de la integración educativa?

- a) Es un plan sexenal.
- b) Se requiere mayor información.
- c) Utiliza estrategias pedagógicas diferentes a las tradicionales.
- d) Promueve la atención a la diversidad de los alumnos beneficiando a todo el grupo.
- e) Los alumnos con necesidades educativas especiales no deben integrarse a un grupo regular.

3. ¿Cómo se llevará al cabo la integración educativa?

- a) Con actividades adaptadas a las necesidades especiales de los alumnos.
- b) A través de un diagnóstico y terapias adecuadas.
- c) Con la participación de los maestros de grupo, el personal de USAER y los padres de familia.
- d) Estimulando a los alumnos y dándoles confianza.
- e) Canalizando a los alumnos con necesidades educativas especiales a escuelas especiales.

4. *¿Qué opina de la integración educativa?*

- a) Es difícil integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- b) Es importante porque los niños con necesidades educativas especiales tienen derecho a las mismas oportunidades de los demás niños.
- c) No está bien porque ocasionan problemas a los maestros.
- d) Es un apoyo para los maestros y los alumnos que lo necesitan.
- e) Es mejor que los alumnos con necesidades educativas especiales asistan a escuelas especiales.

5. *¿Cuáles son las funciones del maestro de USAER?*

- a) Proporcionar terapias a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- b) Atender los problemas de aprendizaje que se presentan en los grupos.
- c) Orientar al maestro de grupo sobre estrategias pedagógicas que mejoren la calidad de los aprendizajes adquiridos.
- d) Canalizar a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- e) Brindar apoyo a los maestros de grupo, a los alumnos y padres de familia.

6. *¿Cuáles son las funciones de la psicóloga de USAER?*

- a) Proporciona orientación a los maestros para una adecuada atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- b) Detecta las causas de los problemas de los alumnos.
- c) Atiende los problemas psicológicos de los alumnos que lo requieren.
- d) Brinda orientación a los padres de familia para su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.
- e) Aplica pruebas psicológicas a los alumnos para medir el nivel de inteligencia.

7. *¿Cuáles son las funciones de la trabajadora social de USAER?*

- a) Realiza visitas domiciliarias a los alumnos con necesidades educativas especiales.

- d) Favorecer la aceptación de los alumnos por parte de sus compañeros de grupo.
- e) Comunicar a la directora de la primaria sobre el avance de los alumnos.

- *4a SESIÓN*: Primera parte: “Atención de Clientes con Discapacidad en un Banco” (adaptación, UNESCO, 1993, p. 62). Segunda parte: “Integración Educativa”.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Reflexionar y reconsiderar sus actitudes frente a las personas con discapacidad en el ámbito social y educativo.

PRIMERA PARTE: “Atención de Clientes con Discapacidad en un Banco”

TÉCNICA GRUPAL: Discusión en pequeños grupos.

ACTIVIDAD:

1. Se leyó de manera individual el material “Atención de Clientes con Discapacidad en un Banco”.
2. En grupos de tres personas, se discutieron los puntos de vista con respecto a la propuesta del Sr. Martínez y prepararon argumentos para defender su posición.
3. En plenaria, cada uno de los grupos presentaron la postura adoptada intentando mantenerla a la luz de las otras opiniones.

LECTURA:

Había sido una mañana calurosa y tediosa, pero al fin se llegaba al último punto del orden del día. El Sr. Martínez lo presentó con cierta ansiedad, aunque esperaba que los accionistas fuesen más sensibles a esta cuestión que a la mayoría de las otras, por lo que estimó prudente formular algunas observaciones preliminares. Explicó que como gerente del banco le había llamado la atención el notable incremento en el uso de los servicios bancarios por parte de clientes con discapacidad, debido posiblemente a la inauguración de un nuevo conjunto habitacional y a la ampliación de un colegio técnico en el vecindario. En todo caso, cualquiera que fuera la razón era patente esta nueva situación. El portero se había quejado de los problemas que ocasionaba tener que subir las sillas de ruedas por las escaleras, varios cajeros mencionaron sus dificultades para entender lo que deseaban dos clientes en particular; y recientemente el Sr. López, un antiguo cliente, se había quejado personalmente ante él de que la atención dedicada a las personas con discapacidad le hacía perder mucho tiempo en la fila esperando su turno. Conocía suficientemente bien al Sr. López para sospechar que, si bien no lo admitiría, se sentía abochornado por tener que compartir SU banco con gente con discapacidad.

La propuesta que el Sr. Martínez presentó a los accionistas era que el banco debería tomar medidas para atender como era debido a los clientes con discapacidad. Uno de los cajeros, que tiene un hermano con discapacidad, ya se había ofrecido voluntariamente para asistir a un curso de capacitación. Se había conseguido el permiso de construir una nueva entrada con una rampa en la parte posterior del edificio lo que facilitaría ascenso y descenso de las sillas de ruedas en una calle lateral con poca circulación. La rampa conduciría a una sala donde se podrían prestar servicios especiales.

Al llegar a este punto el Sr. Martínez experimentó cierto desconcierto cuando un accionista cuestionó la pertinencia de esta propuesta y se preguntó si las

personas con discapacidad apreciarían dichas disposiciones y si en verdad redundarían en beneficio suyo. El Sr. Martínez explicó pacientemente las ventajas: una mejor proporción entre clientes y cajeros permitiría dedicar más tiempo a cada persona con discapacidad; la concentración de recursos en la sala especial proporcionaría la ayuda más apropiada en forma económica; los otros clientes recibirían un mejor servicio y los empleados del banco estarían más satisfechos con estas disposiciones.

Después de algunas discusiones, la moción fue sometida a votación.

¿Votaría usted en favor de la propuesta del Sr. Martínez?

EVALUACIÓN:

¿Qué han aprendido de esta actividad?

¿Han cambiado de alguna forma sus ideas y actitudes?

¿De qué manera se puede relacionar la actividad anterior con los alumnos con necesidades educativas especiales?

SEGUNDA PARTE: “Integración Educativa”.

TÉCNICA: Discusión Dirigida.

EVALUACIÓN:

¿Qué opinan de la integración educativa?

¿Consideran conveniente que los alumnos con necesidades educativas especiales asistan a una escuela regular?

¿Qué se requiere para que los alumnos con necesidades educativas especiales asistan a una escuela regular?

¿Consideran que pueden asistir a esta escuela alumnos con necesidades educativas especiales?

~ *5a. SESIÓN*: Primera parte: “Un día de clases”. Segunda parte: “Concepto de Aprendizaje” (UNESCO, 1993, p. 24).

OBJETIVO ESPECÍFICO: Reflexionar sobre el concepto de aprendizaje y su relación con las estrategias pedagógicas utilizadas, así como sus efectos en el aprendizaje de los alumnos.

PRIMERA PARTE: “Un día de clases”

TÉCNICA GRUPAL: Role Playing.

ACTIVIDAD:

1. Se explicó que se representaría una clase cuyos alumnos serían todos los participantes y la maestra de USAER desempeñaría el papel de maestra.
2. Se les solicitó que eligieran representar a alumnos típicos: dos que “no trabajan”, dos “inquietos”, dos que “no aprenden” y un “aplicado”, el resto representaría a alumnos promedio.

3. Se realizó la representación en la que la maestra de USAER aplicó estrategias tradicionales y actitudes comúnmente utilizadas por los maestros con el fin de que los participantes las experimentaran.

EVALUACIÓN:

¿Cómo se sintieron?

¿Qué aprendieron de esta actividad?

¿Qué implicaciones obtuvieron para su práctica educativa?

SEGUNDA PARTE: “Concepto de Aprendizaje”.

TÉCNICA GRUPAL: Discusión en parejas.

ACTIVIDAD:

1. Se leyó el material de manera individual y anotaron algunos comentarios o ejemplos (que ilustren o contradigan) de su propia experiencia como alumnos, tanto en la actualidad como en el pasado, o en relación al aprendizaje de sus alumnos.

2. Se compartieron en parejas algunos comentarios o ejemplos que consideraron más significativos.

3. Se socializó en plenaria los comentarios realizados.

LECTURA:

1. El aprendizaje nunca es completo. Aún siendo adultos nuestra comprensión continúa desarrollándose a medida que vamos confrontando nuestras nuevas ideas con nuestros conocimientos previos. Las viejas ideas pueden cambiarse a la luz de nuevas experiencias.

2. El aprendizaje es algo individual. Aún si un grupo de niños, o de adultos, fuese sometido a una misma experiencia, el aprendizaje sería diferente para cada individuo. Esto se debe a que cada persona, niño o adulto, incorpora a cada situación una combinación singular de experiencias previas.

3. El aprendizaje es un proceso social. Algunos aprendizajes se llevan a cabo en grupos. Compartir el aprendizaje con otros puede ser estimulante.

4. El aprendizaje puede ser grato. Esto es algo de lo que muchos adultos dudan seriamente cuando recuerdan sus años escolares. Sin embargo, el aprendizaje puede ser difícil y grato al mismo tiempo. Aún cometer errores puede ser gratificante, ¿cuántas veces cae uno cuando aprende a andar en bicicleta?

5. El aprendizaje es activo. Alguien más puede enseñarnos, pero nadie más puede aprender por nosotros. El aprendizaje requiere nuestra participación activa, tanto en hechos como en palabras.

6. El aprendizaje significa cambio. En chino, el signo escrito para “cambio” es una combinación de los signos que implican dolor y oportunidad. Como adultos nos incumbe la responsabilidad de que el equilibrio sea asequible para cada niño. Para nosotros, el aprendizaje también puede significar cambios dolorosos. En algunas ocasiones tenemos que desprendernos de convicciones profundamente arraigadas. El desafío del cambio mediante el aprendizaje puede experimentarse como algo estimulante o intimidante. A menudo es ambas cosas.

EVALUACIÓN:

¿Qué implicaciones tiene la lectura realizada para su práctica docente?

¿La actividad realizada podría contribuir a mejorar algunos aspectos particulares de su práctica docente?

¿De qué manera se relaciona el tema con los alumnos con necesidades educativas especiales?

6a. SESIÓN. "Evaluación".

OBJETIVO ESPECÍFICO: Analizar conjuntamente los resultados obtenidos en el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y establecer compromisos mutuos para avanzar en dicho proceso.

TÉCNICA: Discusión dirigida.

EVALUACIÓN:

¿Qué opinan de la USAER en la práctica?

¿Qué avances se han obtenido en el proceso de integración educativa?

¿Qué ha aportado la USAER en ese proceso?

¿Qué ha aportado la escuela primaria?

¿Qué obstáculos se han encontrado?

¿Qué facilidades se han encontrado?

¿Qué se requiere para avanzar en el proceso de integración?

7a. SESIÓN. Primera parte: “Mis Maestros”. Segunda parte: “Concepto de Necesidades Educativas Especiales”.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Reflexionar sobre sus actitudes hacia los alumnos en general y los que presentan necesidades educativas especiales, considerando las repercusiones que pueden tener en su aprendizaje y en su desarrollo.

PRIMERA PARTE: “Mis Maestros”.

TÉCNICA GRUPAL: Discusión en pequeños grupos.

ACTIVIDAD:

1. Se solicitó que recordaran cuando fueron alumnos de primaria o secundaria y pensarán en el maestro o maestra del cual tuvieran recuerdos agradables y otro cuyos recuerdos fueran desagradables.
2. Se formaron grupos de tres personas y entre sí comentaron sus recuerdos.
- 3 En plenaria compartieron sus vivencias quienes así lo desearon.

EVALUACIÓN:

¿Cómo se sintieron?

¿Qué repercusión tiene esta actividad en su práctica educativa?

¿Qué recuerdo quisieran dejar en sus alumnos?

¿Cómo contribuyen para dejar un buen recuerdo en sus alumnos?

SEGUNDA PARTE: “Concepto de Necesidades Educativas Especiales”.

TÉCNICA: Exposición y discusión dirigida.

CONTENIDO:

Se explicó ampliamente el significado de la expresión *necesidades educativas especiales*, haciendo hincapié en su carácter interactivo y relativo, y la trascendencia que tiene este concepto para el Sistema Educativo Nacional. Se comentó que algunos alumnos con necesidades educativas especiales sin discapacidad han estado presentes en las escuelas primarias, por ejemplo alumnos con problemas de conducta o bajo aprovechamiento en su aprendizaje, y se discutió sobre la atención que en el pasado se ha dado a estos alumnos y las actitudes mostradas hacia ellos.

EVALUACIÓN:

¿Qué actitudes identifican hacia los alumnos con necesidades educativas especiales?

¿Qué experiencia han dejado los maestros en los alumnos con necesidades educativas especiales?

¿Qué modificaciones se pueden hacer para la adecuada atención a los alumnos con necesidades educativas especiales?

8a. SESIÓN. ¿Qué pueden hacer las escuelas sobre las Necesidades Educativas Especiales? (UNESCO, 1993. p. 54.)

OBJETIVO ESPECÍFICO: Analizar los factores escolares que influyen en la producción de necesidades educativas especiales y la necesidad de flexibilizarlos.

TÉCNICA GRUPAL: Discusión en parejas. Discusión dirigida.

ACTIVIDAD:

1. Lectura individual del material.

2. Se discutió en parejas los siguientes temas:

- ¿Qué necesidades especiales se presentan en “Fonteyn”.

- ¿Qué factores han suscitado estas necesidades especiales?

3. En grupos de cuatro personas se compararon las respuestas a las preguntas anteriores. Posteriormente consideraron el siguiente tema: si los profesores de “Fonteyn” decidieran reformar las políticas y prácticas de sus escuelas, ¿qué factores deberían tomar en cuenta?

4. Presentaron las propuestas en plenaria y se discutieron.

LECTURA:

Recientemente un grupo de investigadores ha estudiado el sistema educativo de “Fonteyn”, un pequeño estado insular. Se trata de una sociedad bastante sofisticada en la que el garbo, la gracia y el estilo de los movimientos corporales, tienen la misma importancia que para nosotros las capacidades intelectuales. Esto es así hasta tal grado que la mayoría de las personas desprecian la torpeza del mismo modo que en nuestra sociedad se tiende a despreciar la deficiencia mental. Además, la gente torpe, a quien a menudo se califica de “desgarbados”, son objeto de bromas y burlas por parte de los habitantes de “Fonteyn”.

Esta sociedad ha elaborado un sistema de escritura que sólo pueden dominar los que tienen garbo y su tecnología se caracteriza por el hecho de que se requiere un alto grado de elegancia y de destreza para manejar sus máquinas.

En las escuelas, el éxito de los alumnos depende en gran medida de sus aptitudes para el movimiento. El servicio educativo ha elaborado un vocabulario complejo y formas de evaluación para establecer distinciones entre los diversos grados de garbo. También se han creado pequeñas escuelas especiales para los alumnos que acusan un severo grado de torpeza, como es el caso de quienes presentan cocientes subnormales de garbo (CSG). Además, en las escuelas se brindan diversas formas de ayuda a los jóvenes que presentan una torpeza entre leve y moderada.

La admisión a la única escuela secundaria de la isla es precedida por una prueba que permite orientar a los alumnos a distintas clases en función de su capacidad general de movimiento. El currículo destaca todos los aspectos relacionados con el movimiento, incluidos el baile. Se ha concedido considerable atención, sobre todo en los últimos años, a la idea del “garbo en el programa de estudios”, de tal modo que muchos de los enfoques docentes utilizados destacan el movimiento como medio de comunicación.

Los investigadores advirtieron que existía una acalorada controversia entre los miembros de la comunidad con respecto al estado del sistema escolar de la isla. Muchos fueron los profesores que informaron de dificultades en enseñar a algunos alumnos que, a juicio de ellos, carecían de potencial físico suficiente para participar en las actividades escolares normales. Algunos estimaban que deberían crearse clases especiales en que se pudiera prestar ayuda adicional a estos alumnos menos capaces, y en que se impartiera un currículo basado en actividades no académicas como la literatura y las humanidades. Otros, en cambio, consideraban que esto implicaba cierto grado de segregación.

Un artículo reciente en el periódico de la isla llamó la atención respecto a que los niños llamados “desgarbados” estaban abandonando el sistema escolar y optaban por dedicar su tiempo a actividades antisociales, como por ejemplo frecuentar las bibliotecas. Un informe, sin embargo, sostenía que muchos de estos jóvenes que experimentaban fracasos escolares, llegaban con todo a convertirse en adultos felices y bien equilibrados.

La pregunta crucial a la que tienen que responder los profesores de “Fonteyn” es: ¿qué puede hacer la escuela para ayudar a los niños con necesidades especiales?

EVALUACIÓN:

¿En su escuela hay factores equivalentes a los de “Fonteyn”?

¿Hay algunos aspectos en su escuela que podrían modificarse para ayudar a niños con necesidades especiales?

9a. SESIÓN: “Necesidades de los profesores”. (Adaptación, UNESCO, 1993. P. 72).

¿Están sacando el mejor provecho a los recursos disponibles para afrontar las presiones en su trabajo?

10a. SESIÓN: Evaluación.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Valorar los resultados obtenidos con la aplicación del programa de sensibilización en relación a la actitud de los maestros hacia los alumnos con necesidades educativas especiales.

TÉCNICA: Cuestionario de opción múltiple.

ACTIVIDAD: Se aplicó nuevamente el cuestionario de opinión que se aplicó en la tercer sesión.

4. PROCEDIMIENTO

Para introducir el servicio de USAER en el Municipio de Naucalpan se consideró indispensable proporcionar información, en primera instancia, a las autoridades educativas organizándose una plática bajo la responsabilidad del supervisor de zona de educación especial en cada uno de los tres Sectores de primaria en que se divide el Municipio con la asistencia del jefe de sector, supervisores de zona y directores a quienes se les informó los fundamentos y marco legal de la reorientación de la educación especial, las características de los nuevos servicios, sus objetivos, estructura y funcionamiento. En estas reuniones los directores que habían contado con el servicio de grupos integrados manifestaron su interés de continuar con el apoyo de educación especial en sus escuelas, para lo cual se les solicitó como requisito la disponibilidad de una aula adecuada que pudiera funcionar como “aula de apoyo”.

Posteriormente, respecto a la USAER N° 5, se acordó con los directores de las respectivas primarias impartir la misma información que se proporcionó en las pláticas mencionadas anteriormente al personal docente; además se les solicitó permitir la realización de reuniones mensuales con el personal de la primaria en las que se abordarían temas relacionados con la atención de los alumnos con necesidades especiales a lo cual accedieron aunque con cierta dificultad, argumentando posible inconformidad por parte de los padres de familia, ya que los alumnos tendrían que retirarse una hora y media antes del horario acostumbrado con el fin de evitar interferencias, desde luego también se solicitó su presencia en dichas reuniones.

Durante el ciclo escolar 95-96 se realizaron reuniones mensuales a partir del mes de enero, ya que fue entonces cuando los maestros de USAER se integraron a las primarias pues los primeros meses del periodo lectivo permanecieron en

curso de actualización. Sin embargo no se consideró suficiente el trabajo realizado al finalizar el ciclo escolar por lo que se estimó conveniente darle continuidad en el ciclo 96-97, aunque en esta ocasión las reuniones se realizaron de manera bimestral debido a la realización de otras actividades tanto por parte de las primarias como de la USAER. De tal manera, el programa de sensibilización quedó conformado en 10 sesiones con aproximadamente dos horas de duración cada una.

Las reuniones realizadas fueron estructuradas con algunos contenidos del manual “Necesidades Educativas en el Aula” de la UNESCO (1993) adaptados a los objetivos perseguidos y evitando en lo posible la lectura de material, ya que esta actividad en la dinámica de cursos o talleres es poco agradable para la mayoría de los maestros. Se trató de incluir aspectos afectivos a través de técnicas grupales, y elementos cognitivos mediante la reflexión y discusión de temas específicos relacionados con la labor educativa en general y con el enfoque integrativo. Se consideró importante abordar ambos aspectos ya que son componentes de las actitudes y porque el objetivo que se pretendió no era únicamente lograr que los maestros aceptaran en sus grupos a alumnos “especiales”, sino que también reflexionaran sobre su práctica educativa y la necesidad de generar cambios que favorezcan la atención a la diversidad pues en las actuales circunstancias de la escuela pública no hay condiciones para la adecuada integración.

En el mes de marzo de 1996, la tercera sesión del programa de sensibilización, se aplicó un cuestionario de opinión sobre integración educativa y el servicio de USAER como estrategia para conocer la perspectiva de los maestros. Posteriormente, al finalizar el programa, se volvió a aplicar el mismo cuestionario para detectar posibles cambios de opinión. En ambas aplicaciones las respuestas fueron anónimas.

El cuestionario que se aplicó consta de diez preguntas con cinco posibles respuestas cada una, de las cuales dos son consideradas acertadas porque se vinculan de manera directa con algunos aspectos de la educación integrada; las tres opciones restantes son valoradas como no acertadas ya que en general se refieren a un modelo de atención segregacionista.

Las opciones acertadas para cada una de las preguntas son las siguientes:

- | | | | | |
|------------|------------|------------|------------|-------------|
| 1. b) y e) | 2. c) y d) | 3. a) y c) | 4. b) y d) | 5. c) y e) |
| 6. a) y d) | 7. d) y e) | 8. a) y e) | 9. c) y d) | 10. b) y d) |

Para fines del presente trabajo se considera como sensibilización el proceso mediante el cual se hacen conscientes cualidades y defectos no percibidos (J.J. González, comunicación personal, mayo 28, 1998).

Las primarias en cuestión son las siguientes; haciendo un total de 52 docentes participantes, incluyendo a los directores:

“Gral. Lázaro Cárdenas”	14 maestros
“Lázaro Cárdenas”	13 maestros
“Agustín Melgar”	11 maestros
“Filiberto Gómez”	14 maestros

5. EVALUACIÓN

A continuación se presenta el resultado comparativo del cuestionario de opinión aplicado al inicio y al final del programa de sensibilización.

Pregunta 1. *¿Qué es la integración educativa?*

OPCIONES	1a. APLICACIÓN		2a. APLICACIÓN	
	N°	%	N°	%
a) Lograr que los alumnos con necesidades educativas especiales superen su problema	18	35	1	2
b) La unión de la educación regular y la especial	3	6	6	11
c) La detección de los alumnos con necesidades educativas especiales	9	17	1	2
d) La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas especiales	10	19	3	6
e) La incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular	9	17	41	79
No contestaron	3	6	0	0
TOTAL	52	100	52	100

Pregunta 2. *¿Qué conoce de la integración educativa?*

OPCIONES	1a. APLICACIÓN		2a. APLICACIÓN	
	Nº	%	Nº	%
a) Es un plan sexenal	5	10	1	2
b) Se requiere mayor información	21	40	5	10
c) Utiliza estrategias pedagógicas diferentes a las tradicionales	16	31	21	40
d) Promueve la atención a la diversidad de los alumnos beneficiando a todo el grupo	6	11	23	44
e) Los alumnos con necesidades educativas especiales no deben integrarse a un grupo regular	4	8	1	2
No contestaron	0	0	1	2
TOTAL	52	100	52	100

Pregunta 3. *¿Cómo se llevará al cabo la integración educativa?*

OPCIONES	1a. APLICACIÓN		2a. APLICACIÓN	
	N°	%	N°	%
a) Con actividades adaptadas a las necesidades especiales de los alumnos	3	6	23	44
b) A través de un diagnóstico y terapias adecuadas	16	31	3	6
c) Con la participación de los maestros de grupo, el personal de USAER y los padres de familia	12	23	26	50
d) Estimulando a los alumnos y dándoles confianza	7	13	0	0
e) Canalizando a los alumnos con necesidades educativas especiales a escuelas especiales	10	19	0	0
No contestaron	4	8	0	0
TOTAL	52	100	52	100

Pregunta 4. *¿Qué opina de la integración educativa?*

OPCIONES	1a. APLICACIÓN		2a. APLICACIÓN	
	N°	%	N°	%
a) Es difícil integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales	10	19	4	8
b) Es importante porque los niños con necesidades educativas especiales tienen derecho a las mismas oportunidades de los demás niños	5	10	21	40
c) No está bien porque ocasiona problemas a los maestros	5	10	0	0
d) Es un apoyo para los maestros y los alumnos que lo necesitan	8	15	24	46
e) Es mejor que los alumnos con necesidades educativas especiales asistan a escuelas especiales	20	38	3	6
No contestaron	4	8	0	0
TOTAL	52	100	52	100

Pregunta 5. *¿Cuáles son las funciones del maestro de USAER?*

OPCIONES	1a. APLICACIÓN		2a. APLICACIÓN	
	N°	%	N°	%
a) Proporcionar terapias a los alumnos con necesidades educativas especiales	17	33	3	6
b) Atender los problemas de aprendizaje que se presentan en los grupos	20	38	5	10
c) Orientar al maestro de grupo sobre estrategias pedagógicas que mejoren la calidad de los aprendizajes adquiridos	3	6	20	38
d) Canalizar a los alumnos con necesidades educativas especiales	5	10	1	2
e) Brindar apoyo a los maestros de grupo, a los alumnos y padres de familia	7	13	23	44
No contestaron	0	0	0	0
TOTAL	52	100	52	100

Pregunta 6. *¿Cuáles son las funciones de la psicóloga de USAER?*

OPCIONES	1a. APLICACIÓN		2a. APLICACIÓN	
	Nº	%	Nº	%
a) Proporciona orientación a los maestros para una adecuada atención a los alumnos con necesidades educativas especiales	4	8	16	31
b) Detecta las causas de los problemas de los alumnos	14	27	3	6
c) Atiende los problemas psicológicos de los alumnos que lo requieren	12	23	6	11
d) Brinda orientación a los padres de familia para su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos	9	17	24	46
e) Aplica pruebas psicológicas a los alumnos para medir el nivel de inteligencia	13	25	3	6
No contestaron	0	0	0	0
TOTAL	52	100	52	100

Pregunta 7. *Cuáles son las funciones de la trabajadora social de USAER?*

OPCIONES	1a. APLICACIÓN		2a. APLICACIÓN	
	N°	%	N°	%
a) Realiza visitas domiciliarias a los alumnos con necesidades educativas especiales	12	23	13	25
b) Investiga el nivel socioeconómico de la familia de los alumnos	13	25	11	21
c) Detecta los problemas familiares de los alumnos	13	25	9	17
d) Orienta a la familia sobre la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos	10	19	14	27
e) Participa en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales desde una perspectiva sociocultural	4	8	5	10
No contestaron	0	0	0	0
TOTAL	52	100	52	100

Pregunta 8. *¿Cuál considera que es la participación del maestro de primaria en la integración educativa?*

OPCIONES	1a. APLICACIÓN		2a. APLICACIÓN	
	Nº	%	Nº	%
a) Atender conjuntamente con el personal de USAER las necesidades educativas especiales de los alumnos	8	15	23	44
b) Remitir a los alumnos que presentan problemas a USAER	17	33	10	19
c) Permitir que los alumnos asistan al aula de apoyo	12	23	5	10
d) Informar al maestro de USAER sobre los avances de los alumnos	10	19	0	0
e) Llevar al cabo las orientaciones del personal de USAER	5	10	14	27
No contestaron	0	0	0	0
TOTAL	52	100	52	100

Pregunta 9. *¿Qué sugiere para que la integración educativa sea exitosa?*

OPCIONES	1a. APLICACIÓN		2a. APLICACIÓN	
	N°	%	N°	%
a) Mayor participación de los padres de familia en la educación de sus hijos	14	27	4	8
b) Que exista una psicóloga y una trabajadora social permanente en la primaria	16	31	6	11
c) Establecer comunicación constante entre el maestro de primaria y el personal de USAER	7	13	18	35
d) La participación corresponsable del maestro de grupo, el personal de USAER y los padres de familia	6	11	23	44
e) Es difícil que la integración educativa tenga éxito	4	8	1	2
No contestaron	5	10	0	0
TOTAL	52	100	52	100

Pregunta 10. *¿Cuál puede ser su contribución profesional para la integración educativa?*

OPCIONES	1a. APLICACIÓN		2a. APLICACIÓN	
	Nº	%	Nº	%
a) Canalizar a los alumnos a USAER	19	37	8	15
b) Atender a los alumnos de acuerdo a sus necesidades educativas especiales	5	10	28	54
c) Proporcionar información sobre los alumnos al personal de USAER	8	15	5	10
d) Favorecer la aceptación de los alumnos por parte de sus compañeros de grupo	8	15	11	21
e) Comunicar a la directora de la primaria sobre el avance de los alumnos	9	17	0	0
No contestaron	3	6	0	0
TOTAL	52	100	52	100

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Otro aspecto para evaluar los resultados obtenidos consistió en el número de alumnos con discapacidad integrados durante el ciclo escolar 96-97 y que continuaron integrados durante 97-98, además de los alumnos de nuevo ingreso que se integraron en ese ciclo escolar.

Como se mencionó con anterioridad, los niños con los que se inició la intervención de USAER fueron alumnos con necesidades educativas especiales sin discapacidad que ya se encontraban en las primarias, por ello se considera importante tomar en cuenta los alumnos que fueron integrados en el transcurso del programa de sensibilización y al finalizar éste.

Los datos respectivos son los siguientes:

DISCAPACIDAD	96-97	97-98
Motora	0	0
Intelectual	0	2
Auditiva	1	5
Visual	1	1

De los ocho alumnos integrados dos fueron remitidos de un Centro de Atención Múltiple, los seis niños restantes solicitaron inscripción directamente en las primarias por haber sido rechazados de la escuela donde se encontraban debido

a su discapacidad o porque las madres se enteraron del servicio de USAER y buscaron el apoyo para sus hijos. En algunos casos los directores de la primaria recurrieron a la maestra de USAER para decidir la inscripción de los alumnos si contaban con el apoyo de ésta.

Los maestros de grupo recibieron adecuadamente las orientaciones pedagógicas de la maestra de USAER sobre las adecuaciones de acceso y al currículo pertinentes para cada caso, y con excepción del niño con discapacidad visual, los alumnos se adaptaron favorablemente al grupo con la aceptación de sus compañeros. En el caso del menor con discapacidad visual fue necesaria la intervención de la psicóloga de USAER ya que en ocasiones reaccionaba con agresividad hacia sus compañeros, lo cual se abordó mediante técnicas de integración grupal.

Por los resultados obtenidos con estos alumnos, se considera que la participación de los maestros de grupo fue determinante para la integración de los alumnos al sistema regular.

6. ANÁLISIS

Como se mencionó anteriormente, para cada pregunta del cuestionario de opinión hay dos opciones que se consideran acertadas y tres no acertadas, por tal motivo en el presente análisis se englobarán los resultados de ambos tipos de respuesta y sólo en caso necesario se hará un análisis particular.

De manera general se encontró mayor frecuencia de respuestas acertadas al finalizar el programa de sensibilización en relación a las obtenidas al inicio.

En la pregunta 1, *¿Qué es la integración educativa?*, se obtuvo un total de 12 respuestas acertadas b) y e), esto es el 23%, en la primera aplicación del cuestionario en contraste a 47 respuestas, 90%, de la segunda aplicación. Por lo tanto la frecuencia de respuestas no acertadas disminuyó de 37 en la primera aplicación a 5 en la segunda aplicación, es decir del 71% al 10%. Así mismo el número de respuestas sin contestar bajó de 3, el 6%, a cero.

Por otra parte, tomando en cuenta que se proporcionó información sobre este tema, previa a la primera aplicación del cuestionario, llama la atención que un número elevado de maestros, 18, correspondiendo al 35%, eligieran la opción a), la cual refiere que la integración educativa logra que los alumnos con necesidades educativas especiales superen su problema. Esta consideración no es exacta en todos los casos y se considera que los maestros que optaron por esta respuesta se basaron en su conocimiento de los grupos integrados, pues debido a que la mayoría de los alumnos que se atendían presentaban problemas de aprendizaje generados por la aplicación de una metodología inadecuada superaban su dificultad con la aplicación de otras estrategias pedagógicas. Sin embargo la frecuencia a esta respuesta disminuyó al 2%, es decir, sólo un

maestro mantuvo su respuesta en la segunda aplicación, confirmando el mayor conocimiento adquirido sobre la integración educativa.

En la pregunta 2, *¿Qué conoce de la integración educativa?*, 22 maestros seleccionaron acertadamente las opciones c) y d) en la primera aplicación, mientras que en la segunda aplicación hubo 44 respuestas favorables, implicando en términos de porcentaje una variación del 42% al 84%.

En la primera aplicación el 40%, 21 maestros, consideraron que se requería de mayor información y en la segunda aplicación el 10% de los maestros, 5, respondieron de la misma manera. Este decremento de frecuencia implica que el programa de sensibilización aplicado cumplió uno de sus objetivos generales de proporcionar información, aunque hubiera sido provechoso investigar sobre los aspectos específicos que a los maestros les interesa profundizar.

El porcentaje de respuestas no acertadas bajó del 58% al 14%, es decir de 30 a 7 maestros. En este tipo de respuestas sólo 4 maestros, el 8%, opinaron, en la primera aplicación, que los niños con necesidades educativas especiales no deben integrarse a un grupo regular, y sólo uno sostuvo su opinión en la segunda aplicación.

Respecto a la pregunta 3, referente a cómo se llevará al cabo la integración educativa, los resultados obtenidos son los siguientes: en la primera aplicación 15 maestros, el 29%, eligieron las opciones acertadas a) y c) pero en la segunda aplicación ascendió a 49 maestros o sea el 94%. Otro aspecto importante de esta pregunta es que 10 maestros, que representan el 19%, consideraron en la primera aplicación del cuestionario que la integración se realizaría a través de la canalización de los alumnos con necesidades educativas especiales a escuelas especiales, siendo una acción segregacionista y no integradora; sin embargo, en la segunda aplicación ningún maestro optó por esta respuesta, reflejando mayor

comprensión sobre la integración educativa al finalizar el programa de sensibilización. Ningún maestro dejó sin contestar esta pregunta en la segunda aplicación, aunque en la primera 4 maestros, el 8%, no respondieron.

La pregunta 4 se planteó de manera directa para conocer la opinión de los maestros sobre la integración educativa. En la primera aplicación 13 maestros, el 25%, dieron respuestas acertadas b) y d), mientras que en la segunda aplicación el porcentaje se incrementó hasta el 86%, correspondiendo a 45 maestros. Por otra parte, las respuestas de 35 maestros fueron no acertadas en la primera aplicación, el 67%, disminuyendo a 7 maestros, es decir el 14%, en la segunda aplicación. El número de maestros sin responder a esta pregunta en la primera aplicación fue de 4, el 8%, y en la segunda aplicación todos contestaron.

Entre las respuestas no acertadas la mayor frecuencia, 20 maestros que significa el 38%, se obtuvo en la opción e), la cual plantea que es mejor que los alumnos con necesidades educativas especiales asistan a escuelas especiales, en la primera aplicación; pero en la segunda decreció a 3 maestros, o sea el 6%. Estos resultados suponen mayor aceptación de los maestros hacia la integración educativa.

En la siguiente pregunta, *¿Cuáles son las funciones de la maestra de USAER?*, inicialmente 10 maestros, el 19%, prefirieron opciones acertadas c) y e) en comparación a 43 maestros, 82%, de la segunda aplicación. Las respuestas no acertadas de la primera aplicación pertenecen a 42 maestros, siendo el 81%, y en la segunda aplicación a 9 maestros, el 18%. Todos los maestros respondieron a esta pregunta en ambas aplicaciones.

En la primera aplicación un alto número de maestros, 20 o sea el 38%, consideró que las funciones de la maestra de USAER consistían en atender los problemas de aprendizaje que se presentaran en los grupos. Esta respuesta no

toma en cuenta la participación del maestro de grupo, lo cual es un aspecto fundamental para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, por lo que se trata de una opción no acertada. Se considera que este dato refleja la actitud que propició el funcionamiento de la educación especial como subsistema paralelo, ya que la responsabilidad de la educación de los alumnos con determinadas características era exclusiva del maestro de educación especial. Sin embargo en la segunda aplicación decrementó la frecuencia de esta alternativa a 5 maestros, o el 10%. Esta pregunta fue contestada por todos los maestros en las dos aplicaciones.

En la pregunta 6, *¿Cuáles son las funciones de la psicóloga de USAER?*, 13 maestros, que constituyen el 25%, dieron respuestas a) y d) acertadas en la primera aplicación, aumentando a 40 maestros, 77%, en la segunda aplicación.

Las tres opciones no acertadas se relacionan con las actividades clásicas del psicólogo en una institución escolar y que los maestros conocieron directamente por el trabajo en grupos integrados, considerándose que recurrieron a esa referencia para responder. Estas actividades se basan en una concepción médico terapéutica de los problemas de aprendizaje y la discapacidad, la cual es rebasada por el actual modelo educativo o curricular; aunque no significa que se desechen dichas funciones, pero si adquieren otra perspectiva. 39 Maestros, 75% en total, optaron por alguna respuesta no acertadas en la primera aplicación y en la segunda la frecuencia de estas respuestas disminuyó a 12 maestros, lo que representa el 23%.

En lo concerniente a las funciones de la trabajadora social de USAER, pregunta 7, en la primera aplicación 14 maestros, el 27%, seleccionaron las opciones acertadas d) y e), pero en la segunda aplicación sólo hubo un porcentaje de incremento del 10%, es decir, 19 maestros respondieron acertadamente, el 37%. Por consecuencia, la frecuencia de respuestas no acertadas varió en la misma

medida. Se considera que las limitadas modificaciones en las respuestas se deben a la falta de información sobre este aspecto durante el programa de sensibilización.

La pregunta 8, *¿Cuál considera que es la participación del maestro de primaria en la integración educativa?*, se refiere a la disposición y compromiso de los maestros para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. En cierta forma las cinco alternativas que se presentaron son acciones adecuadas, pero destacan las opciones a) y e) porque implican mayor corresponsabilidad, por ello estas respuestas son consideradas acertadas. En la primera aplicación 13 maestros, el 25%, dieron estas respuestas, en cambio, en la segunda aplicación 37 maestros, es decir el 71%. Las respuestas no acertadas ascendieron a 39, el 75%, en la primera aplicación, bajando a 15, el 29%, en la segunda aplicación. La alternativa b) que se relaciona con remitir a los alumnos que presentan problemas a USAER, obtuvo 33% que corresponde a una frecuencia de 17 en la primera aplicación, y aunque esta cantidad disminuyó en la segunda aplicación a 10 maestros, 19%, se considera un porcentaje alto para una opción inadecuada, lo cual puede estar relacionado con una falta de compromiso real por parte de algunos maestros para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La penúltima pregunta, *¿Qué sugiere para que la integración educativa sea exitosa?*, obtuvo en la primera aplicación un total de 13 respuestas acertadas c) y d), el 24%; 34 maestros dieron respuestas no acertadas correspondiendo al 66%, el restante 10% lo constituyen 5 maestros que no respondieron. En la segunda aplicación todos los maestros respondieron y el número de respuestas acertadas se incrementó a 41, o sea el 79%, las respuestas no acertadas disminuyeron a 11, el 21%. Estos resultados también sugieren que la mayoría de los maestros obtuvieron mayor comprensión de los aspectos que involucran al maestro de primaria en la integración educativa.

Para el tipo de respuestas no acertadas los maestros dieron mayor importancia a la existencia permanente de una psicóloga y una trabajadora social en la escuela primaria, obteniendo una frecuencia de 16, es decir el 31%, bajando a 6 respuestas, 11%, en la segunda aplicación. Si bien esta condición es deseable para las escuelas primarias, es considerada como una opción no acertada porque no implica la participación activa de los maestros de grupo.

En la primera aplicación del cuestionario, la pregunta 10, *¿Cuál puede ser su contribución profesional para la integración educativa?*, 13 maestros, el 25%*, eligieron las respuestas acertadas b) y d), incrementándose a una frecuencia de 39, 75%, en la segunda aplicación. En relación a las respuestas no acertadas, en la primera aplicación 36 maestros, 69%, optaron por este tipo de respuesta en la primera aplicación, y en la segunda 13 maestros, es decir el 25%. En ambas aplicaciones la respuesta no acertada de mayor frecuencia fue la opción a), canalizar a los alumnos a USAER, y aunque disminuyó de 19 a 8 respuestas en la segunda aplicación, esto es del 37% al 15%, sugiere que algunos maestros prefieren adoptar una actitud pasiva ante las necesidades educativas especiales. Tres maestros no contestaron en la primera aplicación, en cambio en la segunda todos los maestros respondieron.

En relación a los datos reportados sobre los alumnos con discapacidad integrados en las primarias, se observa que en el ciclo escolar 96-97, durante el cual se continuó aplicando el programa de sensibilización, únicamente dos alumnos se integraron; uno con discapacidad auditiva y otro con discapacidad visual, por cierto que éste último alumno no presenta ceguera sino debilidad visual progresiva según reporte médico. Sin embargo en el ciclo escolar 97-98 se integraron otros alumnos: dos con discapacidad intelectual, cuatro alumnos más con discapacidad auditiva, que sumados al alumno que se había integrado

* La variación en el porcentaje se debe al redondeo.

con anterioridad hacen un total de cinco alumnos y el menor con discapacidad visual continuó integrado. Es necesario señalar que los alumnos con discapacidad auditiva cuentan con su dispositivo auxiliar.

Si bien los resultados analizados reflejan cambios favorables, sobre todo de naturaleza cognitiva, hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, es importante considerar que los maestros mostraron disposición para aceptar a niños que anteriormente permanecían excluidos de la escuela regular; a pesar de que el número de alumnos integrados que se reporta es reducido, significa un avance hacia el proceso de integración.

7. CONTRIBUCIÓN

Este programa de sensibilización es una propuesta para promover la aceptación de los maestros hacia los alumnos con necesidades educativas especiales como un primer paso para que la integración sea una realidad. Al mismo tiempo se propuso facilitar la reflexión para que los maestros se den cuenta que en ocasiones ellos influyen en los rezagos que presentan algunos niños y la necesidad de modificar las estrategias de enseñanza para todos los alumnos, contribuyendo así al mejoramiento de la calidad educativa.

8. CONCLUSIONES

De acuerdo a la comparación de las respuestas al cuestionario de opinión aplicado al inicio y al final del programa de sensibilización, se concluye que los maestros ampliaron su conocimiento sobre la integración educativa. Lo anterior se confirma por el incremento en la selección de opciones acertadas en las preguntas 1, 2 y 3, al mismo tiempo que desecharon ideas no acertadas.

Además se lograron obtener mayor número de opiniones favorables hacia la integración educativa, conforme a los resultados obtenidos en la pregunta 4.

Sobre el servicio de USAER, específicamente algunas actividades primordiales del personal que la integra; se logró que los maestros obtuvieran mayor claridad en las funciones de la maestra y la psicóloga de USAER, según los resultados reportados de las preguntas 5 y 6, facilitando la realización del trabajo en equipo que requiere la atención a las necesidades educativas especiales. Sin embargo, en relación a las funciones de la trabajadora social, no fueron adecuadamente identificadas, como se mencionó en el análisis de la pregunta 7, debido a que se abordaron ligeramente durante el programa de sensibilización.

También fue posible promover aceptación hacia los alumnos con necesidades educativas especiales por parte de los maestros de las escuelas primarias donde se trabajó, así como el reconocimiento de la importancia de su participación corresponsable en la educación de estos alumnos, lo cual se manifiesta en los resultados de las preguntas 8, 9 y 10.

Se considera que los resultados favorables obtenidos son debidos a la combinación de técnicas, sobre todo las de carácter vivencial como fue el caso de

las Sesiones 5a, 7a, y 9a, en las que se propició que los maestros percibieran y compartieran con los compañeros los componentes afectivo, cognoscitivo y conductual de sus actitudes asociadas a los alumnos con necesidades educativas especiales, así como la reflexión crítica sobre sus repercusiones en la práctica educativa.

En suma, se considera que se cubrieron los objetivos del programa de sensibilización, generándose posibilidades de apertura a la diversidad del alumnado en las escuelas donde fue aplicado, en el marco del Modelo Educativo para la atención de las necesidades educativas especiales, y como un primer paso para su plena integración social.

9. SUGERENCIAS

Se considera importante continuar con el proceso de sensibilización hacia el personal de primarias con el fin de favorecer la plena integración de los alumnos en situación de necesidades educativas especiales, realizando una evaluación sencilla en cada sesión de trabajo para valorar el nivel de logro de los objetivos específicos y detectar los aspectos que requieran ser retomados. Al mismo tiempo hacerlo extensivo a las autoridades de primaria, supervisores y jefes de sector, para involucrarlos en el proceso de integración generando los apoyos técnico-administrativos que se adecúen a las condiciones reales de las escuelas en vías de transformación.

También sería conveniente realizar un seguimiento sistemático tanto a los alumnos integrados como a los maestros integradores con el fin de obtener datos que permitan hacer aportaciones en otros casos de integración o realizar los ajustes necesarios con base en experiencias reales.

Por otra parte, también es necesario incluir elementos técnico-pedagógicos en sesiones de trabajo con los maestros, así como cursos o talleres periódicos sobre integración de equipos, creatividad, relaciones humanas, etc. que coadyuven a la actualización y ampliación de recursos pedagógicos que permitan la modificación de su práctica en el aula para una adecuada atención a la diversidad y concretizar la aspiración de mayor calidad de la enseñanza.

REFERENCIAS

- Departamento de Educación Especial en el Estado de México (DEEEM) (1995), Proyecto para la reorientación de la Educación Especial de los SEIEM. Estado de México: DEEEM.
- DGEE-SEP. (1981). Bases para una Política de Educación Especial. México: FONAPAS.
- DGEE-SEP. (1985). La Educación Especial en México. México: FONAPAS.
- Forteza, M. y Pomar, M. (1997). Perspectivas curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales. En Sánchez, A. y Torres, J. (Eds). Educación Especial I. Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional. (Parte Primera, Cap. 10). Madrid: Pirámide.
- Guajardo, E. (1994). Proyecto General para la Educación Especial en México. Cuadernos de Integración Educativa N° 1. México: DEE-SEP.
- Guajardo, E. (1994). Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. USAER. Cuadernos de Integración Educativa N° 4. México: DEE-SEP.
- Guajardo, E. (1996, Abril). Hacia una Educación Básica en México para la Diversidad, a Finales del Siglo XX y Principios del XXI. Trabajo presentado en US/México Symposium on Disabilities, The University of Arizona. Tucson.
- Hodgetts, R., y Aitman, S. (1983). Comportamiento en las Organizaciones. México: Interamericana.
- Lus, M. (1995). De la Integración Escolar a la Escuela Integradora. Buenos Aires: Paidós.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del Lenguaje del Trastorno a las Necesidades Educativas Especiales. En Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (Eds.). Desarrollo Psicológico y Educación, III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. (Cap. 1). Madrid: Alianza Psicología.

