

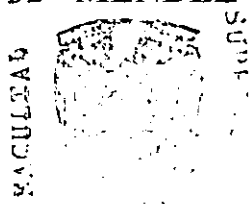


UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA

VIABILIDAD DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN MEXICO

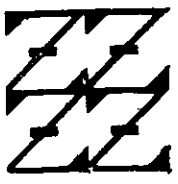
T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N:
ALMA YÉSSICA FLORES SÁNCHEZ
PATRICIA DE MÚNDEZ CONTRERAS



DIRECTOR: M^{RO.} FAUSTO TOMÁS PINELO ÁVILA
PSICOLOGÍA

29600

U N A M
FES
ZARAGOZA





Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

YÉSSICA

A MI MADRE:

Por su cariño y apoyo durante toda mi vida,
y por estar siempre a mi lado, en todo momento y
en las múltiples formas posibles.

A MIS HERMANOS:

Por impulsarme y darme su ejemplo de vida,
en especial a Raúl por su apoyo moral y económico
y a Víctor por motivarme a seguir adelante.

A GERARDO:

Gracias por tu amor, comprensión, confianza y apoyo,
y por ser un estímulo para mí,
además de ser un tercer integrante en este proyecto.

A TOMÁS:

Por asesorarnos, brindándonos
tus conocimientos y tu buen humor
a lo largo de este camino.

A EDGAR PÉREZ:

Gracias por tu tiempo
y por auxiliarnos en el área estadística.

Gracias a mis amigas (Claudia, Bibiana, Argelis y Olivia)
y a los diferentes profesores/as que formaron
parte de mi vida académica y siguen formando
parte de mi vida personal.

PATRICIA

A MIS PADRES:

Con todo mi amor, por creer en mí,
forjando mi carácter con paciencia, comprensión y cariño.
Soñando conmigo en mis triunfos, ayudándome a conseguirlos,
superando mis temores.

A MIS HERMANOS:

Porque además de compañeros han sido un ejemplo
y apoyo constante. Como hermanos mayores me ofrecieron
su mano firme donde pude encontrar la fuerza para seguir
adelante. Y en mi pequeña hermana, descubrí
el orgullo de ser un ejemplo para otros.

A MI ESPOSO:

Por su amor, comprensión y apoyo,
y porque con tu carácter me enseñaste que no hay
nada imposible de alcanzar si se lucha.
Te amo.

A MIS PRIMOS Y TÍOS:

Por permitirme contar con su ejemplo,
apoyo y cariño.

A MIS AMIGOS:

Por otorgarme el incomparable
valor de su amistad.

A MIS PROFESORES:

Gracias por sus enseñanzas,
ejemplo y dedicación.

INDICE

RESUMEN.	4
INTRODUCCIÓN.	5
CAPÍTULO I INTEGRACIÓN ESCOLAR.	9
1.1. Fundamentos filosóficos.	9
1.2. Definiciones.	11
1.3. Formas de integración.	12
1.4. Condiciones.	14
1.5. Argumentos a favor de la integración escolar.	17
1.6. Argumentos en contra de la integración escolar.	19
1.7. Experiencias de integración.	20
1.8. Conclusiones.	23
CAPÍTULO II INTEGRACIÓN ESCOLAR EN MÉXICO.	25
2.1. La educación primaria en México.	25
2.2. Antecedentes de la educación especial.	27
2.3. Reorientación educativa.	29
2.4. Fase I.	34
2.5. Fase II.	35
CAPITULO III NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.	37
3.1. Concepción histórica de la discapacidad.	37
3.2. La discapacidad en México.	38
3.3. La educación de los menores con discapacidad.	39
3.4. Necesidades Educativas Especiales: Concepto.	40
3.5. La educación especial y la atención de las NEE.	42
3.6. El papel del psicólogo dentro de los servicios de apoyo.	45
3.7. Conclusiones.	46
CAPÍTULO IV FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA REGULAR.	49
4.1. Concepción de la formación docente.	49
4.2. Formación docente.	51

4.3. Actualización docente.	60
4.4. Conclusiones.	65
CAPÍTULO V EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR.	67
5.1. Currículum.	67
5.2. Currículum de la Educación Primaria en México.	68
5.3. Currículum y Adaptaciones curriculares.	72
5.4. Conclusiones.	79
CAPÍTULO VI MÉTODO.	81
6.1. Propósitos de la Investigación.	82
6.2. Planteamiento de Problema.	83
6.3. Hipótesis de trabajo.	83
6.4. Variables.	83
6.5. Metodología.	84
CAPÍTULO VII RESULTADOS.	87
7.1. Características de la muestra estudiada.	87
7.2. Resultados por categoría.	87
CAPÍTULO VIII ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.	106
CAPÍTULO IX CONCLUSIONES.	111
BIBLIOGRAFÍA.	119
ANEXOS.	
Anexo 1.	123
Anexo 2.	125
Anexo 3.	130
Anexo 4.	131

VIABILIDAD DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN MÉXICO

INDICADORES: VIABILIDAD, INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y ESCOLAR, NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y DISCAPACIDAD.

RESUMEN

Esta investigación es un estudio evaluativo de campo cuyo propósito es analizar si la inclusión académica de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro de las escuelas primarias regulares es viable, de acuerdo a las condiciones actuales del Sistema Escolar. Debido a que la Secretaría de Educación Pública le ha asignado a la educación regular la tarea y responsabilidad de educar a todos los menores, incluyendo a aquellos que presenten NEE, promoviendo así la integración escolar. Después de aplicar un cuestionario a cien docentes de primaria regular de las Delegaciones Iztapalapa y Cuauhtémoc, los resultados establecen que los profesores no definen los conceptos básicos, no han asistido a cursos sobre integración y tiene una opinión negativa hacia la misma. Al comparar los resultados con el marco teórico, se establece que los planteles carecen de los elementos básicos para integrar escolarmente a niños con NEE.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación “Viabilidad de la Integración Escolar en México” cimienta su punto de atención en el enfoque integracionista, cuyo origen basado en los derechos humanos promueve la igualdad de oportunidades que todo individuo tiene dentro de la sociedad, poniendo mayor énfasis en las personas con discapacidad, las cuales han padecido históricamente de la exclusión y la marginación.

El principio de integración plantea que los individuos con requerimientos especiales ya no deben ser etiquetados y, por tanto, segregados, sino que deben tener las mismas oportunidades y participación, los mismos derechos y deberes que tiene cualquier otra persona, siendo parte integrante de la comunidad en la que viven y teniendo la posibilidad de realización personal en todos los ámbitos sociales.

Este principio ha originado un movimiento encaminado a lograr la plena integración de las personas con discapacidad en el marco escolar, laboral, cultural y social. A este respecto, la integración escolar es contemplada como la base de todo el proceso, pues al acceder a las oportunidades educativas, desde la enseñanza preescolar hasta el nivel profesional, se generan oportunidades en diversas áreas. Además de que, la educación es por excelencia el motor que condiciona la movilidad y el progreso social.

El proceso en el ámbito educativo, se orienta a eliminar la segregación y permitir que todo infante o joven, independientemente de sus características y condiciones, acceda a la escuela regular. Este fin es respaldado por un contexto de Política Educativa Internacional, en donde la *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO)¹ ha recogido y sistematizado consensos para la orientación de la educación, recomendando diversas medidas para que los países miembros reordenen sus sistemas educativos a efecto de alcanzar una enseñanza que sea para todos, atienda a la diversidad de la población y se realice con calidad.

Para ello, se deben eliminar los sistemas paralelos que segregan, y permitir la inclusión a un sistema común, el cual debe pasar de una enseñanza tradicional a un modelo más interactivo y participativo, en donde se tomen en cuenta las características individuales de cada alumno, dejando la etiquetación y posibilitando la determinación de dificultades y potencialidades, dado que la heterogeneidad y diversidad deben ser impulsadas.

Asimismo, deben existir otros elementos trascendentales para llevar a cabo la integración escolar, Bautista (1991) citado por Mendoza (1994) señala la adaptación arquitectónica de los centros ordinarios; la formación y actualización del profesorado; la provisión de recursos personales, materiales y didácticos a los planteles; y la concientización de toda la comunidad escolar.

¹ Entidad dependiente de la Organización de Naciones Unidas (ONU), creada en 1946 para la protección de las libertades humanas y el desarrollo de la cultura.

Considerando las premisas internacionales, en México se ha definido la Política Educativa Nacional para impulsar las acciones tendientes a reestructurar el sistema, para propiciar la integración educativa y escolar. Estas acciones permitieron que en 1993 se modificara el Artículo Tercero Constitucional², creándose la Ley General de Educación³, la cual es un ordenamiento que explicita la no-exclusión de poblaciones o individuos, específicamente en el Artículo 41 se establece que la educación especial es parte del Sistema Educativo Básico y se reconoce su papel en la promoción de la integración escolar.

Ello ha generado que la educación especial transforme el modelo clínico-rehabilitatorio con el que venía trabajando por un modelo educativo, eliminando el currículo paralelo y adoptando el currículo básico. Además de que, en las escuelas regulares o especiales no se puede negar el servicio a ningún menor, con el grado o tipo de discapacidad que tenga, pues no hay diagnóstico que justifique la exclusión por encima de la ley.

El proyecto de la educación especial en el país se ha desarrollado en dos fases, la primera abarca la reorientación de los servicios de educación especial y la segunda comprende un nuevo ordenamiento regional de tales servicios, el fortalecimiento de la actualización y el apoyo oportuno y profesional de los agentes educativos. El Distrito Federal fue la primera entidad en poner en marcha el proyecto, actualmente, la mayor parte de los Estados de la República han iniciado el proceso.

Con la reorientación educativa, se propició una transformación en la organización y tipo de atención de la educación especial, haciendo modificaciones en la conceptualización de las discapacidades como en la forma de atenderlas.

En cuanto a la conceptualización, dentro del ámbito educativo, ya no se etiqueta a los alumnos, ahora la evaluación se encamina a realizar un perfil del niño, en donde se determinen las necesidades educativas especiales que tiene, para poder superarlas. El concepto de NEE es interactivo y relativo, ya que no remite a una dificultad en particular, sino a las dificultades que enfrenta un menor durante su proceso de aprendizaje.

Con relación a la atención, y debido al cambio de conceptualización, se crearon los Centros de Atención Múltiple (CAM), los cuales incorporaron todas las escuelas por área de discapacidad; y las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), mismas que absorbieron las funciones de los Grupos Integrados, los Centros Psicopedagógicos y todos los apoyos que se brindaban a la escuela regular.

Ambos servicios tienen el fin de propiciar la integración, sea educativa (CAM) o escolar (USAER), en la primera se habla de que todos los niños accedan al currículo a través de las distintas modalidades de la escuela básica; mientras que la segunda se refiere a la inclusión de alumnos con NEE con o sin discapacidad dentro de la escuela regular.

² Estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación. Asimismo, establece que es obligatoria la asistencia a primaria y secundaria y que el Estado tiene el deber de impartir educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 1999 (2)).

³ Promulgada en 1993, amplía y refuerza algunos de los principios establecidos en el Art. 3 Constitucional. El ordenamiento establece que compete a la SEP garantizar el carácter nacional de la educación básica, elevar su calidad y vigilar el acceso equitativo a los servicios (SEP, 1999 (2)).

Ante esta perspectiva de integración escolar, las escuelas regulares de todo el país se enfrentan a un nuevo reto, debiendo estar preparadas arquitectónica, docente, curricular y académicamente para tener en sus aulas y proveer de educación con calidad a niños con NEE con o sin discapacidad.

Esta última parte resalta un punto trascendental, pues al darse la integración escolar surge una interrogante, el Sistema de Educación Primaria Regular dependiente de la Secretaría de Educación Pública en el Distrito Federal ¿cuenta con los elementos básicos para que sea viable la integración escolar de los niños con Necesidades Educativas Especiales?

Tal interrogante es el planteamiento del problema de esta investigación que para dar respuesta al mismo se desarrolló un constructo teórico que profundizara y estableciera los elementos necesarios para lograr la inclusión académica, además de resaltar los aspectos y las acciones emprendidas en el país.

En el primer capítulo se da una panorámica sobre los elementos que engloba la Integración Educativa, señalando los referentes filosóficos que sustentan el enfoque, las definiciones que se han elaborado de la misma, los niveles que tiene y las condiciones esenciales para que se logre adecuadamente. Además de dar argumentaciones a favor y en contra y de exponer las experiencias internacionales sobre la aplicación de la integración en el ámbito educativo.

El objetivo del capítulo dos plasma el proceso de Integración Escolar que se ha desarrollado en el país, estableciendo sus antecedentes a través de una remembranza histórica sobre la educación especial desde el siglo XIX hasta la actualidad, puntualizando la reorientación educativa y señalando los antecedentes internacionales y nacionales que permitieron la promulgación de la integración. Finalmente, se da una visión de las fases en las que se divide el proceso.

El capítulo tres está enfocado en el concepto de NEE, revisando su relación y diferenciación con el concepto de discapacidad. Exponiendo no sólo la definición manejada por la Secretaría de Educación Pública, sino también las implicaciones del término, lo que incluye, la forma de atención y los servicios creados para dar respuesta a tales necesidades.

En el capítulo cuatro, se establece la formación y actualización de los profesores de las escuelas primarias regulares, egresados de las normales de maestros, revisándose la situación de las Escuelas Normales y poniendo especial atención al Plan de Estudios vigente. Asimismo, se señalan los programas de Actualización magisterial, manifestando su labor en la capacitación docente ante la integración escolar.

El capítulo cinco, permite puntualizar la importancia del currículum escolar dentro del proceso de integración, exponiéndose el currículo de la Educación Primaria en México, la relación de éste con las NEE y el trascendental papel de las adaptaciones curriculares base de la atención de las NEE dentro del ámbito educativo.

Por último, la parte práctica de la investigación comprende al capítulo seis que explica el procedimiento implementado, señalando los propósitos del estudio, el planteamiento de

problema, la hipótesis de trabajo, las variables y la metodología. En los subsiguientes capítulos, se exponen los resultados de la investigación (capítulo siete), el análisis de los resultados (capítulo ocho) y finalmente las conclusiones que se desprendieron de la misma (capítulo nueve).

CAPÍTULO I

INTEGRACIÓN ESCOLAR

En este capítulo se expondrán los aspectos filosóficos que sustentan la integración educativa, los cuales son la base de las definiciones del término, incluidas aquí. De igual manera, se manifestarán las formas y niveles en que de su desarrollo y las condiciones necesarias para ser implementada en el Sistema Escolar. Además, se resaltarán los argumentos a favor y en contra de la integración, y las experiencias resultantes de su incrustación académica en dos diferentes sociedades (países). Finalmente, se expondrá una breve conclusión del tema en cuestión.

Fundamentos filosóficos

La integración como filosofía significa una valoración de las diferencias individuales. No se trata de eliminar las diferencias sino de aceptar su existencia como distintos modos de ser dentro de un contexto social, que puede ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el desarrollo máximo de sus capacidades, poniendo al alcance los mismos beneficios y oportunidades de vida.

Ante esto, la postura humanista se opone a una connotación de la discapacidad como una valoración de menor cuantía, ya que algunos calificativos etiquetan y marginan a los discapacitados del goce de derechos y obligaciones con respecto a los ciudadanos considerados normales (Mendoza, 1994). Van (1991) señala que los movimientos humanistas han generado un cambio en las actitudes hacia las personas con requerimientos especiales, considerándolas como individuos con derecho a un trato humano y respetuoso. Debido a ello, en educación especial ha aparecido toda una terminología de principios inspiradores y directivos. No obstante, a menudo éstos se confunden y aparecen como conceptos intercambiables. Por lo tanto, se hace necesario mencionar las tendencias y principios filosóficos e ideológicos que sustentan la integración que, de acuerdo a dicho autor, son de manera general los siguientes:

I. Normalización. Este principio suele ser mencionado como la base filosófica de la integración. Su punto de origen se localiza en los países escandinavos al final de los años cincuenta. La normalización, como concepto, fue difundido por primera vez por el danés Mikkelsen en 1959, quien formuló el término como una exigencia: “permitir que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a la normal como sea posible”. Posteriormente en 1969 el sueco Bengt Nirje popularizó el término, logrando que traspasara las fronteras y se extendiera por Europa. De esta definición se derivó la Ley de Normalización aprobada por el parlamento de Suecia en 1969, en donde se establece “el derecho de todo discapacitado a tener una vida cotidiana normal y a la posibilidad de realización personal en todas las esferas de la vida social: salud, educación, trabajo, recreación, etc.”.

El segundo intérprete del concepto es Wolfensberger, quién exportó el término a Estados Unidos de Norteamérica, generalizando el principio a todas las personas devaluadas y contemplando conjuntamente tanto los medios como los resultados. En su obra principal define a la normalización como: “la utilización de medios tan culturalmente normativos como sean posibles para establecer y/o mantener conductas y características personales que sean tan culturalmente normativas como sea posible”. Más que a los métodos y condiciones, Wolfensberger, se refiere a la imagen, a la representación y a la interpretación de la persona devaluada.

Esta definición ha sido interpretada de diferentes formas, confundiendo en ocasiones su significado, una de las fuentes de confusión más frecuentes sobre dicho principio es la aseveración de que una persona discapacitada debe ser “normal” convirtiéndose en una persona promedio. Esta interpretación considera la normalización como un proceso orientado a desposeerlos de sus características personales de homogeneización e indiferenciación, por lo que no se tendría la originalidad de cada persona, favoreciéndose así solamente la adaptación. No obstante, varios autores insisten en la idea de que no se trata de normalizar a las personas sino de normalizar al entorno, adaptando los medios y condiciones de vida a las necesidades del discapacitado.

II. Sectorización. La normalización pasa por la sectorización que permite a la persona discapacitada permanecer en su medio familiar y social, de tener experiencias normales dentro de las estructuras de la sociedad. Se refiere a la necesidad de que las instituciones legales promuevan los derechos de los individuos discapacitados, es decir, significa descentralizar los servicios.

En consecuencia, una mala o ingenua interpretación del principio de servicios comunitarios puede resultar en la negación de las necesidades especiales de los discapacitados. Más que la eliminación de la segregación y la discriminación en sí, se necesita el reconocimiento y atención de las diferencias, si no, el principio de la sectorización padecería del mismo mal que el de la normalización.

Además, cuando se decide incorporar a los ocupantes de las instituciones especiales a la comunidad, ésta debe estar en condiciones de acogerlos, no solamente en lo concerniente a la disposición de recursos, servicios y profesionales, sino también a la responsabilidad moral, la disposición de aceptar a las personas discapacitadas. Cuando falta esta disposición, no significará más que una mera inserción física, por lo que no se trata entonces de una verdadera integración.

III. Integración. Este concepto representa el medio de canalización que permite a la persona discapacitada normalizar sus experiencias en el seno de su comunidad. No basta ser insertado físicamente en un lugar común, es imprescindible constituir una parte integrante de esa comunidad.

Algunos autores comparan el término con el de igualdad, vivir en la sociedad teniendo iguales derechos y privilegios que los demás; otros hacen hincapié en la participación activa como requisito indispensable de una verdadera integración social, igualdad de oportunidades y participación activa, derechos y deberes que llevan consigo el ser miembro

de la sociedad. Esto significa ser miembro activo de la comunidad, viviendo donde y como otros viven y teniendo los mismo derechos y privilegios que los ciudadanos no discapacitados.

Cabe señalar que la integración, bajo esta perspectiva de igualdad de derechos, se debe llevar y desarrollar en el marco escolar, laboral y en el de la comunidad. La integración escolar es contemplada como la clave de todo el proceso. Significa proporcionar a los individuos con requerimientos especiales la posibilidad de participar en todas las oportunidades educativas disponibles para el resto de las personas, a menos que sus problemas sean tan severos que no puedan integrarse a programas regulares. Se habla de proporcionar servicios en ambientes mínimamente restringidos. La tendencia de integración intenta que se evite separar al individuo del resto de la sociedad, proporcionándole acceso a servicios educativos con apoyos especiales. De preferencia, se debe iniciar en el nivel de enseñanza preescolar y continuar hasta la formación profesional o estudios superiores.

Definiciones

A continuación se expondrán algunas de las definiciones más representativas de la integración escolar que permiten ampliar el panorama sobre la misma:

De acuerdo a Medrano (1986) la integración escolar “es un sistema completo de atención, tratamiento y servicios para las personas que ya sea por sus capacidades cognitivas, por sus alteraciones sensoriales, por sus dificultades motrices o por cualquier otro motivo no se ajusta al modelo establecido en la sociedad”. Mientras que Marchesi y Martín (1990) mencionan que la educación integrada es un movimiento que trata de acoger en la escuela regular a los alumnos del sistema especial.

Una definición más clara, es la que presenta Birch (1974) citado en Ochoa y Torres (1996), en la cual establece que “la educación integrada es la unificación de la educación regular y especial, con el fin de ofrecer una serie de servicios de alta calidad a todos los niños sobre la base de sus necesidades únicas de aprendizaje”. Birch presenta los siguientes elementos descriptivos de la misma:

- En la educación integrada los alumnos con discapacidad son asignados a diferentes clases según sus necesidades, procurando que asistan a una clase regular.
- En cualquier modalidad del servicio, se respeta la discapacidad del niño, sin darle una etiqueta categórica.
- Mediante el proceso de integración, los maestros de las clases ordinarias, amplían y adaptan los procedimientos y el contenido educativo.
- Los niños se retiran de clases regulares sólo cuando es estrictamente necesario para asistir a programas específicos de enseñanza. En algunos casos, los alumnos recibirán instrucción individual.

- Los alumnos con discapacidad deben comenzar su educación en clases maternas o de primer grado, en escuelas del sistema regular, con el apoyo educativo necesario y solamente transferirlos a clases o escuelas especiales, durante el periodo que se requiera para prepararlos para su integración escolar.
- Las escuelas ofrecen espacios sin barreras arquitectónicas, seguros y flexibles para todos.
- El curriculum de capacitación de los maestros regulares incorpora teoría, práctica, materiales, tecnología y manejo de clases en grupo integrado.

Por otra parte y siguiendo esta vertiente, en México la Dirección General de Educación Especial (DGEE) dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) define a la integración educativa como “la atención profesional a los niños y jóvenes con algún impedimento, propiciándoles los medios, destrezas y habilidades para su integración social, donde cada estudiante, con requerimientos de educación especial o no; ha de ser tratado en un ambiente lo menos restringido posible, dentro de las mismas clases y escuelas” (SEP/DGEE, 1994).

Dicha institución establece que, no todos los alumnos con requerimientos de educación especial pueden ser integrados al aula regular; pues algunos presentan serias perturbaciones emocionales, conductas hiperactivas o antisociales; otros con defectos corporales, sensoriales o mentales graves, o de deficiencias múltiples que requieren cuidado y atención intensiva y continua de su salud físico-afectiva. Plantear que a menor limitación mayor integración supone que la integración escolar debe realizarse en diferentes niveles jerarquizados de acuerdo con el grado de limitaciones (Mendoza, 1994).

En este sentido, destaca la diferenciación que hace el ex Subsecretario de Educación Especial, Eliseo Guajardo (1998) entre integración educativa e integración escolar, en donde la primera tiene una connotación que se refiere a los alumnos con NEE que acceden al curriculum básico y se vincula con la atención a la diversidad, abarcando todas las poblaciones que acceden a través de distintas modalidades de la escuela básica como son las urbanas, las rurales, las multiculturales y las escuelas de educación especial (CAM), las cuales están en condiciones de integrar educativamente. Esto se encuentra ligado a lo jurídico y es, por justicia, obligatorio para el Estado ofrecerla y para los padres de familia que sus hijos asistan. Mientras que la integración escolar se refiere a la inclusión de alumnos con NEE, para que cursen su educación en escuela regular con el apoyo de educación especial; puede ser voluntaria y graduada, por ello, se relaciona con lo ético opcional.

Formas de integración

Por lo que se refiere a sus formas, la integración es concebida, en términos generales, en tres diferentes ámbitos, en cada uno existen distintos niveles de aceptación e inclusión (Mendoza, 1994):

1. **Ámbito familiar.** Para el niño discapacitado la integración comienza en el hogar, ya que es la familia la matriz de la socialización e integración del menor.
2. **Ámbito social.** Puede pensarse como la participación activa del sujeto en diferentes actividades y grupos. Implica una aportación a partir de la propia individualidad, conservando lo que es propio y a la vez contribuyendo a la colectividad.
3. **Ámbito escolar.** La integración en el marco educativo es temporal, instructiva y social, basada en una planificación educativa y un proceso programador evolutivo e individualmente denominado.

Con respecto al área educativa, las definiciones de las modalidades de integración se mueven alrededor de el tipo de entorno educativo y las posibilidades que ofrecen en cuanto a interacción con alumnos no discapacitados. Söder (1981) hace alusión a ambos criterios, distinguiendo tres niveles de integración escolar:

1º. **Integración física.** La educación de alumnos con NEE se lleva a cabo en centros de educación especial construidos junto a centros ordinarios pero con una organización separada, aunque se comparten algunos espacios comunes.

2º. **Integración funcional.** Se divide en tres niveles de menor a mayor:

- a) Los alumnos discapacitados comparten con los alumnos de centros ordinarios instalaciones comunes, pero en momentos diferentes (utilización compartida).
- b) Se usan instalaciones comunes al mismo tiempo (utilización simultánea).
- c) Se utilizan algunas instalaciones comunes al mismo tiempo con objetos educativos también comunes. A este nivel se le denomina integración curricular parcial (cooperación).

3º. **Integración social.** Se refiere a la inclusión individual de un alumno discapacitado en un grupo-clase ordinaria, formando parte como un alumno más para todos los efectos educativos. El maestro tutor recibe ayuda y colaboración de un profesor de apoyo de educación especial, y en dado el caso, la ayuda de especialistas para dar respuesta a las necesidades de los alumnos. Este tipo de integración es denominada curricular total.

Vale la pena decir que la definición de Söder es una representación del ambiente escolar progresivamente más integrado. De acuerdo a Van (1991) existen otras representaciones más específicas, entre las que se encuentran las basadas en el modelo pirámide, en donde la idea es tener ambientes progresivamente más integrados, en donde los niños con discapacidades sean colocados en el ambiente más idóneo e ir avanzando en los niveles de integración de acuerdo a sus avances:

- a. Instrucción en casa, hospital o centro de tratamiento.
- b. Centro residencial de educación especial.
- c. Escuela especial (diurna).
- d. Combinación escuela especial y escuela regular.
- e. Aula especial a tiempo completo en escuela regular.
- f. Combinación de aula regular y aula especial.

- g. Aula regular con concurrencia a sala de recursos para enseñanza suplementaria o tratamiento especial.
- h. Aula regular a tiempo completo con ayuda de especialistas itinerantes o fijos dentro del aula.
- i. Aula regular con acceso a servicios de consulta.

Hegarty, Hodson y Clunies-Ross (1988), retomando este modelo y partiendo de ello, describen en siete esquemas las formas de agrupar a los alumnos, esquemas que han sido comprobados con éxito en la práctica. Siguiendo la línea de menos a más se presentan las siguientes:

- 1°. Escuela especial con base y tiempo parcial en escuela general.
- 2°. Escuela general como base y régimen de tiempo parcial en escuela especial.
- 3°. Base en clase especial durante todo el tiempo. Asistencia de apoyo cuando sea necesario.
- 4°. Base en clase especial y clases generales a tiempo parcial a enseñanza especializada en el centro escolar.
- 5°. Colocación en una clase general y retirada para enseñanza especializada en área de recursos o con personal docente itinerante. Asistencia de apoyo cuando sea preciso.
- 6°. Colocación en una clase general con ayuda al alumno en áreas específicas del currículum. Asistencia de apoyo y designación de un profesor con responsabilidad específica sobre los alumnos con NEE.
- 7°. Colocación en una clase general con apoyo educativo adicional para cada alumno, mediante un mejoramiento de la proporción alumno/profesor.

Es importante aclarar que los esquemas no están totalmente separados entre sí. En la práctica se superponen y la dotación de una determinada escuela puede comprender elementos de diversos esquemas. La decisión sobre la modalidad de integración con respecto a un alumno determinado, forma parte de una planificación más amplia de transición de emplazamientos menos integrados a aquellos más integrados con punto de partida en las NEE del alumno.

Condiciones

En relación con las condiciones, antes de poner en marcha un programa de integración es necesario tomar en cuenta varios aspectos de los que dependerá el éxito o fracaso de la inclusión de las personas con NEE al centro educativo regular. La UNESCO, señala Hegarty (1994), presenta una serie de estrategias que los políticos y líderes educativos pueden adoptar para mejorar la oferta de educación especial en sus países:

LEGISLACIÓN. Una legislación apropiada permite articular y reforzar una política nacional sobre educación especial. Aprobar leyes, en sí mismo no significa nada; legislar en torno a estos laudables resultados no es garantía de que serán de utilidad. Esto conduce a dos funciones adicionales de la legislación; llamar la atención respecto a cualquier discrepancia entre la teoría y la práctica y dar herramientas a quienes procuran el cambio. La legislación puede contribuir, por otra parte, al cambio de actitudes; lo que se demanda con el peso de la

ley tiene mayor estatus que lo opcional.

La legislación educativa no constituye una panacea y no sería difícil encontrar ejemplos en los que ha tenido un impacto negativo. Hay pocas dudas, sin embargo, que una adecuada legislación constituye una herramienta especial para mantener y desarrollar un efectivo sistema educacional para los niños discapacitados. Si se desea que la legislación tenga efecto, deben proveerse los medios y recursos para el efectivo control de su aplicación.

APOYO A LA ADMINISTRACIÓN. Las funciones coordinadas de la administración cubren un amplio campo, abarcando la planificación, la asignación de recursos, la oferta y la capacitación de personal, edificios, materiales y transportes, además de coordinar los elementos en los diversos servicios. La administración y la organización de la educación especial presentan problemas, éstos van desde la multiplicidad de tareas que deben atenderse, la dispersión de responsabilidades en torno a ellas y la diversidad de fuentes de financiamiento. La educación especial, se extiende hacia el área de salud, el bienestar social y la rehabilitación; involucrando tanto a profesores como a psicólogos; trabajadores de la salud y terapeutas.

La consulta de la UNESCO otorgó destacada importancia al desarrollo de un plan nacional realista basado en la clara formulación de los recursos y respaldado por un compromiso nacional. Un importante aspecto del plan nacional es su función a establecer prioridades entre las demandas competitivas.

SERVICIOS EDUCATIVOS. Lo esencial de la oferta de educación especial radica en asegurar que los niños y jóvenes discapacitados reciban una atención apropiada y todo lo que subyace en el sistema debe orientarse hacia esa meta. La forma de progresar tiene que ser mediante un cambio tanto en las escuelas especiales como en las comunes. Estas últimas, generalmente han hecho fracasar a los alumnos discapacitados y una reforma sustantiva de ella se hace necesaria antes de que puedan brindarles una oferta educativa adecuada. Esta reforma debe operar en su organización académica, oferta curricular y en el desarrollo profesional de su personal.

EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA Y PREPARACIÓN PARA LA VIDA ADULTA. La oferta de educación temprana es aún muy restringida. Sin embargo, se hace necesaria para la adecuada identificación y atención de niños con trastornos en el desarrollo. Las formas de oferta más corrientemente trabajadas en esta etapa son los programas de intervención temprana relacionados con entrenamiento en el hogar, y grupos preescolares de educación especial.

En lo que respecta a la preparación para la vida laboral, la oferta también es muy restringida o nula. Las metas compartidas de acción, en esta área, son ayudar a los jóvenes a ser económicamente activos y a dirigirlos a formas de vida que sean tan plenas e independientes como sea posible. Cuando la oferta educativa se encuentra bien desarrollada en el nivel escolar, deben adaptarse medidas para asegurar una adecuada preparación para la vida después de la escuela, lo que debe cubrir tanto el trabajo como la cotidianidad.

LOS PADRES DE LOS NIÑOS DISCAPACITADOS. Éstos pueden jugar un papel principal en su

educación, si se les facilita y permite. Tiene sentido ayudarles a desempeñarse con lo mejor de sus potencialidades, ya que son los primeros y naturales profesores del niño. Las estrategias que pueden adaptarse varían de país en país y deben articularse teniendo en cuenta las condiciones y los recursos locales.

CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES. Dicha capacitación, especialmente en servicio, adquiere una significación extra en tiempos de cambio. Cuando las conceptualizaciones de discapacidad están siendo revisadas y cuando en la integración se espera que los profesores de las escuelas comunes enseñen a los niños discapacitados, el perfeccionamiento que previamente resultaba adecuado puede que ahora necesite ser suplementado o reestructurado. En el hecho, esto constituye un desafío particular en aquellos países donde el perfeccionamiento de los docentes es limitado. Resulta importante disponer de especialistas. Por ello, cualquier proyecto de capacitación debiera permitir una continua oferta de personal especializado.

INVESTIGACIÓN. Educar estudiantes discapacitados puede ser significativamente mejorado si se basa en una buena información acerca de la naturaleza de las necesidades de aprendizaje y respecto a como satisfacerlas en mejor forma. Pueden identificarse cuatro amplias áreas de actividad en investigación y desarrollo: a) estudios diseñados para separar distintas formas de discapacidad, profundizando en su comprensión y clarificando sus aplicaciones educacionales que pudieran abordarse en las diversas áreas de estudio; b) encuestas incidentales para establecer la extensión de las necesidades locales; c) actividades de desarrollo dirigidas a los currículos, a los enfoques docentes y a los recursos; y d) evaluación de los programas educacionales.

De manera particular y retomando los elementos emitidos por la UNESCO, algunos de los factores a considerar en la planificación de la integración escolar conciernen a las características de la escuela misma, en la cual se proyecta integrar a uno o más niños discapacitados, Bautista (1991) en Mendoza (1994) señala algunos elementos a considerar por las Instituciones correspondientes y los planteles educativos, los cuales son los siguientes:

- Cambio y renovación de la escuela tradicional en lo que respecta a su organización, estructura, metodología y objetivos.
- Adaptación de los centros ordinarios a las necesidades de los alumnos.
- Reducción de la proporción de alumnos por aula.
- Un diseño curricular único, abierto y flexible.
- Manera de evaluar el rendimiento del alumnado.
- Proporcionar a los centros los recursos personales, materiales y didácticos que se requieran.
- Formación y actualización del profesorado y demás profesionales.
- Número de alumnos por aula regular y número de alumnos discapacitados que se puedan integrar, evitando una proporción demasiado alejada de la “normalidad”; y número de aulas especiales en la escuela, evitando una sobrecarga de éstas por el riesgo de crear un área segregada dentro del plantel.
- Disponibilidad favorable a la integración por parte del profesorado y el director; además de las actitudes del alumnado y los padres de familia.

- Comunicación interna y una buena comunicación entre la escuela y su entorno social.
- Accesibilidad del edificio: las condiciones y diseño físico de la escuela y las aulas con referencia a las barreras arquitectónicas, en particular la accesibilidad de áreas de uso frecuente; así como proximidad del hogar y facilidad de transporte.

Junto con ellos, es importante considerar factores tales como el clima psicológico y social que ofrece la escuela y las posibilidades reales de “interacción con los demás alumnos”.

En consecuencia, la educación de niños discapacitados en escuelas regulares implica amplias responsabilidades en diferentes niveles: la dotación de personal, tanto auxiliares como profesores, el cambio de actitudes, la transmisión de información, las oportunidades de perfeccionamiento para promover su desarrollo profesional y la práctica en el aula, entre otras muchas.

Argumentos a favor de la integración escolar

Existen distintos argumentos que expresan que la integración de los alumnos con NEE debe plantearse como un principio de naturaleza, que va más allá de la escolarización de algunos determinados alumnos con algún tipo de minusvalía y que se sitúa en la necesidad de aceptar las diferencias y garantizar el derecho a la educación. De acuerdo con el ordenamiento jurídico y educativo, el derecho a la educación debe de satisfacerse siempre que sea posible en el marco escolar ordinario. De acuerdo con Stainbock y Bunch (1989) citados en Ochoa y Torres (1996) los argumentos a favor de la integración escolar se pueden agrupar en tres premisas básicas:

Primeramente, se basa en que las NEE de los estudiantes no requieren de sistemas paralelos debido a que debe existir una igualdad de educación como respeto a las necesidades individuales de cada uno de los alumnos y a que no hay dos tipos distintos de estudiantes, las necesidades de todos los alumnos se encuentran en un continuo, que van desde los niños que requieren de algún servicio o apoyo, hasta los niños que casi no requieren ayuda para cubrir los objetivos educativos. Por esto, la propia educación debe de ser considerada como un continuo de acciones. Se trabaja con los niños basándose en sus propias habilidades, capacidades y necesidades; la razón es que todos son únicos con características intelectuales, físicas y psicológicas propias que a lo largo de su escolaridad requieren diversas ayudas pedagógicas o servicios educativos de tipo personal, técnico o material, haciéndose necesario brindar un servicio personalizado.

Segundo, indica que atender dos sistemas paralelos los hace inefficientes ya que descuidan algunos de los siguientes aspectos: a) con un sistema paralelo se evalúa y clasifica a los alumnos para determinar a qué sistema pertenecen; b) se crean barreras entre los profesionales de ambos sistemas; c) por lo regular sólo los alumnos que tienen una etiqueta y pertenecen al sistema escolar especial son los que tienen acceso a recibir determinada asistencia para completar su educación; d) cada sistema modifica el curriculum sin brindar una educación integral; e) con el sistema paralelo se rechaza de la escuela regular a los niños que no se adaptan al programa; en vez de modificar o ajustar las técnicas para que de acuerdo con sus necesidades logren integrarse al sistema educativo, y, f) el sistema paralelo

no prepara adecuadamente a los estudiantes para vivir y trabajar en los ambientes naturales de la comunidad en que se desarrollan y viven, sobre todo, cuando se refiere a los alumnos que se preparan en educación especial. El mundo no está dividido en especial y regular, esta división únicamente existe en la educación.

Finalmente, se basa en que el sistema paralelo fomenta actitudes diferentes hacia los alumnos del sistema educativo especial. La integración ofrece al alumno no discapacitado la posibilidad de compartir con una persona distinta, la oportunidad de aprender a aceptar y a respetar "diferencias". El alumno discapacitado, por su parte, tiene la oportunidad de incorporarse a la comunidad escolar en condiciones semejantes a las del resto de sus compañeros. Lo que genera, a su vez la creación de una sensibilidad por parte de la sociedad frente a los discapacitados.

También la experiencia ha demostrado que la convivencia en la misma clase con alumnos con necesidades educativas especiales ha permitido un mejor conocimiento mutuo, mejorando las expectativas de unos y el autoconcepto de otros. A pesar, pues, de que la integración social no queda garantizada automáticamente con la integración escolar, es indudable el respeto por las diferencias que ha de ayudar a la construcción de relaciones más tolerantes y solidarias. Si la enseñanza obligatoria persigue, entre otros objetivos, el desarrollo de capacidades de cooperación, responsabilidad moral, tolerancia y solidaridad, como manifestación de un espíritu de no-discriminación y respeto a la diversidad, es difícil comprender cómo se pueden promover dichas capacidades en los alumnos, si no es en un contexto educativo que sea en sí mismo diverso, es decir, en el que se integran alumnos y alumnas con capacidades, culturas y lenguas distintas.

Y aunque algunos alumnos y alumnas con deficiencias más graves y severas, por mucho que aprendan en su casa o en la escuela, nunca llegarán a tener la capacidad suficiente para vivir independientemente en su comunidad. Lo determinante para su futuro no es, entonces, lo que esas personas sean capaces de aprender – nunca será suficiente -, sino la aceptación de los demás, que les permita ser miembros integrales de su comunidad. Se diría entonces, que la integración es necesaria para la consecución de una serie de objetivos que se plantean en el sistema educativo, pero claramente insuficiente por sí sola sino se transforman al unísono la enseñanza y el currículum escolar, si no se hace accesible en todos sus sentidos y adaptable a las necesidades de todo el alumnado.

Lo que realmente está en juego es dejar de entender la educación especial como la educación de un conjunto determinado de alumnos – aquellos que tienen deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales- para empezar a conceptualizarla como las acciones o medidas que ayuden a los sistemas escolares, al profesorado principalmente, a estar mejor capacitado para enfrentarse a la diversidad de necesidades que puedan presentar sus alumnos, cualquiera que éstas fuesen. Para ello, se debe dejar de ver como un problema a los alumnos con deficiencias, y a éstas como causantes de sus dificultades para aprender e integrarse a la enseñanza ordinaria.

Uno de los primeros pasos para cambiar es ser consciente de que esa conceptualización no es natural sino cultural, creada y dependiente del sistema escolar que se tiene configurado, pero que llegado el caso se puede cambiar.

Argumentos en contra de la integración escolar

Los argumentos ya señalados, sin embargo, se han enfrentado en numerosas ocasiones con otros de signo contrario que ponen en tela de juicio los beneficios que la integración promete, Ochoa y Torres (1996) plasman el siguiente listado:

1) El niño discapacitado no aprende en la escuela ordinaria y dificulta el aprendizaje de los demás alumnos. En general, los discapacitados no podrán asimilar el contenido de la enseñanza ni hacer sus ejercicios al mismo tiempo que sus condiscípulos normales. Hay pues “desigualdad”, ya que las condiciones de la escuela ordinaria son mucho más difíciles para el alumno discapacitado que para los demás.

2) El niño discapacitado se encontraría más a gusto, más cómodo entre sus iguales. Además, se teme que los compañeros se burlen de él, lo desprecien o lo marginen.

3) Los prejuicios de padres de alumnos “regulares”.

4) En una sociedad competitiva, que a su vez está influyendo en todo el sistema educativo, en la que se valora el éxito académico, el rendimiento y la capacidad de competir, no parece posible plantear la integración basada en valores tales como cooperación, solidaridad y el respeto, pues chocan con los realmente dominantes (Marchesi y Martín, 1990).

5) Existe un acuerdo bastante generalizado de que la integración es posible y aconsejable durante la educación infantil y la educación primaria. Las características de los centros y las características de las necesidades de los alumnos y las alumnas parece no crear grandes dificultades para la integración escolar. La situación en cambio se percibe muy distinta cuando los alumnos acceden a la secundaria. En la medida en que crecen las exigencias académicas sobre todo en la secundaria, la integración plantea nuevos retos para los que los profesores no se sienten preparados, puesto que la distancia entre las capacidades de dichos alumnos y el ritmo general de la clase parece insalvable. Los profesores e incluso algunos padres, creen que los alumnos están en clase como muebles, por lo que es mejor plantear otras alternativas.

6) Por otra parte hay quien afirma que sobre todo a partir de la adolescencia, a pesar de que los alumnos con necesidades especiales estén en clase junto a sus compañeros, continúan aislados y marginados. Se argumenta que en la medida en que no se logra la integración social, la pura integración escolar puede resultar una pantomima.

7) La atención a los alumnos y alumnas con necesidades especiales, en el marco de la atención a la diversidad propia de una escuela comprensiva, contribuirá de forma decisiva a bajar los niveles de la clase, cosa que perjudicará a los demás alumnos.

8) Por último la escasez de recursos personales y materiales considerados necesarios para la atención de alumnos con necesidades especiales contribuye también una preocupación de buena parte de la comunidad educativa.

Vale la pena decir que con la integración de los alumnos con necesidades educativas

especiales sucede algo parecido a lo que ocurre en otros colectivos sociales y culturalmente marginados. La tradición de una escuela segregadora y elitista ha ido construyendo nociones tan arraigadas como equívocas acerca de las necesidades y exigencias de la escolaridad y sobre lo que se entiende por normalidad.

Sin embargo, los nuevos vientos de la democracia, con una apuesta superior hacia la tolerancia y el pluralismo, conllevan nuevos retos a la comunidad educativa. Uno de ellos, quizás el esencial, es que la democracia escolar debe de ser absolutamente respetuosa con la diversidad de todas las situaciones educativas.

Experiencias de integración

Los argumentos plasmados, a favor y en contra de la integración, plantean una perspectiva que sobre la misma se concibe, tales argumentos son en su mayoría de carácter teórico, no obstante, para tener un panorama completo es indispensable resaltar las experiencias del proceso integracionista en el ámbito escolar. A continuación se expondrán aquellas surgidas en dos de los países con un antecedente de más de trece años de iniciado el proceso y en donde ya se han evaluado y plasmado los resultados del mismo.

ESPAÑA. En España el derecho a la educación está respaldado por la Constitución de 1978, en donde se contempla a todos los niños y jóvenes, incluyendo a aquellos que presentan NEE. A partir de este respaldo, surgió en marzo de 1985 el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (Ramón-Laca, 1998).

A partir de dicho decreto se presentó la normativa legal necesaria para desarrollar el proceso de integración escolar. El Ministerio de Educación decidió que la integración debía introducirse inicialmente mediante la participación voluntaria de las escuelas: la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos) del centro escolar debía estar de acuerdo y diseñar su modelo educativo, aprobarlo por mayoría y someterlo al Ministerio y si era aceptado, tenían acceso a los recursos materiales, económicos y humanos.

Las escuelas participantes y el Ministerio se comprometieron a integrar a los alumnos discapacitados en cada clase; reducir el número de alumnos por clase; enviar el primer año a dos profesores de apoyo a cada escuela y otros dos más en los cuatro años sucesivos; prestar especial atención a estas escuelas recurriendo a equipos psicopedagógicos; promover las necesarias reformas en los edificios para facilitar la integración de alumnos con discapacidades físicas; y, por último, organizar cursos de formación docente y conceder incentivos profesionales a los profesores que participasen en el proyecto.

Para el año de 1998, en el programa de la “Escuela Inclusiva” se encontraban inscritos todos los centros públicos y muchos de los denominados “concertados” (colegios de iniciativa privada, sostenidos con fondos públicos). Todos estos colegios cuentan con recursos especiales: profesores de apoyo, logopedas, fisioterapeutas, auxiliares, trabajadores sociales, psicólogos y otros profesionales (especialistas cuando son necesarios, como en el caso de alumnos ciegos y sordos). También están dotados de equipo y material específicos.

No obstante, en el momento actual, coexisten formas de escolarización para alumnos con discapacidad, por un lado, hay integración plena en aula ordinaria; y por el otro, existen aulas y centros de educación especial, que la Administración competente considera aún necesarios, porque los recursos precisos no son suficientes, ni ha llegado a todas las escuelas. La calidad de la educación es muy desigual en todo su territorio nacional. “Como se ve, en 1978 se empezó a hablar de integración escolar, en 1985 se redactó el primer decreto y en 1998 aún no se ha llegado a la escuela inclusiva en el amplio sentido del término y universalmente difundido” (Ramón-Laca, 1998).

El programa de integración ha sido evaluado en todos sus aspectos, el resultado más importante ha sido el aumento de actitudes positivas, tanto de la comunidad educativa como de la sociedad, con respecto a la incorporación de alumnos discapacitados en las escuelas ordinarias. El cambio más remarcado es que las críticas ya no ponen en tela de juicio el principio del programa de integración en sí, sino que van encaminadas a pedir que se creen las condiciones idóneas para lograr que la integración se realice, pues el equipo y material didáctico y la eliminación de barreras arquitectónicas son insuficientes. La evaluación también ha puesto de manifiesto que la formación de los profesores es uno de los factores más valorados por la comunidad educativa para lograr una integración satisfactoria y se manifiesta que el desarrollo de éste ha sido también insuficiente.

Además de las conclusiones específicamente vinculadas con el programa de integración, la evaluación ha recalcado tres factores más generales que desempeñan un papel determinante en el éxito de la integración:

El primero, y tal vez el más importante, es que la educación de los niños con NEE debe emprenderse con toda su amplitud, efectuando al mismo tiempo todos los cambios necesarios en el conjunto del sistema educativo. Para que la educación integrada sea posible, es preciso reformar la totalidad de dicho sistema, y no sólo los aspectos relativos a los niños con NEE.

El segundo factor que se pone de relieve es que la integración exige una nueva perspectiva de sensibilización a las demandas específicas de todos y cada uno de los alumnos. Los profesores encargados de los alumnos con NEE no son los únicos responsables de la educación integradora, también es responsable de ella el conjunto de la escuela, que ha de replantearse su proyecto educativo, su organización, su sistema de evaluación y su metodología para estar en condiciones de dar respuesta eficaz a las demandas de los niños con NEE.

Otro factor que es de gran importancia está relacionado con el currículum. Las reformas del sistema educativo deben conducir a la creación de un currículum apto a los niños con NEE planteado cuidadosamente, adaptado a los ritmos de aprendizaje de los niños y desarrollado por profesores competentes. El nuevo currículum debe caracterizarse por ser de índole abierta y flexible y por cumplir con tres premisas principales: adaptar los objetivos y los contenidos educativos a las realidades existentes en el plano científico, social y tecnológico; permitir que los profesores desarrollen sus propias iniciativas mientras lo llevan a cabo en el aula, y facilitar su adaptación a todos los alumnos.

INGLATERRA. Por otra parte, otra experiencia de integración es la reportada por Hegarty, Hodson y Clunies-Ross (1988) quienes plasman la recopilación realizada en Inglaterra y en Gales, durante un periodo de dos años a partir de enero de 1982, de las condiciones predominantes respecto de la educación de los alumnos con necesidades especiales, esto en materia de política curricular y escolar.

Los datos señalados denotan que la agrupación y organización de los alumnos con NEE dependía en buena parte del tamaño de la escuela, del número de estos niños que se matriculaban, de la naturaleza y variedad de sus necesidades y de los problemas que presentaban en términos educativos. Por añadidura, también repercutían en las posibilidades al respecto, el personal docente, el currículum y el calendario, junto con la disposición física de la escuela. A continuación se describirá la diversidad de esquemas de organización encontrados en los centros escolares visitados, sobre la base de las dotaciones apreciadas, pueden distinguirse ocho esquemas:

1°. Colocación en una clase general con apoyo educativo adicional para cada alumno mediante un mejoramiento de la proporción alumno-profesor.

2°. Colocación en una clase general con ayuda al alumno en áreas específicas del currículum. Designación de un profesor con responsabilidad específica de los alumnos con NEE. La asistencia era proporcionada cuando era necesaria.

3°. Colocación en una clase general y retirada para enseñanza especializada en un área de recursos o con un personal docente itinerante (el alumno con NEE es apartado de la clase general para contar con unos periodos de enseñanza especializada, a cargo de un profesor de la misma escuela o de un docente externo).

4°. Base en la clase general, acudiendo en régimen de tiempo parcial a enseñanza especializada en el centro (todos los alumnos se matriculan en grupos generales y asisten a una unidad especial para recibir enseñanza en áreas específicas del currículum, conforme a sus necesidades).

5°. Base en unidad clase-especial y clases generales a tiempo parcial. Asistencia de respaldo cuando sea necesaria (el alumno se matricula en una unidad especial empleada como base, pero no se encuentra aislado o separado de las clases generales).

6°. Base en unidad clase-especial durante todo el tiempo (carencia de integración en el área, pero existía la oportunidad para que los alumnos con necesidades especiales se relacionen con sus compañeros de las clases generales).

7°. Escuela general como base y régimen de tiempo parcial en escuela especial.

8°. Escuela especial como base y tiempo parcial en la escuela general.

Las conclusiones de la recopilación resaltan que las escuelas regulares han de ampliarse, hacerse más vastas, de forma que sean capaces de atender a una gama de necesidades

educativas más grande que la anterior y de garantizar que los alumnos especiales obtengan los beneficios de hallarse en un entorno general. Por desgracia, las manifestaciones más obvias de los programas de integración fueron, en algunos planteles, puramente físicas: rampas, tecnología de ayuda auditiva y elementos especiales del equipo. Por esenciales que puedan ser, resultan secundarias en relación con la tarea educativa. Lo que realmente importa es la calidad de la educación que se brinda y hasta qué punto se relaciona con las necesidades de cada alumno.

En consecuencia, las transformaciones más importantes, se señala en el informe, han de operarse en el nivel curricular: lo que a los alumnos se les enseña y por qué, la forma en qué se realiza y el modo en qué se observa su progreso. Esta evolución del curriculum ha de hacerse, desde el principio, por y en las escuelas ordinarias.

Además, se resalta que, la atención a las NEE de los alumnos dentro de la escuela regular es una tarea distinta de su atención en una escuela especial y se debe operar con oportunidades distintas, por ello, el éxito ha de considerarse en términos de aprovechamiento de estas oportunidades y de sustraerse a las limitaciones y no en la reproducción del entorno educativo de los planteles especiales.

Conclusiones

Una situación que ha generado controversia entre los profesionales dedicados al estudio de la integración escolar es el hecho de que la integración vista únicamente como colocación de los alumnos dentro de un centro de educación regular elimina barreras de distancia y constituye un primer paso necesario para dejar atrás la segregación de alumnos con NEE, pero no es suficiente e incluso puede ser riesgosa. No basta con una integración puramente física en donde se coloquen rampas y equipos especiales, ya que en la integración lo importante es la calidad de la educación que se ofrezca.

Esto pone en tela de juicio el supuesto predominante, incorporado a la legislación, de que primeramente hay que considerar la integración de todos los alumnos en una escuela ordinaria y que sólo cuando resulte problemática o parezca que vaya a serlo habría que pensar en una escuela especial. Realmente existe un vacío entre la teoría y la práctica, todavía son muchos los niños que van a escuelas especiales sin necesitarlas y hay muchos alumnos con NEE que van a escuelas ordinarias sin ser atendidos correctamente.

Hegarty y colaboradores (1988) precisan realizar una distinción entre integración como colocación e integración como educación. La atención se ha centrado en la primera. Dados dos sistemas de educación paralelos se hace necesario primeramente acabar con la segregación. Esta tarea puede realizarse hasta cierto punto mediante el cambio del lugar de educación formal. La integración de la ubicación elimina algunas barreras de distancia y separación y constituye un primer paso en la conclusión de la segregación de alumnos con NEE. Pero este no es más que un primer paso; la integración se refiere esencialmente a la escolarización. Del mismo modo que otros alumnos, los de NEE acuden a escuelas para que se les enseñe y para aprender. La tarea de las escuelas consiste en promover el aprendizaje

de los alumnos y en crear las condiciones bajo las que tenga lugar el aprendizaje apropiado para todos.

Sin embargo, señalan dichos autores, que sean cuales fueran las razones de la segregación, las escuelas ordinarias resultaban inadecuadas, y se retiraba algunos alumnos de ellas porque ahí no era posible atender sus necesidades, carece de sentido devolverles de nuevo sin examinar atentamente lo que la educación ordinaria tiene que ofrecer y si es necesario efectuar cambios. Lo que la integración escolar exige es una reforma educativa. Las escuelas ordinarias han de ampliarse, hacerse más vastas, de forma que sean capaces de atender a una gama de NEE más grande que la anterior y de garantizar que los alumnos con NEE obtengan los beneficios de hallarse en un entorno general.

CAPÍTULO II

INTEGRACIÓN ESCOLAR EN MÉXICO

En éste se expondrán los pormenores de la educación primaria en el país, incluyendo la historia de la educación especial, que en años recientes ha transformado el panorama de la propia educación básica. Además, se plasma el proceso de reorientación educativa, el cual se generó del movimiento integracionista, cuyo origen recae en el ámbito internacional.

La educación primaria en México

El esfuerzo educativo de México en este siglo es sobresaliente. La escolarización del país tomó su mayor auge después de la Segunda Guerra Mundial y se le dio un impulso decisivo con el Plan de Once Años de Jaime Torres Bodet al inicio de los años sesenta (Guevara, 1992). En la década de los setentas, a partir del sexenio de José López Portillo (1976-1982), se puso en marcha el “Programa de Educación para Todos”, que pretendía entre otras cosas ofrecer la educación básica a toda la población del país. En 1981, la SEP anunció que con la matrícula de ese año se había alcanzado satisfacer el total de la demanda de educación primaria, sin embargo, en los años siguientes, bajo el impacto de la crisis económica la cobertura educativa, si bien se mantuvo creciente en números absolutos decreció en términos relativos.

Posteriormente, en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) se buscó incorporar al sistema educativo a todos aquellos alumnos que el propio sistema había expulsado, aumento el número de egresados en educación primaria, pero no la calidad, practicando los mismos métodos y procesos de enseñanza y desmejorándose las condiciones al reducirse el presupuesto con el Plan de Austeridad.

Para el período comprendido entre 1989 a 1994, se implementó el “Programa para la Modernización Educativa” cuyo propósito primordial fue revisar contenidos, renovar métodos, articular niveles y vincular procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y de la tecnología.

El sistema de Educación Básica, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, está federalizado, esto implica que cada uno de los 31 Estados de la República se hace cargo de la atención educativa de su población. Salvo la educación básica de la capital de la nación que sigue bajo la responsabilidad de la SEP que depende del Ejecutivo Federal. Para este sistema de educación existe un solo plan y programa nacional de estudios al que, oficialmente, tendrán que sujetarse las 32 entidades del país, pues la SEP conservó la normatividad educativa nacional. La federalización del sistema educativo nacional básico, también descentralizó los servicios de educación especial en 1992 (Guajardo, 1998).

En enero de 1995 el gobierno de la República presentó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que establece los objetivos que orientaron la gestión educativa en la anterior administración. Para el logro de las metas planeadas el programa establece una serie de estrategias y acciones fundamentales (SEP, 1999):

- Estrategias multisectoriales de combate a la pobreza extrema, en coordinación con las autoridades de salud, nutrición y desarrollo social.
- Actualización permanente de los planes de estudio, a fin de elevar la calidad de la enseñanza que se imparte.
- Apoyo a los profesores en el conocimiento y la puesta en práctica de los planes y programas de estudio.
- Formación y actualización permanente de los profesores.
- Avanzar en la descentralización de los servicios de construcción, mantenimiento y equipamiento de los espacios educativos.

No obstante lo vasto de la obra educativa, Guevara (1992) advierte numerosos defectos, por ejemplo: se sabe que la escuela primaria tiene una baja eficacia terminal, de cada 100 alumnos que ingresan a ella sólo 57 logran terminar. Se trata de un asunto de ineficiencia y de inequidad pues, por un lado, el fracaso escolar representa un derroche absurdo de recursos y, por otro, los niños que la escuela expulsa de esa manera corresponden a las familias más pobres.

Pero la crítica más vigorosa que ha hecho este autor a la escuela primaria mexicana, sobre todo en los últimos años, es la baja calidad del servicio que presta, hay evidencias que confirman que los niños no aprenden como se espera los elementos básicos de la lengua, las matemáticas, la ciencia y el civismo. A pesar de ello, la escuela los aprueba y les otorga certificados. El no-aprendizaje afecta a todos los estratos de la pirámide escolar. Los expertos han concluido que los éxitos y fracasos de las sociedades se vinculan directamente a las realizaciones y tropiezos de sus sistemas educativos.

De igual manera Schmelkes (1989) manifiesta que, la escuela primaria funciona en forma inequitativa, no se neutralizan las desigualdades y mucho menos se contrarrestan los efectos de tales. Se observa también un problema de conceptualización en la escuela primaria, no está claro lo que esto significa ante una realidad culturalmente plural y heterogénea. La adaptación del curriculum a las necesidades del alumno no se lleva a cabo, prevaleciendo la unidad que genera a la postre, desigualdad, además los alumnos que terminan no siempre quedan preparados para enfrentarse a la vida, ya que a menudo lo que han aprendido carece de relevancia, de sentido práctico o no puede ser adecuadamente utilizado para resolver problemas cotidianos (Cervera, 1994).

Es por ello que la planeación de la escuela primaria, así como su evaluación y administración vienen arrastrando un conjunto de deficiencias que obstaculizan tanto al adecuado conocimiento; como su mejoramiento cualitativo. El desempeño de los agentes y

el sistema como un todo no se evalúan. Ni el sistema ni la sociedad, pueden conocer lo que realmente ocurre en la escuela primaria más que en forma indirecta o parcial. Por lo que es necesario un cambio de fondo antes de implementar políticas de equidad y de diversidad educativa (Galván, 1991).

Antecedentes de la educación especial

Las primeras acciones en torno de la educación especial en México comenzaron cuando el gobierno mexicano y la secretaria de educación pública iniciaron la atención a personas con discapacidad en 1867, cuando Don Benito Juárez expidió el decreto que dio origen a la Escuela Nacional de Sordomudos y en 1870 cuando se crea la Escuela Nacional de Ciegos, la más grande de América Latina.

Para 1914 el Doctor José de Jesús González, inició la organización de una escuela para débiles mentales en la ciudad de León, Guanajuato. Durante esta misma época, en 1917, el Profesor Salvador Lima impulsó la inclusión, en el plan de estudios de la Escuela Normal de Jalisco, de la cátedra sobre educación de niños anormales.

Posteriormente, en el periodo que transcurre entre 1919 y 1927 se fundaron en el Distrito Federal dos escuelas de orientación para jóvenes con discapacidad, además empezaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, se crea la Escuela para Débiles Mentales en la ciudad de Guadalajara.

Así, el problema de deficiencia mental fue el que tuvo mayor importancia en el ámbito de la educación especial. Se realizaron investigaciones para el diagnóstico y clasificación de niños con esta problemática y para 1932 se fundó la Escuela de Recuperación Mental “José de Jesús González”, que fue considerada como la mejor escuela para niños deficientes mentales en México.

En esta perspectiva, el Doctor Santamarina y el Maestro Lauro Aguirre reorganizaron el departamento de psicopedagogía e higiene escolar que hasta entonces era la sección de higiene escolar dependiente de la SEP. Este departamento estudió el desarrollo físico y mental de los niños y se demostró que una parte de alumnos de escuelas primarias del Distrito Federal sufrían de desnutrición intensa la cual influía en su aprovechamiento escolar. Como consecuencia de estas investigaciones se crea la Escuela de Recuperación Física.

Lo anterior posibilitó que en 1935, el Doctor Roberto Solís, que fuera gran promotor de la educación especial en México y América, planteara al entonces ministro de educación pública, Licenciado Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la educación especial en el país, logrando en ese mismo año la inclusión en la Ley Orgánica de Educación, un apartado especial que establecía la obligación estatal de atender educativamente a los deficientes mentales.

En estas mismas fechas, en 1937, se fundó la Clínica de Conducta y Ortolalia que junto con el Instituto Médico Pedagógico creado en 1935, eran las dos únicas instituciones que funcionaron en el país durante 20 años como servicio educativo para los niños con problemas de aprendizaje.

A partir de la fundación de planteles e instituciones de atención, en Diciembre de 1941 se envió a las cámaras legislativas el proyecto de reforma de la Ley Orgánica de Educación, dicha modificación propuso la creación de la escuela de especialización de maestros, la cual fue aprobada el 29 de diciembre por la Cámara de Diputados y el 31 del mismo por la Cámara de Senadores.

La ley reformada entró en vigencia al año siguiente, y el 17 de junio de 1943 abrió sus puertas la escuela de formación docente para maestros de educación especial en el mismo local del Instituto Médico Pedagógico. La nueva institución contó inicialmente con las carreras de maestros especialistas en educación de ciegos y sordomudos.

En 1943 el Doctor Solís Quiroga creó una escuela de formación docente para maestros de educación especial, y en 1945 se agregaron las carreras de maestros especialistas en educación de ciegos y sordos. En la década de los cincuentas se creó la Dirección General de Rehabilitación y se abrió la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados del aparato psicomotor.

Posteriormente en 1959, se creó la oficina de coordinación de educación especial, dependiente de la dirección de educación superior e investigaciones científicas. Esta oficina se abocó a la detección temprana de los niños deficientes mentales.

En 1962 se inauguró la Escuela para Niños con problemas de aprendizaje en Córdoba, Veracruz. En 1966 se crearon dos escuelas más, una en Santa Cruz Meyehualco y la otra en San Sebastián Tecoloxtitlán. Durante 1969 se crearon diez escuelas en el Distrito Federal y 12 en el interior del país (Monterrey, Aguascalientes, Puebla, Tampico, Córdoba, Saltillo, Culiacán, Mérida, Colima, Hermosillo, Chihuahua y San Luis Potosí).

Lo anterior permitió que en el sexenio Echeverrista (1970-1976) se creara la Dirección General de Educación Especial (DGEE), la cual depende actualmente de la Subsecretaría de Educación Básica. Este hecho marcó un cambio sustancial en la atención de este tipo de educandos, al incorporarla como una área importante en las políticas gubernamentales. Con ello, México asumió las recomendaciones de la UNESCO que señalan la necesidad de retomar la educación especial como una tarea distintiva e indispensable en el conjunto de la educación general (Acle, 1989).

Durante 1966-1976 se comenzaron a experimentar los primeros Grupos Integrados en el Distrito Federal y Monterrey y aparecieron los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), así como las primeras coordinaciones de Educación Especial en los Estados. En el período de 1976-1978 se consolidó la experiencia de los Grupos Integrados y los CREE, se extendió la creación de coordinaciones en los Estados, hasta abarcar la totalidad del país.

Pero la relación entre educación especial y educación regular se remonta a 1980 con el “Programa de Educación para Todos los Niños”. A partir de este período siguió un gran impulso a los grupos integrados de educación especial, que ofrecían una atención a los niños con problemas de aprendizaje de los alumnos reprobados de primer año. Supuestamente, atenderlos durante un año escolar permitía que sus bases en el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas tuvieran un efecto preventivo para no continuar repitiendo en los grados superiores de la primaria.

Educación especial incorporó el enfoque psicogenético y este nuevo proceso de comprensión alejó la obsesiva preocupación por los métodos de lecto-escritura y sus procesos mecánicos, que lo único que conducían era hacer fracasar a los alumnos. Esto fue considerado un proceso revolucionario en el campo de los aprendizajes básicos en el niño de escuela regular. Para la educación especial también fue una condición revolucionaria la “despatologización” de los problemas clásicos de aprendizaje. En consecuencia, a la mitad de los años ochenta se creó un Programa Nacional para la Innovación de la Enseñanza de la Lengua Escrita y las Matemáticas, diseñada y asesorada su implementación por educación especial para la educación primaria.

Por otro lado, los servicios que brindaba la educación especial operaban por áreas de discapacidad y con un currículum paralelo al de educación regular, cuyos estudios eran certificados como primaria especial. Dicho certificado tenía validez legal para obtener un empleo, pero no para continuar estudios en secundaria, ya que no amparaba el conocimiento de la escuela primaria regular. El currículum en educación especial era básicamente rehabilitatorio y se decía que era un “currículum para la vida”, no para la actividad académica. Existían escuelas para ciegos, sordos, problemas neuromotores, deficiencia mental y ya se iniciaban las de autistas.

Asimismo, estaban los servicios de educación especial para los problemas de aprendizaje y para los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, que funcionaban como apoyo a los servicios de escuela regular. Los problemas de aprendizaje se atendían: para el primer grado en grupos integrados, en aulas separadas durante todo el ciclo escolar como un programa fuertemente orientado a la lecto-escritura y a las matemáticas y complementario al currículum regular, para que el alumno continuara en el siguiente grado escolar de educación regular; de segundo a sexto grado, se les atendía en los gabinetes de los Centros Psicopedagógicos (CPP), en el turno alterno. Los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes se les atendía en el aula de apoyo y en su salón de clase, junto con su maestro regular y se trataba de una atención que consistía en intensificación curricular, esto es, no se les promovía de grado ni de nivel de edad aún y cuando ya dominaran los contenidos de su grado correspondiente. Cada área de atención contaba con maestros especialistas específicos. Además del equipo multidisciplinario, como el psicólogo, la trabajadora social y en ocasiones un médico.

Reorientación educativa

El Sistema Educativo Mexicano en la actualidad está viviendo una serie de reformas basadas en un contexto general de política educativa nacional e internacional que orientan,

a partir de premisas y conceptos fundamentales, los cambios de tipo operativo y técnico en la prestación de los servicios educativos.

En el contexto de Política Educativa Internacional con base en los acuerdos establecidos por la UNESCO, en el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje y en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Tailandia en 1990, se propició la organización y desarrollo de una serie de Seminarios Regionales en 1992, los resultados de dichos seminarios, dieron como producto que la UNESCO emitiera las iniciativas a considerar para propiciar los avances en la integración educativa de los alumnos con NEE a las escuelas regulares, formulando las siguientes recomendaciones (SEP/DGEE, 1994(1)):

- Reafirmar el derecho a la educación sin discriminación, a través de una legislación adecuada, desarrollo de políticas que garanticen la integración educativa.
- Fortalecer el sistema educativo para que la planificación incluya todos los sectores de la población; considerando el mejoramiento cualitativo.
- Transformar progresivamente los servicios de educación especial como apoyo a la educación regular.
- Fomentar el intercambio de experiencias entre los países para conocer el avance de la integración, difundiendo los logros y problemáticas encontradas, así como de las estrategias empleadas.
- Establecer curriculums flexibles y sistemas de evaluación viables.
- Capacitar y procurar la formación del magisterio para la atención pedagógica de los alumnos.

Posteriormente, en 1994, se realizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en Salamanca, España, cuyo fin fue promover los cambios políticos para favorecer el enfoque de la educación integradora. Durante esta conferencia se aprobó la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y un Marco de Acción; de las consideraciones y proclamaciones de la declaración destacan las siguientes (SEP/DGEE, 1994 (3)):

1. Compromiso con la educación para todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños y jóvenes con NEE dentro del ámbito de la escuela regular.
2. La orientación integradora de las escuelas regulares representa el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, y propiciar una educación efectiva a la mayoría de los niños.
3. Dar la más alta prioridad al presupuesto, políticas y legislación que favorezcan los procesos de atención e integración educativa, social y laboral de las personas con NEE.

4. Creación de los mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación.

Para el año de 1996, en Viña del Mar Chile, se realizó una reunión regional sobre Perspectivas de Educación Especial en los Países de América Latina y el Caribe. En esta conferencia se aprobó el marco de acción sobre NEE, cuyo principio rector estriba en el hecho de que “las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones especiales, sociales o culturales, introduciendo para ello reformas sustanciales en el sistema educativo” (SEP/DGEE, 1994 (1)).

Considerando estas premisas de política educativa internacional y con base en la revisión del Sistema Educativo Nacional, en México se ha definido la política educativa para impulsar las acciones tendientes a la reestructuración del sistema. Las primeras acciones tuvieron su base en el Programa Nacional para la Modernización Educativa, cuya operación inicio en 1989, dando paso en mayo de 1992 a la celebración del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el cual profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional estableciendo tres ejes de política educativa: a) la reorganización del Sistema Educativo Nacional, b) la reformulación de contenidos y materiales educativos, y c) la revaloración social de la función magisterial.

Ello generó que en 1993, se modificara el artículo 3º constitucional, para dar cabida a las nuevas intenciones del Estado en torno a la Educación Básica y a partir del proyecto para dar cumplimiento a los preceptos establecidos, la Dirección de Educación Especial elaboró en 1993, el Proyecto General para la Educación Especial en México, los puntos esenciales de su contenido se destacan a continuación (SEP/DGEE, 1994 (1)):

- Terminar con un sistema de educación paralelo y procurar una mayor cobertura a la población con NEE.
- Considerar a la educación especial como una modalidad de la educación básica que requiere de un programa institucional, abandonando así su condición segregadora.
- Asumir los criterios de calidad educativa, en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad, ofrecer la atención a la demanda, bajo el criterio de no-exclusión.
- Operar bajo el Modelo Educativo, dentro de los antecedentes que dan origen a la reorientación de los servicios de educación especial.
- Establecer una gama de opciones graduales de integración para que, en una escuela de calidad para todos, se cumpla con el derecho de los alumnos al acceso irrestricto a los ambientes más normalizados posibles, bajo programas de apoyo y seguimiento, tanto para los alumnos, como para los maestros y los padres de familia.

Posteriormente, la Ley Federal de Educación fue sustituida por la Ley General de Educación, misma que es un ordenamiento que explicita la no-exclusión de poblaciones o individuos, en donde concretamente en el Art. 41 se indica que la Educación Especial es

parte del Sistema Educativo Básico, lo que establece el marco para la proyección de la educación en México.

En el caso de la educación especial, con la promulgación de la Ley General de la Educación, se reconoce su existencia por primera vez de manera explícita y en el marco jurídico se define su ámbito de acción y su participación dentro de la educación básica. De igual manera, en el terreno teórico se está realizando una revisión profunda de los esquemas conceptuales que hasta la fecha han orientado la atención de los alumnos (SEP/DGEE, 1994 (4)).

Por ello, a partir de la reforma al citado Art. 41 en las escuelas ya no se debe excluir a ningún menor con el grado de discapacidad que presente, tampoco se debe dar trato educativo de discapacitado, sino de alumno con su nivel y grado correspondiente, considerando las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Por lo tanto, no hay diagnóstico posible que justifique la exclusión por encima de la ley.

Recientemente con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 ha quedado plasmado el proceso gradual que amplía libertades educativas con un criterio equitativo de justicia, logrando integrar a la educación básica a los menores con discapacidad.

Por lo que a partir de estas nuevas reformas, todas las escuelas por área específica de discapacidad de educación especial en el Distrito Federal se reorientaron a los Centros de Atención Múltiple (CAM). Esto quiere decir que todos los alumnos están ubicados en su nivel y grado correspondiente al curriculum básico y en todos los CAM reciben alumnos con cualquier discapacidad. El curriculum básico se implantó en el ciclo escolar 1995-1996. Así, en educación especial se ven los mismos contenidos curriculares dentro de sus limitaciones, y al final reciben la misma boleta que en educación regular, validando el curso.

Para cubrir la atención especializada en educación regular se creó la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), la cual es el servicio que educación especial a impulsado para auxiliar la atención de los alumnos con NEE en la propia escuela regular. Se pretende que el personal que integra la USAER sea un equipo de profesionales que estando al servicio de la educación básica impulse acciones que propicie la integración escolar de los alumnos.

Cuando fueron creadas las USAER coexistían las otras formas organizativas de apoyo a la escuela regular, grupos integrados, los CPP y las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). Todas estas formas fueron reorientadas a USAER. Al principio las USAER funcionaban en la práctica como un CPP dentro de la escuela, con rezagos del enfoque clínico y con un enfoque de problemas de aprendizaje.

Es importante señalar que, los equipos docente y paradocente (psicólogo, trabajador social y maestro de lenguaje) de la unidad construyen estrategias y tácticas de evaluación e intervención de los alumnos que presentan NEE de acuerdo con los maestros de grupo.

Actualmente, existen 245 unidades USAER en el Distrito Federal, en 1020 escuelas de las 2600 existentes. La presencia en estas escuelas es móvil cada ciclo escolar, de acuerdo a las necesidades y prioridades pueden desplazarse los recursos humanos a otras escuelas que lo requieran más. Hasta ahora, las necesidades han sido detectadas por los profesionales de la educación especial que ofrecen el servicio educativo o es demandado directamente por la escuela primaria.

Por otra parte, hay 112 CAM con una población de 11,156 alumnos con las siguientes discapacidades: visual 512, intelectual 5,797, auditiva 1,208, motora 973, sin discapacidad evidente 2,461 y otras 205. Para los alumnos de CAM o de USAER que no accedan a la secundaria regular existen los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), en donde pueden continuar su formación a modo de integración escolar, con el apoyo de educación especial (Guajardo, 1998)

Paralelamente al avance de estas políticas educativas, se han venido desarrollando concepciones teóricas en torno a la educación básica, a las necesidades educativas, sobre los procesos de intervención y gestión en la escuela y sobre la función social de la misma. Dichas concepciones señalan un claro interés para renovar a la escuela pública y convertirla en la instancia que responda de manera efectiva a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, con equidad social, con calidad y atendiendo a la diversidad cultural, económica, física, cognoscitiva, etc.

Cabe destacar que a partir de 1992, año de inicio del proceso de descentralización de la educación básica, cada entidad federativa ha decidido los tiempos para la reorientación de los servicios de educación especial y la incorporación gradual de este sector poblacional al sistema educativo. Es por ello que, actualmente la forma de aplicarse este enfoque presenta marcadas diferencias de una entidad a otra.

No obstante, el proyecto de la educación especial en México se ha desarrollado en dos fases, la primera implica la reorientación de servicios; la segunda comprende un nuevo ordenamiento regional de los servicios, la rotación de los supervisores, el fortalecimiento de la actualización y el apoyo oportuno y profesional de los agentes educativos. La mayor parte de las entidades federativas se encuentran en la primer fase (SEP, 1999 (2)).

Específicamente, en el Distrito Federal bajo el contexto de la transformación del Sistema Educativo Nacional se inició un proceso importante para la reorientación del funcionamiento operativo de los servicios de educación especial, mismos que se han transformado de manera significativa tanto en su estructura como en la oferta educativa que brindan a la población con NEE.

A continuación se expondrán, de forma particular, ambas fases de reorientación, implementadas en el Distrito Federal.

FASE I

La reorientación de educación especial se inició en 1993 con el Proyecto General de Educación Especial en México, el cual apuntó a tres ámbitos:

1°. Educativo. Se ha efectuado por medio de acciones que han permitido transitar de un modelo de atención clínico-rehabilitatorio a uno de carácter educativo-académico, mismo que promueva en la educación especial la integración educativa de los menores con NEE y con capacidades y aptitudes sobresalientes.

2°. Administrativo. La reorientación en el ámbito de administración educativa, fundamentalmente consistió en que educación especial forme parte de educación básica, misma normatividad de evaluación y certificación. Además se asume que si un alumno asiste regularmente los doscientos días de clase, realiza todas las tareas escolares y desarrolla todas las tareas cocurriculares que planteó la escuela para el ciclo escolar, no sólo no debería reprobar el grado, sino que su aprendizaje de contenidos debería de ser eficaz, si existiera un fracaso escolar no sería responsabilidad del alumno sino de la enseñanza o del entorno familiar.

Este cambio a la educación especial es radical. Porque su objetivo ya no es educar a sus alumnos con un curriculum paralelo llamado "Curriculum para la Vida" a través de técnicas rehabilitatorias; ahora el objetivo de educación especial es el Curriculum Básico. Esto es, transformar el modelo clínico-rehabilitatorio por un modelo educativo.

3°. Escolar. La reorientación en el sistema escolar, consistió en simplificar toda la diversidad sofisticada de servicios específicos para cada discapacidad (visual, auditiva, retraso mental y problemas neuromotores) en los servicios escolarizados CAM, en las unidades USAER y en Unidades de Orientación al Público (UOP).

REORIENTACIÓN OPERATIVA DE LOS SERVICIOS DE EDUCACION ESPECIAL	
ESQUEMA ANTERIOR	ESQUEMA ACTUAL
-Centro de Orientación, Evaluación y Canalización. -Unidad de Grupos Integrados A. -Unidad de Grupos Integrados B. -Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes. -Centro Psicopedagógico. -Centro de Orientación para la Integración Educativa.	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER

-Escuela de Educación Especial de: -Deficientes mentales. -Ciegos. -Sordos. -Trastornos neuromotores. -Centro de Intervención Temprana. -Centro de Capacitación de Educación Especial. -Clínica de Ortolalia. -Clínica de Conducta.	Centro de Atención Múltiple CAM
Esquema anterior: Antes del ciclo escolar 1992-1993.	Esquema actual: A partir del ciclo escolar 1992-1993.

FASE II

La atención de la educación especial ya no es la población con discapacidad, sino la que presente NEE, con o sin discapacidad. El objetivo es que todos los alumnos cursen su educación básica, los que presenten necesidades especiales podrán hacerlo en la escuela regular con el apoyo de educación especial en el propio plantel, en una aula de apoyo en el horario escolar, además se le brindará asesoría a su maestro regular y se dará orientación a los padres. Los profesionales de educación especial tratarán de participar en el consejo técnico de la escuela para influir en el proyecto escolar en torno a la integración escolar, también, de acuerdo con el profesor regular planearán actividades académicas con todo el grupo al que pertenece el alumno con NEE.

Aquellos alumnos que por algún motivo no logren integrarse escolarmente a la escuela regular, podrán cursar su educación básica en un centro educativo de educación especial, que para tal efecto ya todos aplican el curriculum básico, con sus adecuaciones pertinentes.

La distribución de la población con algún signo de discapacidad en la escuela regular, en educación especial y sus servicios de apoyo, ahora se define como sigue:

- a) Alumnos con algún signo de discapacidad, con necesidades especiales, pero sin NEE.
- b) Alumnos con algún signo de discapacidad y con NEE.
- c) Alumnos con algún signo de discapacidad y con NEE que sean remitidos a un CAM y, posteriormente, integrados académicamente a la escuela regular.
- d) Alumnos con algún signo de discapacidad y con NEE, que ingresen a la escuela regular y se vean en la necesidad de cursar su educación básica en un CAM.
- e) Alumnos con algún signo de discapacidad y con NEE que ingresen y permanezcan en un CAM, donde cursen su educación básica.
- f) Alumnos sin discapacidad y con NEE.
- g) Alumnos sin discapacidad y sin NEE.

Debido a esta gama de alumnos, uno de los principales retos de educación especial no sólo es propiciar la integración educativa y escolar; sino, que los alumnos con discapacidad que se encuentran en primaria, no se desintegren de ella.

En consecuencia, en el ámbito del Sistema de Administración Educativa, habrá de cumplirse con las metas programáticas que señale el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Para el Distrito Federal, específicamente, se realizarán las siguientes acciones estratégicas:

- Hacer correspondencia de la estructura programática con el Proyecto general de educación especial.
- Vincular los estándares del Programa de Modernización de la Administración Pública (PROMAP) con los servicios que ofrece la Dirección de Educación Especial.
- Cumplir con la cobertura de atención comprometida programáticamente.
- Gestionar ante la Dirección General de Educación Física los servicios educativos para los CAM que aún no cuentan con ellos. Y coordinarse para que los alumnos con discapacidad, integrados a la escuela regular, estén incluidos adecuadamente a los servicios de educación física que prestan en ella.
- Establecer una coordinación permanente con la Dirección de Educación Inicial, la Dirección de Educación Física, la Dirección General de Extensión Educativa y las Coordinaciones Sectoriales de los 3 niveles educativos, con un enfoque integral de educación básica.
- Cubrir todos los insumos básicos educativos para todos los servicios: planes y programas, libros de texto, avances programáticos, rincones de lectura, etc.
- Gestionar ante la Dirección General de Extensión Educativa, las adecuaciones físicas de acceso y las alarmas sísmicas específicas para discapacidad, tanto para las escuelas regulares que tienen alumnos con discapacidad como para los CAM.
- Crear sistemas computarizados para simplificar la carga administrativa.
- Completar la regionalización del sistema para acercar la autoridad a la escuela. Reordenar a 7 regiones, para distribuir los servicios existentes entre un número mayor.

En conclusión, de acuerdo al proceso de reorientación y las fases que lo integran, en el Distrito Federal se deben de estar llevando a cabo los lineamientos y objetivos que plantea la fase II, es decir, la existencia de material didáctico necesario, las modificaciones arquitectónicas indispensables en el plantel educativo, la sensibilización y capacitación del personal docente y el apoyo de las USAER en todas aquellas escuelas en donde se encuentren inscritos menores con NEE con o sin discapacidad.

CAPÍTULO III

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Este capítulo se centra en el término de NEE, donde se retoma su relación y diferenciación con el de discapacidad, plasmándose su concepción internacional y nacional y la definición que maneja la SEP, así como los servicios creados en el país para dar respuesta a tales necesidades.

Concepción histórica de la discapacidad

Desde el principio de la historia de la humanidad, se ha hecho evidente el abuso constante que ejerce el fuerte sobre el débil y el marcado desprecio que hay por lo defectuoso o mal hecho, se ha resaltado el concepto de belleza y perfección, demeritando y menospreciando aquello que no tiene tales atributos. Tal es el caso de aquellas personas que por causas muy ajenas a ellos mismos nacieron o adquirieron, en el transcurso de su vida, una limitación física o mental, formando parte de los llamados grupos marginados y, por tanto, siendo individuos que desde la antigüedad han sido causa de abusos y malos tratos e incluso han sido tremendamente martirizados.

Así pues, relatan Tredgold y Soddy (1974) que estas personas despertaban sentimientos de horror y repulsión entre aquellos que los miraban, incluso de los propios padres y familiares quienes hacían constantes intentos para privarlos de la vida desde los primeros años. Por ejemplo, los antiguos griegos que exponían a muerte a los deficientes o deformes, porque no se apegaban al concepto de perfección del hombre que representaban sus dioses: Zeus, Afrodita, etc.

La influencia de la religión, los tabúes y la charlatanería propiciaron la idea generalizada de que muchos de estos problemas se derivaban de influencias satánicas, y se condenó a estas personas a sufrir tremendas torturas que la gente les imponía con el propósito de librarlos del “Demonio”. Tal fue el caso de los zurdos, a quienes se les amarraba la mano izquierda por considerar que su uso era una alabanza a “Satán”, obligándoseles a usar la mano diestra.

De esta forma, una marcada exageración hacia la “normalidad”, provocó que a los individuos con ciertas diferencias se les tratara como animales y se les privara de los derechos propios de todo ser humano, así es como en muchos casos se les negó la libertad, condenándolos a vivir en cuartos o en clínicas donde se les recluía, tampoco se les permitía la reproducción biológica, pues se creía que todas estas características eran hereditarias. No se les daba la oportunidad de la educación ya que se consideraba que no tenían las facultades para adquirir los conocimientos. Muchos de ellos no eran atendidos por los servicios de salud, pues los tenían tan recludos que a veces ni el mismo médico tenía contacto con ellos dejándoseles a su suerte y quizá esperando que de un momento a otro perecieran (Tregold y Soddy, 1974).

En la actualidad, la forma de ver estas diferencias ha cambiado, puesto que ahora se ha hecho un estudio más completo de éstas, clasificándolas en severas, menos severas o leves y dando a cada una la atención pertinente, implementando acciones a nivel mundial y creando organizaciones que defienden sus derechos y les proporcionan atención adecuada.

Los gobiernos, por su parte, se han preocupado más por atender las necesidades de estas personas y otorgarles las mismas oportunidades que al resto de la población. Asimismo, se han puesto en marcha acciones preventivas; creando una política social y sanitaria que aplique medidas masivas para mejorar la atención materno-infantil y una acción preventiva oportuna para evitar algunas anomalías e impedir que otras se transformen en invalídeses permanentes.

Sin embargo, la desigualdad no se ha superado por completo y aún se siguen practicando muchos actos de abuso. Incluso, siguen prevaleciendo ciertas creencias que motivan conductas inadecuadas hacia la discapacidad.

La discapacidad en México

México, hablando de manera particular, ha defendido más una definición de la discapacidad en términos positivos que negativos, pues exponen sus representantes en los foros internacionales que la desintegración de las personas con discapacidad no tienen un origen biológico, sino social. En consecuencia, la discapacidad es atendida, en el país, no sólo por el sistema educativo, sino también por el sector salud y el sector de asistencia social, encabezado por la dependencia gubernamental Desarrollo Integral de la Familia (DIF) (Guajardo, 1998).

En lo que se refiere a las políticas públicas de atención a la discapacidad, en las Cámaras Legislativas Nacionales de Diputados y Senadores existen comisiones específicas que se dedican a la elaboración de leyes para la protección de las personas con discapacidad. Además, existe el Programa Nacional para la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, que coordina el DIF e incluye a las organizaciones no gubernamentales y al sector privado.

En el ámbito poblacional y cotidiano, hay programas de salud, asistencial y educativo que se inscriben con las acciones sobre integración educativa laboral, de recreación y deporte, cultural, procuración de justicia, etc. Asimismo, se ha instalado un teletón con el propósito de recaudar fondos para la construcción de institutos que brinden atención y rehabilitación a menores con discapacidad, en el presente año (2001) se efectuó la cuarta emisión del mismo.

Por otra parte, el Registro Nacional de Menores con Algún Signo de Discapacidad, se efectuó por primera vez en 1995. se trató de un esfuerzo intersectorial de la SEP, el INEGI y el DIF. De acuerdo a los datos recabados, para ese mismo año, la cifra fue de 2 millones 700 mil menores registrados, de los cuales 600 mil no contaban con ningún servicio educativo.

Para tales efectos, la discapacidad fue definida como una “restricción o ausencia relacionada con alguna deficiencia del individuo, de naturaleza permanente o temporal, para el desempeño del rol que satisface las expectativas de su grupo social de pertenencia” (SEP/DGEE, 1996). Esta definición, engloba tanto a las deficiencias físico-biológicas como a las mentales y psicológicas, incluyendo a los problemas de aprendizaje, que abarcan de acuerdo a Lester (1976) y a Lowenbraun (1980): distorsiones de la percepción visual y/o auditiva, problemas motores, del equilibrio y lateralidad, retraso mental leve, trastornos emocionales, deficiencias en el lenguaje, etc.

La educación de los menores con discapacidad

En México, como ya se señalaba en el capítulo anterior, la primera iniciativa sobre la educación de las personas con algún signo de discapacidad se estableció en 1867 con la fundación de la Escuela Nacional para Sordos y en 1870 con la de Ceguera. Ya en siglo veinte en 1932 se fundó la escuela de Recuperación Mental “José de Jesús González” y en 1937 se inauguró la Clínica de Conducta y Ortolalia, seguido de numerosas acciones a favor de la educación de los infantes con problemas especiales (SEP, 1999).

Posteriormente, un hecho trascendental fue la creación de la Dirección General de Educación Especial, en la década de los setentas, la cual depende actualmente de la Subsecretaría de Educación Básica.

Dicha institución es la encargada de la educación especial que se brinda en el país, que anteriormente se proporcionaba por áreas de discapacidad, con base en una clasificación simplificada que se hizo sobre las diversas discapacidades dado el carácter dominante del problema, lo que permitió reconocer cierta homogeneidad en los mismos y propició la creación de siete escuelas para su adecuada atención por especialidades, como fueron: la Escuela de Deficiencia Mental; la Escuela Nacional de Ciegos; la Escuela Nacional de Sordos; la de Trastornos Neuromotores; el Centro de Intervención Temprana; la Clínica de Ortolalia y la Clínica de la Conducta.

Además, la educación especial proporcionaba otro tipo de apoyos que estaban organizados dentro de la educación regular, los cuales eran: grupos integrados; unidades de atención a alumnos sobresalientes; centros psicopedagógicos y el centro de orientación para la integración educativa

Pero debido a que la UNESCO ha recogido y sistematizado consensos para la orientación de la educación y ha recomendado diversas medidas para que los países miembros reordenen sus sistemas educativos a efectos de alcanzar las metas de una educación que sea para todos, atienda la diversidad de la población y se realice con calidad, en México se inició el proceso de reestructuración de la educación especial.

En ese sentido, las acciones efectuadas, a partir de las recomendaciones emitidas internacionalmente, tuvieron su base en el Programa para la Modernización Educativa, cuya operación inició en 1989, el desarrollo de las primeras acciones mostró la necesidad de profundizar la reforma; por ello, en mayo de 1992 se signa el Acuerdo Nacional para la

Modernización Educativa de la Educación Básica. En dicho acuerdo se profundiza y se puntualiza la reestructuración del sistema educativo nacional estableciendo para ello tres ejes de política educativa: 1) la reorganización del sistema educativo nacional; 2) la reformulación de contenidos y materiales educativos, y 3) la revaloración social de la función magisterial

En 1993, las reformas llegan hasta modificar el artículo 3º. Constitucional. Posteriormente, se promulga la actual Ley General de Educación que establece el marco legal para la proyección de la educación en México, ya que la educación especial se declaró a favor de la integración educativa, se formuló un documento indicativo para todo el país: “Proyecto General de Educación Especial en México”, dado que había que reorientarla desde el espíritu de la “Educación para Todos”, dicho documento fue la base para el Art. 41 de la Ley Vigente en materia de Educación Especial. Posteriormente, la Declaración de Salamanca de 1994 y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 han sido las fuentes documentales para la reorientación de la educación especial en México.

Todas estas modificaciones, tienen como un impacto natural en la educación no sólo especial, sino también en el sistema regular. Uno de ellos es que con la promulgación de la Ley General de Educación, por primera vez en la historia se abre explícitamente un artículo para la educación especial; hecho que encuadra jurídicamente el reconocimiento de su existencia, definiendo su ámbito de acción y su participación dentro de la educación básica (DGEE/SEP, 1994). Este artículo es el Artículo 41 que a letra dice (SEP/DGEE, 1994 (2)):

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

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación 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 NEE” (DGEE, 1994).

Necesidades Educativas Especiales: Concepto

En el terreno teórico, a la par de las políticas educativas de reestructuración del sistema, se está realizando una revisión profunda de los esquemas conceptuales que hasta la fecha han orientado la atención de los alumnos. Así, se ha reconocido un nuevo concepto que, si bien es referido directamente a la educación especial, tiene significación y trascendencia para todo el ámbito educativo. Este concepto es el de las Necesidades Educativas Especiales o NEE, el cual no excluye a ninguna dificultad y, sobre todo, no centra la atención exclusivamente en el alumno.

El concepto de necesidades educativas especiales parte de un movimiento generado en los años sesenta y especialmente en la década de los setenta, el cual se vio favorecido por las siguientes tendencias que exponen Ochoa y Torres (1996):

- Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia, dejan de verse como algo propio del alumno para considerárseles en relación con los factores ambientales.
- Se da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que presentan los alumnos para su progreso.
- Se presta mayor atención a la deserción escolar y al concepto de “fracaso escolar” cuyas causas principales eran de tipo social, cultural y educativo, se replantean las fronteras entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia.
- A partir del aumento de experiencias positivas de integración se valoraron nuevas posibilidades educativas.
- Se promueve mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación, planteada sobre supuestos integradores y no segregadores.

Todos estos hechos constituyeron una nueva forma de entender las discapacidades dentro del ámbito educativo, lo que permitió que se conceptualizaran las necesidades educativas especiales, definiéndose de la siguiente forma: “el alumno presenta necesidades educativas especiales cuando en relación con sus compañeros de grupo enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos estipulados en el curriculum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que se logren las metas y objetivos curriculares” (SEP/DGEE, 1994 (4)).

Esto es, las NEE tiene su expresión ante las dificultades que el alumno experimenta para acceder y dominar los contenidos curriculares básicos; y que, para satisfacerlas, es necesario el apoyo técnico adicional o diferente al de los demás alumnos de la escuela. Aquellos pueden tener o no una discapacidad, lo que quiere decir que no cualquier dificultad escolar corresponde a las que comprende el término de NEE, sólo las que para satisfacerlas el alumno requiere de apoyo especial.

En la actualidad, el término ha sido difundido y se expone como un concepto que tiene un carácter interactivo y por lo tanto posee una connotación de relatividad, ya que el concepto de NEE no remite a una dificultad en particular, sino a las características enfrentadas tanto por el alumno durante su proceso de aprendizaje, así como a las enfrentadas por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza de los contenidos escolares. Este hecho sitúa el carácter interactivo que presentan las NEE, es decir, que la problemática que puede manifestarse no se ubica sólo en el alumno, en sus características, sino también en las características del contexto escolar en el que se encuentra (Guajardo, 1998).

A partir del reconocimiento del carácter interactivo entre el alumno y el contexto escolar se entiende que las NEE no son estáticas ni absolutas, sino relativas y cambiantes respecto a la respuesta educativa que pudiera ofrecer un determinado contexto escolar.

Cabe destacar que, las NEE se experimentan sólo frente al ejercicio curricular y no pueden ser diagnósticas al margen o fuera de la práctica escolar, tampoco, tienen su origen en la discapacidad. Por ello, la misma definición no comprende la misma realidad en distintos países, por que cada uno cuenta con un currículo básico diferente.

En este sentido, el concepto de NEE permite situarse en el curriculum escolar para buscar las respuestas a las mismas necesidades y poner el acento normalizador sobre las condiciones del contexto escolar. De ahí que, en la actualidad se reconceptualice la forma de organizar la atención de los alumnos de educación especial, para realizarla desde la concepción de la atención de las NEE, lo que implica (SEP/DGEE, 1994 (5)):

- a) Considerar como marco para la intervención al curriculum de la educación básica.
- b) Que la escuela regular asuma la responsabilidad de la atención a todos los alumnos, no importando sus características.
- c) Dotar a la escuela de los recursos suficientes para responder de manera efectiva a las necesidades de sus alumnos.
- d) Atender los problemas que los alumnos presentan durante el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares.
- e) Reconocer que las dificultades de los alumnos surgen de la interacción entre las características del alumno y las características del contexto.
- f) Reconocer que las NEE son relativas y que dependen del nivel de aprendizaje de la comunidad escolar, de los recursos disponibles y de la política educativa local.

En este sentido la atención de las NEE conlleva a transformaciones profundas en la estructura y funcionamiento de la educación regular y de la educación especial; asimismo implica modificaciones de ajuste y adecuación en el sistema educativo nacional.

La educación especial y la atención de las NEE

Con el surgimiento del concepto de necesidades educativas especiales y la reorientación educativa, se propició un cambio en la organización y tipo de atención de la educación especial, haciendo modificaciones en la conceptualización de las discapacidades como en la forma de atenderlas, creando los Centro de Atención Múltiple (en donde fueron incorporadas todas las escuelas por áreas de discapacidad) y las Unidades de Apoyos a la Educación Regular (que absorbieron las funciones de los apoyos que se brindaban a la escuela regular).

En consecuencia, en la actualidad los alumnos que presentan NEE podrán cursar la educación primaria en la escuela regular con el apoyo de educación especial prestado por una USAER, aquellos alumnos que no logren integrarse escolarmente, podrán cursar en un CAM, en donde llevarán el currículo básico, con sus adecuaciones (Guajardo, 1998). A

continuación, se especificaran las funciones y objetivos de ambos servicios de apoyo:

- **CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM)** El CAM es la institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el marco de la Ley General de Educación. Brinda atención educativa a los niños que no están en las mejores condiciones para cursar en la escuela regular, a los cuales, en la institución, se les proporciona el apoyo de especialistas para que conforme a sus posibilidades y desarrollo, se integren al currículo regular, logrando así la integración educativa.

De acuerdo a la operación de inscripción, los padres de familia son los que incorporan al alumno en los CAM, ya sea directamente o en los módulos de orientación de las Coordinaciones Regionales de Operación de la Educación Especial, los educandos inscritos, a partir de un diagnóstico y evaluaciones, cursan su educación primaria. Dado el caso, los alumnos son enviados a una escuela regular para que con el apoyo de USAER culminen su educación básica. Ante esto, el personal de los planteles regulares debe aceptar la integración escolar de los estudiantes referidos por los servicios especiales (SEP, 1996).

Los propósitos fundamentales del CAM son los siguientes (SEP, 1999 (1)):

- a) Proporcionar educación básica a todos los alumnos que con o sin discapacidad presenten NEE, realizando las adecuaciones pertinentes para lograr el acceso curricular.
- b) Propiciar el desarrollo integral de los niños que presentan NEE para favorecer su interacción educativa, escolar, laboral y social conforme a sus requerimientos, características e intereses.
- c) Orientar a los docentes y a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con NEE para propiciar su integración escolar, familiar y social.

Por otro lado, la estructura orgánica del CAM le permite resolver la problemática educativa que enfrenta su población escolar, ya que cuenta con aspectos y elementos metodológicos para mejorar los resultados del aprendizaje y apoyar los trabajos que realizan los docentes, cuyo objetivo es la integración educativa y capacitación en el área laboral.

La tarea docente se realiza sobre la base de una currícula de educación básica, realizando las adecuaciones pertinentes a los planes y programas de estudio, los libros de texto gratuitos y los materiales de apoyo indicados por la SEP. Además de abordar los aspectos de planeación y programación curricular, así como los de gestión escolar con un carácter colegiado.

El director del CAM organiza y supervisa la labor docente, vinculando las actividades del consejo técnico constructivo y del personal docente, paradocente y de apoyo en asistencia a la educación. A través del establecimiento conjunto se organiza e integran los grupos, tomando en consideración la edad cronológica, los perfiles de competencia cognoscitiva, curricular y socioadaptativa de los alumnos. La impartición del servicio educativo está

basada en los niveles y modalidades de la educación básica, empleando los planes y programas de estudio establecidos para la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y capacitación laboral, con base en las normas de competencia laboral precisando, mediante el proyecto curricular, las secuencias para el avance entre los niveles.

La planeación de las actividades en el aula se diseñan de manera conjunta por el personal docente (profesores especialistas en alguna discapacidad o problemática) y paradocente (psicólogo y terapeuta de lenguaje), mediante el planteamiento de las adecuaciones curriculares y la operación de módulos requeridos por la población de acuerdo a sus posibilidades y características. La evaluación, acreditación y certificación, por su parte, se lleva a cabo con base en la normatividad establecida para la educación básica en los niveles que la conforman.

- **UNIDADES DE APOYO A LA ESCUELA REGULAR (USAER).** La USAER es la instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con NEE, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo la integración escolar de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares.

El desarrollo técnico-operativo de la USAER se realiza con base en dos estrategias generales que son: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia. En el desarrollo técnico-pedagógico se consideran cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la intervención, evaluación continua y seguimiento. A estas acciones acompañaran otras para la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de padres de familia, así como acciones de gestión escolar al interior de la escuela y de la zona escolar.

La estructura organizativa de la USAER, está constituida por un director, los maestros de apoyo, el equipo de apoyo técnico y una secretaria. Los maestros de apoyo son docentes de educación especial con experiencia de trabajo en grupo integrado o centro psicopedagógico. El equipo de apoyo técnico está constituido básicamente por un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social. Además, podrán incluirse otros especialistas (en trastornos neuromotores, deficiencia mental, ciegos y débiles visuales, etc.), cuando las NEE así lo requieran (SEP/DGEE, 1994 (4)).

El personal está inscrito y tiene como centro de trabajo la USAER correspondiente y su lugar de desempeño serán las escuelas regulares a las cuales la unidad brinde apoyo. Cada USAER en promedio apoyará a cinco escuelas en la atención de todos sus alumnos que presenten NEE, en la orientación de padres de familia y a los maestros de la escuela regular. Los profesores de las USAER son ubicados en las escuelas de acuerdo a las necesidades y a la demanda, esto, a través del Sistema de Servicios de Apoyo a Educandos o de las Coordinaciones Regionales de Operación de Educación Especial. Para eficientizar la atención de los alumnos, este servicio funciona especialmente donde no opera una Unidad para Prevención de la Reprobación Escolar (UPRE) (SEP, 1996).

En cada una de las escuelas se acondiciona una aula de apoyo, la cual es el centro de recursos de la educación especial y es cede de los recursos humanos, materiales, teóricos y

metodológicos de la educación especial y también es espacio para la atención de alumnos con NEE así como la orientación al personal docente y a los padres de familia. La escuela se compromete a contar con un espacio ex profeso para que se brinde atención individual y/o grupal a los alumnos o los padres, en los casos que se requieran.

El proceso de atención de la USAER comienza con la evaluación inicial, en ella se consideran dos momentos: la detección de alumnos y la determinación de sus necesidades educativas especiales. Mediante la detección se identifican los alumnos que con respecto a su grupo de referencia presentan dificultades ante los contenidos curriculares y requieren de mayor apoyo pedagógico. A partir de la detección se procede a la determinación de las NEE mediante la implementación de estrategias e instrumentos diseñados para tal efecto derivando hacia alguna de las siguientes alternativas (SEP/DGEE, 1994 (4)):

- Intervención psicopedagógica. Esto es, apoyos específicos que determinan un conjunto de actuaciones encaminadas a modificar condiciones de desadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos.

- Planeación de la intervención. Se refiere a la definición de las adecuaciones curriculares y el espacio donde éstas se instrumentarán. Durante esta intervención se realiza una evaluación continua como una acción que permita de manera permanente, revisar la pertinencia de acciones planeadas en los logros de aprendizaje y efectuar así los ajustes de las estrategias de intervención. Cuando el caso lo amerita se retiran los apoyos que se otorgan al alumno y al maestro y se inicia el proceso de seguimiento

- Canalización. En el caso de que se realice la canalización del alumno, deberá elaborarse un informe en el cual se incluyan los resultados de la evaluación, los motivos de la canalización y las recomendaciones u observaciones para el manejo del caso.

Cabe mencionar que todo el personal de la USAER está comprometido, desde las acciones de detección de los alumnos con NEE hasta el término de la atención a realizar un trabajo de orientación tanto al personal de la escuela regular como a todos los padres de familia que tienen a sus hijos en dicha escuela.

El papel del psicólogo dentro de los servicios de apoyo

En la educación especial, tanto en CAM como en USAER existe un grupo de profesionistas los cuales conforman el equipo de apoyo, éste se integra por el psicólogo, el terapeuta de lenguaje, el trabajador social y los especialistas, cada centro y cada unidad cuenta con una plantilla de profesionales que brindan el apoyo a los menores con NEE.

En lo que respecta al psicólogo y de acuerdo a los lineamientos y al perfil de puestos que establece la SEP (1999 (1)), éste debe realizar diferentes labores encaminadas a la evaluación de los menores, apoyo en el proceso de atención, y orientación a padres y maestros de aula. El trabajo que realiza este profesional se puede agrupar de la siguiente manera:

A) Funciones hacia el Centro Escolar. Como el psicólogo forma parte de un equipo colaborativo, en donde interactúa con otros profesionales, dentro de sus funciones hacia el centro están las de colaboración en la elaboración y conformación del proyecto escolar, del CAM o de la USAER; participar en reuniones de consejo técnico consultivo para cumplir con comisiones que se le determinen o para analizar los casos que así lo requieran, y participar en cursos de actualización técnico-pedagógica y superación personal.

B) Funciones en la Atención al Alumnado. Otra de las funciones que realiza es la evaluación diagnóstica inicial de los alumnos, con el fin de determinar las necesidades educativas especiales que presentan los mismos. Esta tarea implica que la evaluación debe plasmar el perfil del menor, resaltando sus dificultades frente a la enseñanza, pero también sus potencialidades.

Además, en la atención al alumnado, el psicólogo debe registrar observaciones continuas sobre el proceso educativo de dichos alumnos y de realizar observaciones a los grupos, a fin de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Asimismo, no se deja de lado su función en cubículo, pues en los casos que justificadamente así lo requieran debe realizar sesiones de trabajo individual con los menores.

C) Funciones hacia el Docente. Otra función igualmente importante, recae en el apoyo que debe proporcionar al personal docente y paradocente, pues tiene que asesorarlos en los aspectos derivados del diagnóstico psicológico y de la observación del trabajo del niño en grupo, que permitan mejorar el proceso de atención.

De igual manera, debe apoyar a los docentes en la atención que se brinda a los alumnos en el aula, para lo cual debe contribuir en la planeación e implementación de las adecuaciones curriculares que deben realizarse.

D) Funciones hacia Padres de Familia. Finalmente, otra de sus funciones radica en la atención y apoyo a padres de familia, a través de atención personalizada a aquellos que así lo requieran, ya sea por solicitud de éstos o porque el maestro de grupo lo considere necesario; además de dar asesoramiento por medio de talleres, donde interactúa de forma conjunto con los demás miembros del equipo de apoyo; y por último, dando seguimiento a los casos que ameriten el término de la intervención.

Conclusiones

El estudio del concepto de NEE es de suma importancia por todo lo que éste implica, pues como ya se revisó en el presente capítulo, gracias a su utilización se abrió la posibilidad de reformar el sistema educativo, lo que ha permitido poner el acento principal en las posibilidades de la escuela y mostrar con mayor nitidez los objetivos de la integración escolar.

Así pues, la definición establece que las NEE tienen su expresión ante las dificultades que el alumno experimenta para acceder y dominar los contenidos curriculares básicos. Lo que plantea que las NEE no sólo consideran a niños con deficiencias permanentes sino también

a aquellos con deficiencias transitorias, lo que amplía la educación especial de un 2% de alumnos con deficiencias permanentes a un 20% de alumnos con NEE. pues el concepto no marca una diferencia entre aquellos problemas que son responsabilidad del sistema educativo, de aquellos que se producen en ámbitos de experiencia diferente (Marchesi, 1991 en Ochoa y Torres, 1996).

De la misma forma, quien determina habitualmente las NEE es el maestro, ya que es él quien señala el problema y solicita la intervención de otro profesional (SEP, 1996). Derivándose esta determinación del conocimiento que tenga sobre el niño y el compromiso que establezca en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde debe atender a los aprendizajes previos, las adecuaciones, las estrategias de intervención, los aprendizajes básicos y al curriculum.

Lo anterior implica que el maestro debe conocer y tener un buen dominio del concepto y todo lo que él conlleva. Otro punto importante, es la labor que realiza USAER, que cuenta en promedio con diez profesionales por unidad (maestros de apoyo, un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social) los cuales deben de atender a cinco escuelas regulares en actividades que comprenden la determinación de las NEE de los alumnos, el apoyo y la orientación directa a maestros y a los padres de familia.

Sin embargo, estas actividades difícilmente pueden realizarse eficientemente si los profesionales de las unidades de apoyo son insuficientes para enfrentarse a las problemáticas que se generan en los planteles que atiende. Si bien no todas las escuelas tienen dentro de sus aulas a niños con discapacidades severas, si tiene diversos alumnos que llegan a presentar problemas con determinados contenidos curriculares, para los cuales el maestro requiere del apoyo de la USAER.

Por lo tanto, como señala Márquez (1996) las USAER deben incorporar en su diseño y ejecución una serie de objetivos y actividades que les permitan realizar su labor eficazmente de apoyo a la educación regular, mismos que son:

- 1°. Identificar niveles de competencia, áreas fuertes y débiles en los alumnos.
- 2°. Identificar áreas y actividades de interés.
- 3°. Identificar alumnos con necesidades educativas específicas.
- 4°. Entrenar a los alumnos en el ejercicio y empleo de habilidades y capacidades para lograr un desempeño académico eficiente en función de sus características individuales.
- 5°. Provocar en el alumno el gusto e interés por el ejercicio y desarrollo de sus habilidades y capacidades.
- 6°. Desarrollar la autoestima y las habilidades de pensamiento lógico y creativo.
- 7°. Desarrollar las destrezas que faciliten el trabajo académico y la comunicación escrita, oral y visual
- 8°. Desarrollar habilidades de pensamiento lógico y creativo.

De igual manera, se precisa que el personal de apoyo a la educación regular no sea externo, sino que es necesario que cada plantel cuente entre su personal con una plantilla de profesores de educación especial, tales como profesores de apoyo, logopedas, fisioterapeutas, médicos, psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales. Esto demanda que

los profesionales que participen tengan una formación acorde con las demandas que requiere la integración, por ello, se necesita una formación diferente entre el profesor de la educación regular y aquellos especialistas que van a cumplir funciones de apoyo, para que sepan asesorar a los maestros y a los padres de familia, así como intervenir directamente con el niño.

Finalmente, el concepto de necesidades educativas ha modificado la atención y la visión hacia la discapacidad y los problemas de aprendizaje, implicando una serie de compromisos por parte de todos los involucrados en el proceso educativo, y si cada cual no cumple con su tarea difícilmente se lograra una integración educativa y escolar.

CAPÍTULO IV

FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA REGULAR

En el presente se da un panorama de la formación de los profesores de primaria regular, egresados de la educación normal, por lo que se revisarán los planes de estudio vigentes de dicho nivel, analizando la línea psicológica de cada uno. De igual manera, se exponen los programas de Actualización magisterial, señalando la labor que realizan ante la integración educativa y escolar.

Concepción de la formación docente

Históricamente la formación de docentes para el nivel de educación básica se ha modificado dependiendo de la conceptualización que se tiene del papel que juega el profesor en el ámbito social. Dicho concepto ha variado en función de la planeación gubernamental en materia de educación (planeación sexenal), donde cada ejercicio propone modificaciones en materia educativa y se hacen patentes en los lineamientos de la organización correspondiente. Las acciones educativas propuestas se incorporan al lema que el proyecto sexenal adopte, en el caso de la enseñanza normalista en cada uno de ellos ha prevalecido la intención constante por modificar la práctica educativa de las escuelas normales, señalando como tarea inaplazable una nueva conceptualización de formación de profesores (Cervera, 1994).

En los últimos treinta años, han aparecido diversos proyectos educativos que han asumido diferentes versiones. El marco común de estos proyectos es el propósito de transformar el modelo de desarrollo educativo del país para dejar de promover la elitización y en su lugar se promueva una sociedad igualitaria; deje de ser legitimador de privilegios y se convierta en distribuidor equitativo de oportunidades.

Sin embargo, existe una gran distancia entre los propósitos y las realizaciones. La tradición política del país demuestra que cada sucesión presidencial desata un proceso de contradicciones con el gobierno anterior en estilos y símbolos, en los equipos de personas y en las orientaciones políticas. Así, cada nuevo gobierno tiene una manera específica de entender lo que la educación debe significar en el desarrollo del país. En el caso de la formación de docentes para primaria, la mayoría de los proyectos sexenales han carecido de un pensamiento sistematizado que dé claridad y sentido orgánico a sus acciones (Cervera, 1994).

Durante el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976), por ejemplo, se definía al sistema educativo como instrumento de progreso social que requería una reforma profunda e integral del sistema, mediante estrategias educativas de tendencia nacionalista que a diferencia del régimen anterior garantizaba la realización de los valores de apertura

democrática, participación política, respeto a la disidencia y la disposición al diálogo y a la autocrítica gubernamental.

La reforma educativa señalaba como planteamiento central que la educación sería un agente de cambio del nuevo proceso revolucionario, pero ni los objetivos de la reforma ni sus metas fueron definidos con precisión. La reforma exigía revisar profunda y permanentemente los objetivos, los conceptos y las técnicas que guiarían la docencia. No obstante, el diseño curricular se caracterizó por contenidos generales, procesos instructivos basados en la enseñanza y no en el aprendizaje y evaluación por examen escrito. Antes de que egresara la primera generación de maestros del plan de 1972, se consideró que la reforma educativa exigía modificaciones, surgiendo así, el plan de estudios de 1975, con una nueva filosofía educativa que tenía sus fundamentos en la llamada escuela activa.

Posteriormente, en el gobierno de José López Portillo (1976-1982) se proponían como objetivos prioritarios alcanzar niveles mínimos de bienestar en alimentación, vivienda, salud y educación. Se ponderaba la educación como guía para lograr la “justicia social”, por lo cual, la SEP elaboró el Plan Nacional de Educación, pero éste se limitaba a presentar una serie de programas y objetivos para dar respuesta a las necesidades expresadas en la evaluación y diagnóstico del sexenio anterior. A pesar de que el programa de gobierno contemplaba el mejoramiento de la educación normal, con excepción de la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, no hubo proyectos específicos para ese nivel, pese a que en el Plan Nacional de Educación todo era prioritario, la situación económica del país imposibilitó cumplir tales compromisos.

Por otro lado, ya en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) se señalaba que el sector educativo confrontaba múltiples problemas y se descalificaban las acciones realizadas hasta ese momento en materia de educación. Dicho presidente señalaba, en 1984, que era necesario llevar a cabo una revolución desde la educación preescolar hasta el nivel superior. Puntualizaba que el sistema educativo tal y como existía era incoherente, pues se caracterizaba por falta de calidad, desigualdad, deserción escolar, desniveles entre educación rural y urbana, ensimismamiento de los centros educativos, analfabetismo, etc.

Dicho gobierno anunció como los principios básicos de su proyecto educativo “Proyecto de Revolución Educativa”, al Plan de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. A pesar de que se señalaban ajustes en los diversos niveles educativos del país, los cambios propuestos no fueron de estructura, sino simplemente de mayor congruencia entre los niveles de asistentes. Otra de las acciones propuestas fue el fortalecimiento de la calidad académica de los docentes a través de la formación, superación y actualización del magisterio y la reorganización de la educación normal, elevando sus estudios en el ámbito profesional en 1984.

Con el gobierno de Carlos Salinas (1988-1994), las autoridades educativas federales, los gobiernos de los estados de la República y el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación, suscribieron en mayo de 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. El acuerdo destacó el papel fundamental del maestro en el proceso educativo, lo que se tradujo en el crecimiento relativo de las percepciones de los profesores

y en el establecimiento de las condiciones que permitan la actualización permanente de los educadores y su desarrollo profesional (SEP, 1999 (2)).

Un punto central de este sexenio fue la creación de la Carrera Magisterial, mecanismo de promoción horizontal dirigido a los profesores de grupo. Se concibió para estimular el buen trabajo en el aula, así como la actualización continua. No obstante, esta forma de actualización es voluntaria y no se proporciona a todos los docentes, se pretende que esta acción sea uno de los elementos que mejore la calidad de la educación que se imparte en el país.

Años después, durante el mandato de Ernesto Zedillo (1994-2000), el gobierno de la República presentó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que establece los objetivos, las estrategias y las acciones que orientan la educación en la actual administración. En dicho programa se señala que una de las más altas prioridades la constituye la formación y actualización permanente de los profesores, por lo que se establece el compromiso de efectuar una transformación profunda en el sistema de formación inicial de los profesores que incluya el fortalecimiento académico de las escuelas normales (SEP, 1999 (2)).

De igual forma, en él se anuncia la operación de un programa de actualización destinado al personal en servicio de los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y la instalación de quinientos Centros de Maestros, equipados con bibliotecas y recursos audiovisuales y de informática.

Lo anterior enmarca que, algunas de las dimensiones que hay que considerar como de fundamental importancia si se pretende analizar la formación de los profesores de primaria, son los diversos modos en que se han conceptualizado la función docente en las últimas décadas, el papel que ha jugado el currículum para modificar la vida académica de las Escuelas Normales, los efectos que las políticas de modernización del país han producido al interior de estas instituciones, así como las acciones que realizan los docentes, sus necesidades personales y profesionales y las funciones que se les demanda desempeñar para mejorar los niveles de calidad de la educación básica.

De acuerdo a Cervera (1994) hay una concepción romántica-idealista que impregna la función social del docente como agente de cambio, por lo que cada proyecto educativo sexenal establece como prioridad el reiterado propósito de formación de un nuevo educador para el nivel de educación primaria en base a un modelo de lo que debe ser “un buen docente”, desacreditando y destituyendo el currículum anterior sin haber realizado procesos de evaluación sobre el mismo y estableciendo nuevos planes de estudio sin políticas definidas para su adecuación.

Formación docente

La formación de los profesores de educación básica es una tarea esencial del Sistema Educativo Nacional y durante el último tercio del siglo veinte ha sido función de las escuelas normales. En la actualidad, hay centros educativos para maestros de preescolar,

primaria y secundaria (nivel regular). estos últimos egresan por áreas del conocimiento para ejercer como profesores por materia; para la educación especial hay escuelas de especialización en donde los docentes egresan formados por áreas de discapacidad (Guajardo, 1998).

Haciendo una breve remembranza (en SEP, 1997), a principios de 1900, con el triunfo del movimiento revolucionario de 1910 y el establecimiento del artículo tercero Constitucional, la educación primaria y la formación de maestros adquirieron un gran impulso y a partir de entonces son responsabilidad del Estado. La fundación de la SEP permitió disponer de una instancia central que permitiera ofrecer educación a toda la población, para ello fue necesario realizar una reforma profunda de las escuelas normales que existían. Así, la formación docente adquirió una nueva identidad, expresada en los programas de estudio, cuyo rasgo fundamental fue la formación de educadores comprometidos con las causas populares, la organización social, la reforma agraria y la promoción del desarrollo rural.

Al paso del tiempo, junto con la industrialización y la estabilidad política, las escuelas normales experimentaron cambios en sus planes y programas de estudio: se fortalecieron los contenidos de formación humanística, científica y pedagógica. Desde entonces y hasta finales de la década de los setenta, experimentaron importantes transformaciones. La dinámica del crecimiento demográfico y la consecuente expansión de la educación preescolar, primaria y secundaria, provocó el crecimiento de la matrícula en las normales, la multiplicación del número de instituciones y la diversificación de sus funciones. Se diseñó un plan de estudios por especialidades para las normales superiores, se estableció la primera escuela para la formación de maestras de jardines de niños y se fundó la primer escuela de especialización.

Después de este periodo, de crecimiento intenso, que termina hacia 1970, la educación normal en su conjunto inició una etapa de expansión acelerada y sin control. La duración de los estudios y la garantía de contar con una plaza al término de la carrera fueron, sin duda, factores que influyeron decisivamente en el crecimiento acelerado de la demanda de ingreso. El crecimiento fue desordenado. La falta de planeación adecuada desequilibró, en un plazo relativamente corto, la oferta y la demanda de profesores, tanto en el nivel federal como en cada entidad.

Por otra parte, los diversos planes de estudio, a partir de 1977, se proponían formar simultáneamente bachilleres y profesores. Esta pretensión se expresó en la inclusión de un alto número de materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato, lo que debilitó la formación específica para el ejercicio de la docencia. En consecuencia, el Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984 estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades, estableciéndose por consiguiente, el bachillerato como requisito de ingreso.

Cabe resaltar que, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) fue el encargado de elaborar el plan de estudios de 1984, en cumplimiento con la Ley Federal de Educación, con base en los tres objetivos primordiales que tiene la educación normal, mismos que son: a) promover el desarrollo armónico de la personalidad para que se manifiesten en plenitud las capacidades humanas; b) crear conciencia de que el proceso educativo no se detiene con

la terminación de los estudios profesionales; y c) brindar la información necesaria para continuar estudios profesionales.

PLAN DE ESTUDIOS DE 1984. Este plan contempla una serie de objetivos generales de la licenciatura en educación preescolar y primaria en relación con los rasgos del perfil del egresado, que son, de manera general, los siguientes (Martínez Y Bautista, 1988):

1. Incrementar permanentemente el acervo cultural que favorezca el desarrollo de su personalidad; amplíe su comprensión acerca del hombre, la naturaleza y la sociedad y contribuya al logro de las finalidades expresadas en el Artículo 3o. constitucional que le permita desarrollar su actividad educativa, con una clara conciencia de su función social, analizar objetiva y críticamente la realidad educativa del país, las bases jurídicas del Sistema Educativo Nacional y sus estructuras organizativas y operativa; y ejercer la tarea educativa con profesionalismo, honradez y responsabilidad, en la práctica de la democracia y la solidaridad humana.

2. Ser consciente de la importancia de preservar su salud física y mental, condición indispensable de su desarrollo personal y profesional.

3. Hacer de la práctica educativa y de la tarea docente un ejercicio sistemático, basado en la investigación educativa y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología, que le faciliten conocer las características evolutivas, intereses, necesidades y entorno de los educandos, como elementos esenciales de su acción profesional; dominar los contenidos básicos de la cultura, cuyos aprendizajes han de motivar y promover; interactuar positivamente con los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa; promover aprendizajes de manera sistemática, creativa e innovadora; analizar, experimentar y evaluar alternativas de solución para resolver problemas; programar y participar en actividades curriculares y cocurriculares, participar responsablemente en la toma de decisiones, en beneficio de la comunidad educativa; analizar e interpretar críticamente la información; utilizar los diferentes lenguajes para expresarse con claridad, precisión y creatividad; valorar y aplicar las aportaciones relevantes de la educación mexicana a la pedagogía; y evaluar permanentemente el proceso de aprendizaje, la interacción grupal y los logros alcanzados de manera individual por el alumno.

Para el cumplimiento de los mismos, el plan de estudios contiene dos grandes áreas de formación; una general, de tronco común a las licenciaturas en educación, y otra, específica al nivel educativo en el cual se ejercerá la docencia. El área general está integrada por tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica; el área específica, por su parte, establece la congruencia y vinculación académica y funcional entre la escuela normal y el nivel educativo correspondiente.

Por otra parte y en lo que compete a la presente investigación, si bien es cierto que el ejercicio docente depende del conjunto de la formación profesional, también es verdad que en la atención de niños con NEE el bagaje de conocimientos formativos recae, a nivel curricular, en la línea psicológica de dicho plan de estudios. Por ello, se hace necesario presentar de manera específica las asignaturas de tal línea, los contenidos y los objetivos que comprenden las mismas.

- PSICOLOGÍA EVOLUTIVA I. Aborda el estudio del desarrollo humano desde las aportaciones de la Psicología Genética, el contenido de la asignatura se segmenta en cuatro unidades: 1) Contexto histórico, político y social, en donde se inscribe el aporte de la corriente psicogenética de Piaget, Wallon, Semionovitch, Vigotski y Merani; 2) Elementos conceptuales que constituyen la propuesta de Jean Piaget; 3) Aspectos constitutivos de la propuesta de Lev Semionovitch y Vigotski, y 4) Elementos conceptuales que constituyen la propuesta de Wallon y Merani.

Este curso y el de Psicología Evolutiva II son parte de un mismo ciclo de estudio y su división obedece a los criterios de semestralización por lo que comparten un mismo objetivo: construir un marco de referencia teórico-metodológico correspondiente al desarrollo del ser humano que se basa en la Psicología Genética y que contribuya en la planeación, organización y realización de la práctica docente del futuro profesor en educación primaria.

- PSICOLOGÍA EVOLUTIVA II. Abarca las categorías de trabajo expuestas por diversos autores de la Psicología Genética, permitiendo conceptuar principios que devienen de interrelaciones que se dan entre las dimensiones del desarrollo humano. Para ello, el curso se presenta en cuatro unidades: 1) Aportaciones de la Psicología Genética constructivista; 2) La construcción de la realidad física, gnósica, emocional y social en el desarrollo del ser humano; 3) La Psicología Genética experimental de Vigotski, y 4) El criterio genético-dialéctico del desarrollo del ser, según Merani. Se pretende continuar el análisis teórico-práctico para comprender e integrar los conocimientos de los autores revisados en la asignatura anterior.

- PSICOLOGÍA EDUCATIVA I. Se estudian las peculiaridades del ser humano en el acto educativo, abordando las diferentes teorías psicológicas que han influido en la educación. El curso consta de tres unidades: 1) La Psicología Educativa y la naturaleza del objeto de estudio; 2) Relación entre la psicología y la educación, y 3) Principios psicopedagógicos para fundamentar la práctica educativa. El objetivo de esta asignatura es que el alumno considere a la psicología en estrecha relación con la pedagogía.

- PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE. Abarca los planteamientos teórico-metodológicos que se expresan en los diferentes enfoques de la Psicología del Aprendizaje, así como sus pertenencias filosóficas, histórico-sociales, epistemológicas y metodológicas que los sustentan y que brindan una lectura determinada del proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello, se revisan tres apartados: 1) El neoconductismo y el cognoscitivismo, dos propuestas en el aprendizaje escolar; 2) Posturas psicogenéticas del aprendizaje, y 3) El aprendizaje desde la perspectiva grupal. El objetivo del curso es analizar teóricamente algunas de las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje, para que el alumno construya un marco teórico-metodológico, con el propósito de destacar su relación con la práctica docente.

- PSICOLOGÍA SOCIAL. Se analizan y sintetizan conceptual y metodológicamente los contenidos de las diferentes corrientes de la psicología dedicadas al estudio del hombre y sus acontecimientos sociales. Dicho análisis se realiza en cuatro unidades: 1) El objeto y método de estudio de la Psicología Social; 2) Aplicaciones de los enfoques teóricos de las Ciencias Sociales al campo de la psicología; 3) Modelos de investigaciones de la Psicología Social, y

4) La investigación psicológica en la escuela. Ello, para constituir un marco teórico-metodológico de la Psicología Social a partir del análisis de las categorías de las Ciencias Sociales y los referentes sociohistóricos de la disciplina psicológica que coadyuve el análisis de su práctica docente.

- **PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.** Como contenidos teóricos y empíricos en el proceso de la formación del docente, la asignatura tiene dos propósitos: facilitar (al futuro profesor) la determinación del grado de desarrollo alcanzado por los alumnos de educación primaria en situaciones de enseñanza-aprendizaje, así como la identificación de las causas y factores que obstaculizan o imposibilitan el aprendizaje, desde la perspectiva del desarrollo del educando y del sistema escolar, con el fin de incidir en su solución.

Para concretar ambos objetivos, la asignatura se divide en tres unidades: 1) Causas y factores de los problemas de aprendizaje. Se abordan contenidos teóricos con la intención de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje (biológico, cognitivo, social y funcional), en tanto éste se traduce en problemáticas, así como la caracterización de éstas desde la óptica de la educación y del aspecto social; 2) La metodología de la lecto-escritura como propiciadora de problemas de aprendizaje. Se hace énfasis en el análisis del método de la lecto-escritura, y a partir de ello, detectar el origen de algunas dificultades; y 3) Los problemas de aprendizaje en el cálculo de las matemáticas partiendo del análisis respecto a la lógica y las matemáticas.

Se señala en la currícula de esta asignatura que, no se pretende un estudio profundo que llegue al planteamiento de propuestas terapéuticas, lo que se persigue es que los alumnos conozcan las causas y las formas de atención de los problemas de aprendizaje, para aplicarlas o, en su defecto, detectar y canalizar adecuadamente.

Este plan de estudios, como señala la propia SEP (1997), tuvo una influencia contrastante en la formación de maestros, abrió el horizonte intelectual a nuevas perspectivas y dio un peso importante a contenidos teóricos, prácticos y de investigación. Sin embargo, específica, algunos de estos propósitos sólo se cumplieron parcialmente y en ciertos casos provocaron problemas nuevos, no previstos. Se afirma que no se resolvió adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión y que no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa.

Estos problemas, expresa, se presentan en algunos rasgos del plan 1984: a) Número excesivo de asignaturas por semestre; b) Excesivo énfasis en el estudio de disciplinas teóricas; c) Atención limitada al estudio del curriculum de la educación primaria; y d) Una escasa familiarización con el trabajo real del maestro. Estos rasgos no contribuyeron adecuadamente a la formación de un maestro con características como el dominio de las destrezas culturales básicas, la capacidad de aprendizaje autónomo, la formación científica para manejar con seguridad los contenidos de la enseñanza y la capacidad de comprensión de los procesos sociales culturales que se desarrollan en la escuela y en las relaciones entre ésta y la comunidad.

PLAN DE ESTUDIOS 1997. Las deficiencias detectadas en el plan de 1984 y debido a la reforma curricular de la educación básica, que se inició en 1993, crearon los factores

adicionales que hacen necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de primaria, pues los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del curriculum demandan competencias profesionales que no son adecuadamente atendidas por el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984, por lo que en el ciclo escolar 97-98 se implementó por primera vez el nuevo Plan de Estudios 1997.

Debido a que los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del nuevo plan de estudios, se hace necesario plasmar los Rasgos Deseables del Nuevo Maestro (perfil de egreso), los cuales se agrupan en cinco grandes campos (SEP, 1997):

1. Habilidades intelectuales específicas. El egresado de la normal de maestros posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura, además expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección, plantea, analiza y resuelve problemas intelectuales y tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica, en donde localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo.

2. Dominio de los contenidos de enseñanza. El nuevo maestro conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza; reconoce la secuencia lógica de cada línea de las asignaturas de la educación primaria y es capaz de articular los contenidos, relacionando los aprendizajes del grado con el nivel y el conjunto de la educación básica, asimismo, sabe establecer una correspondencia adecuada entre la complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

3. Competencias didácticas. El docente egresado sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, en donde reconoce las diferencias individuales de los educandos y aplica estrategias didácticas para estimularlos, evitando el fracaso escolar. Por otro lado, identifica las NEE en los alumnos, las atiende y sabe donde obtener orientación y apoyo para hacerlo. Además, conoce y aplica distintas formas de evaluación y es capaz de establecer un clima de relación grupal, favoreciendo actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio.

4. Identidad profesional y ética. El profesor al término de su formación académica, asume como principios de su acción y de sus relaciones con la comunidad escolar, los valores de respeto, libertad, tolerancia, justicia, igualdad, democracia, solidaridad y honestidad. A parte de que tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales, la organización, los problemas, necesidades y deficiencias del sistema educativo mexicano y que asume su profesión como una carrera de vida, valorando el trabajo en equipo e identificando los elementos más importantes de la tradición educativa.

5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. A este respecto, el profesor aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, en donde valora la función educativa de la familia y se relaciona con los padres de los alumnos de manera respetuosa y cooperativa, orientándolos para que participen en la formación del educando.

Para cumplir con los propósitos formativos planteados, se integró un mapa curricular que abarca ocho semestres. Dicho mapa considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que se desarrollan en estrecha interrelación: a) actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal, integrada por 35 asignaturas distribuidas en los seis primeros semestres; b) actividades de acercamiento a la práctica escolar, se desarrollan en los primeros seis semestres, en donde se asocia el aprendizaje teórico con el conocimiento de la escuela primaria; y c) práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres, en ellos los estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación primaria, con la asesoría continúa de un maestro tutor.

En dicho plan de estudios, dentro de las actividades principalmente escolarizadas, en materia de lo que antes correspondía al área psicológica, se contemplan tres asignaturas, las cuales son:

- **DESARROLLO INFANTIL I Y II.** El propósito de este curso integral, dividido en dos asignaturas complementarias, es que los alumnos se inicien en el conocimiento sistemático de los procesos de desarrollo del niño y de los factores de diverso orden que influyen en su aprendizaje escolar, poniendo especial atención al periodo que comprende de los 6 a los 14 años de edad. El programa concibe el desarrollo infantil como un proceso integral, en el cual, por razones de método, pueden distinguirse tres grandes campos: el del crecimiento biológico y psicomotriz; el cognitivo; y, el afectivo, de relaciones interpersonales. En la medida en que los alumnos avancen en sus estudios y realicen observaciones frecuentes y bien orientadas, serán capaces de integrar en una visión de conjunto los conocimientos que adquirieron secuencialmente.

De acuerdo a este criterio, los programas están organizados de la siguiente manera: el primer curso se inicia con una revisión global del desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los cinco años, analizando posteriormente los intensos procesos de cambio que ocurren entre los 5 y los 7 años, edad en que inicia la educación primaria; finalmente, se estudian los campos del desarrollo en la etapa de los 6 a los 14 años de edad, para analizar el aspecto físico y motriz, así como los factores biológicos y ambientales que influyen sobre los patrones de crecimiento; en el segundo curso, los estudiantes revisan las pautas más comunes del proceso cognitivo entre los 6 y los 14 años de edad, concentrándose en temas básicos como la atención y la memoria, la formación de conceptos, las capacidades de razonamiento formalizado y de resolución de problemas, asimismo se estudia el campo del desarrollo afectivo-emocional.

- **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.** El fin de esta asignatura es que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades y actitudes que les permitan identificar o atender, según el caso, las NEE que presentan algunos niños. Los contenidos de este curso tienen como antecedente directo los que se estudian en desarrollo infantil. A partir del conocimiento de los procesos que caracterizan el desarrollo del niño, los estudiantes reconocerán las distintas condiciones que pueden asociar con el surgimiento de las necesidades especiales. En primer lugar, se estudiarán las que se derivan del entorno en el que se desenvuelve el infante; en segundo lugar se revisarán aquellas que se derivan de algunas discapacidades y que con más frecuencia afectan a la población infantil. De esta

manera tendrán las herramientas para identificar qué tipo de atención demandan los niños en relación con la discapacidad que manifiestan y, cuando sea factible, diseñar estrategias de trabajo adecuadas para su atención en el aula.

Cabe señalar que, el curso permitirá a los educandos distinguir los casos que se pueden atender en el aula regular y aquellos en los que se requiere intervención de personal especializado; en particular, identificarán los servicios de los que se disponen en el sistema educativo y en otras instituciones públicas y privadas, para atender estos casos.

La creación e implementación de este nuevo plan de estudios, obedece entre otras cosas al proceso de integración educativa, pues para que la integración escolar tenga éxito es menester que se establezcan programas apropiados de formación docente, tanto en el ámbito regular como especial. Parte esencial de la estrategia de intervención es la preparación de los maestros regulares, para lo cual es necesario hacer cambios en los programas de estudio que sustentan su profesión (Van, 1991).

De acuerdo a Acle (1989) el profesor debe estar familiarizado con: la psicología del desarrollo; el proceso de aprendizaje; los síntomas con que se manifiesta una dificultad; los factores que contribuyen a ésta y saber en qué momento se va a requerir ayuda de los especialistas. Como se puede constatar, el plan de estudios de 1984 se amolda a esta perspectiva, pues la línea psicológica abarca el estudio de estos conocimientos o elementos, lamentablemente, la asignatura de problemas de aprendizaje se cursa únicamente en el séptimo semestre, por lo tanto, seis meses para su estudio parece insuficiente, pues el docente requiere saber cómo se presentan las dificultades en el aprendizaje, qué estrategias pedagógicas se deben utilizar para cada caso, cómo medir o evaluar el avance de niños con necesidades especiales, etc.

Por otro lado, el plan de 1997 se limita a tomar el desarrollo infantil de manera cronológica a nivel de cognición, afecto y socialización, sin contemplar las teorías que analizan el proceso de desarrollo por el cual se alcanzan determinados conocimientos o madurez, teorías que ponen de manifiesto los elementos básicos de estimulación. Además, omite una asignatura vital, la de Psicología del Aprendizaje, en donde se debe reflexionar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y el papel del maestro en el mismo. Aunado, los problemas de aprendizaje, ahora NEE, se siguen revisando en un solo semestre, que sigue siendo insuficiente, la única inclusión plausible es la revisión de los servicios de apoyo con los que cuenta la SEP para atender a niños con dichas necesidades.

Por su parte, López Melero (1993) señala que la currícula de formación docente ha de proporcionar al futuro profesor un conocimiento lo más completo y profundo posible del proceso de integración tanto en su dimensión teórica (aspectos psicopedagógicos), como en su dimensión práctica, a través del pensamiento de los profesionales que a diario están viviendo la integración-acción, para cambiar los referentes de la escuela actual. Así como una adecuada y completa información de las características más sobresalientes de las personas discapacitadas y de los distintos métodos y procedimientos didácticos para la adaptación de la enseñanza a las características cognitivas diferenciadas, que les permita lograr, en cada caso, el máximo desarrollo personal.

En los dos currículos vigentes de la Normal de Maestros se omite por completo todo lo referente a la integración educativa, en el de 1984 es comprensible la omisión, pues todavía no se contemplaba tal reforma; no obstante, en el de 1997 es inaceptable la ausencia, ya que se deja de lado la filosofía y epistemología que sustenta la integración, antecedentes históricos que desencadenaron su estudio en el ámbito mundial, estatutos internacionales que la respaldan, características y condiciones necesarias para aplicarla, leyes que la confirman en México, reestructuración de la educación nacional para lograrla, el papel del profesor de primaria en el proceso, terminología, concientización, etc. Retomando al autor, no se pueden cambiar los referentes tradicionales de la escuela, la conceptualización de la labor docente, principalmente en el ámbito regular, si al futuro maestro no se le ubica dentro del proceso en el cual se desempeñará profesionalmente, es decir, para ser parte de este movimiento educativo primero es necesario conocerlo plenamente.

En lo referente a las discapacidades, se siguen manifestando las carencias informativas, particularmente en los procedimientos didácticos o estrategias que le permitan al docente trabajar en el aula con menores discapacitados y/o con NEE. Van (1991) propone que todo estudiante que aspire llegar a ser profesor reciba en su carrera una formación básica en educación especial, actitudes, conocimientos, metodología y técnicas que le capaciten para trabajar con alumnos discapacitados con o sin NEE incorporados en las escuelas regulares. Este punto de vista coincide con la última consulta de la UNESCO en Hegarty (1994) sobre educación especial en la cual se afirma que ésta debería ser componente obligatorio de los programas de capacitación antes del empleo y en el servicio del personal docente en todos los niveles: preescolar, primaria, secundaria, profesional, educación de adultos y enseñanza superior.

Evidentemente, en ninguno de los dos currículos se maneja la educación especial como asignatura, de hecho se menciona que la revisión de los problemas de aprendizaje y NEE respectivamente, es no exhaustiva, ya que los educandos ejercerán en el sistema regular y no necesitan un curso amplio. Retomando la propuesta del autor, no se habla de profesionalizar sino de abordar los elementos básicos para trabajar en el aula regular con niños que presenten necesidades especiales.

Es importante recordar que el curriculum de 1984 no fue elaborado para que el profesor egresado se enfrentara a trabajar académicamente con alumnos discapacitados con o sin NEE. Pero como ya se mencionó, el de 1997 debe cumplir con formar adecuadamente a los docentes para ser parte del proceso de integración escolar. La crítica se plantea para ambos planes de estudio, porque están vigentes en el presente año escolar, pero es importante puntualizar esta visión.

Además, también se debe remarcar que existen dos tipos de formación docente: la formación previa en las instituciones profesionales de instrucción al profesorado y la capacitación al servicio, tanto para los profesores cuyo plan de estudios cursado no contemplaba los aspectos psicopedagógicos de los problemas de aprendizaje o NEE, como para los maestros que si han revisado tales aspectos. Estos tipos de formación son parte de un continuo y es la base de la integración educativa en lo referente al ejercicio profesional de los maestros.

Actualización docente

El sujeto clave del proceso educativo es el maestro, su responsabilidad es crucial para la nación, pues ella le ha designado la misión no sólo de una mediación pasiva en la transmisión cultural, sino la de intervenir activamente en la formación de las nuevas generaciones. El maestro juega un papel muy relevante en la detección y manejo de las NEE y adquiere una importancia incuestionable en estos fenómenos, por la significancia de su relación con el niño y, también debido a que, por falta de elementos educativos para detectar o manejar un problema, puede repercutir seriamente en el desarrollo del menor, sea para coadyuvar, provocar o profundizar esas dificultades (Acle, 1989).

Muchos profesores tienen una gran dificultad para detectar y manejar dificultades de aprendizaje en el aula, puesto que en su formación académica, como ya se mencionaba, no tuvieron acceso a conocimientos que les permitieran tener mayores elementos sobre las necesidades educativas especiales. Sin embargo, la frecuente aparición de las mismas impone al docente la responsabilidad de estar actualizado en el conocimiento de las diversas peculiaridades que pueden presentar los alumnos, así como de las técnicas grupales que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de una serie de conocimientos y prácticas adecuadas, puedan transformarse en agentes capaces de apoyar la resolución de dichos problemas.

La responsabilidad de proporcionar tales conocimientos a los profesores en servicio, corresponde al Sistema de Actualización Magisterial, el cual cuenta con una red de centros de maestros para consulta y asesoría pedagógica nacional. Los cursos de actualización obligatoria son autogestivos y se imparten en su centro de trabajo. Los cursos voluntarios y suplementarios forman parte de estímulos económicos adicionales que junto con la evaluación al desempeño docente les permiten ingresar al sistema de carrera magisterial (Guajardo, 1998).

A partir de 1992 con el Acuerdo Nacional Para la Modernización Básica se establece la necesidad de impulsar el trabajo de los maestros por diversas vías, a fin de mejorar la calidad de la educación. Con este propósito, el Gobierno de la República ha emprendido iniciativas para apoyar la labor magisterial (SEP, 1999 (2)):

- PROGRAMA NACIONAL PARA LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO (PRONAP). Fue creado en 1995 por la SEP. Su meta central es atender con calidad, pertinencia y flexibilidad las necesidades de actualización profesional de los profesores de preescolar, primaria y secundaria. En la actualidad atiende a cerca del 50% de los docentes de dichos niveles a través de los Cursos Nacionales de Actualización. El propósito principal de éstos es que logren un alto nivel de dominio de los contenidos de las asignaturas que imparten, conozcan y manejen los enfoques pedagógicos y puedan aplicarlos en la creación de mejores estrategias de enseñanza.

Los cursos son básicamente autodidácticos y se basan en un paquete de materiales que cada profesor inscrito recibe de forma gratuita. En el ciclo escolar 99-00 se ofrecieron los siguientes cursos para la educación primaria: 1) la enseñanza de las matemáticas en la

escuela primaria; 2) adquisición de la lengua escrita en la educación primaria; y, 3) la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria II.

Además, en cada ciclo se ofrece al conjunto de profesores de educación básica los Talleres Generales de Actualización, que representan la posibilidad de que cada uno tenga, al menos, 20 horas al año para mejorar su manejo de los materiales educativos, enriquecer sus posibilidades didácticas e intercambiar experiencias. Los Talleres constan de dos fases; la primera, intensiva, con una duración de doce horas, previa al inicio del año escolar, y la segunda con una duración variable entre los niveles y se lleva a cabo durante los meses de trabajo académico.

- CARRERA MAGISTERIAL. Se estableció como un sistema de promoción horizontal. Por medio de este programa se busca contribuir a la calidad de la educación básica, alentando el trabajo de los mejores maestros, mediante la entrega de estímulos económicos; refuerza el interés por su actualización y su superación permanentes. La participación en la carrera magisterial es de carácter individual y voluntario, se estima que se han incorporado alrededor de 650 mil plazas docentes.

- MATERIALES DE APOYO A LA FUNCIÓN EDUCATIVA. La SEP edita y distribuye diversos materiales dirigidos a apoyar la labor de los profesores de educación básica. Se han elaborado ficheros de actividades didácticas para Español y Matemáticas para los seis grados de primaria. En 1995 apareció la Biblioteca para la Actualización del Maestro, cuyos títulos se proporcionan gratuitamente a solicitud de los maestros interesados.

Serie Cuadernos de la Biblioteca para la Actualización del Maestro

- Fortalecimiento del papel del maestro.
- Formar para la docencia en la educación normal, de Ruth Mercado.
- Recomendaciones de la reunión de ministros de educación de América Latina y el Caribe, de la UNESCO.
- Características clave de las escuelas efectivas de Pam Simmons, Josh Hillman y Peter Mortimore.
- Cómo leer en voz alta, de Felipe Garrido.

Fuente: Dirección General de Normatividad, SEP.

Títulos de la Biblioteca para la Actualización del Maestro*

- Ciencia: conocimiento para todos, de la American Association for the Advancement of Science
- Qué y cómo aprender, de Rosa María Torres
- Cómo aprenden los niños, de Dorothy H. Cohen
- Nuevas propuestas para la gestión educativa de Guiomar Namó de Mello
- Ética para Amador, de Fernando Savater
- Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje de Yves Chevallard
- Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años de Juana Niedo y Beatriz Macedo
- La federalización educativa en México, 1889-1994, de Alberto Arnaut
- México antiguo. Antología de Arqueología Mexicana
- Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas, de Silvy Schmelkes
- La lectura en la escuela, de Margarita Gómez Palacio et al.
- La producción de textos en la escuela, de Margarita Gómez Palacio
- Una historia de México, de Josefina Zoraida Vázquez
- La Ciudad de México. Antología de lecturas
- ***Menores con discapacidad y necesidades educativas especiales. Antología de la revista Ararú***
- Orígenes y efectos de las adicciones. Antología de la revista Addictus
- A la sombra de la Revolución Mexicana, de Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer
- El niño y sus primeros años en la escuela, de Margarita Gómez Palacio et al.
- La evaluación educativa. Escuela básica, de María Antonia Casanova
- Lo fugitivo permanece, de Carlos Monsiváis
- El mundo y sus demonios, de Carl Sagan
- Los 1 001 años de la lengua española, de Antonio Alatorre
- México Antiguo. Antología de Arqueología mexicana, volumen II.
- Historia mínima de México, de Daniel Cosío Villegas et al.

* Durante 1999 se agregarán nuevos títulos.

Fuente: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, SEP.

Lamentablemente, los datos recabados y expuestos en los párrafos anteriores resaltan un total desinterés sobre los cursos de actualización en materia de integración educativa y escolar, en particular los que son sobre la atención a niños con NEE, esto a nivel regular, en donde paradójicamente son más necesarios. No se niega la existencia de tales cursos, pero sí su falta de difusión, principalmente en aquellos programas que tienen más valor y reconocimiento en la actualización y que proporcionan mejores prestaciones salariales. De igual manera el acervo bibliográfico puesto a disposición de los profesores confirma el abandono, ya que entre todos los títulos sólo figura uno sobre NEE (*Menores con discapacidad y necesidades educativas especiales. Antología de la revista Ararú*) cuando debiera existir una gama de materiales sobre el tema.

Esta situación es debido a que en México, la reorientación se inició con la operación práctica de los servicios, con la creación de los CAM y las USAER, cambiando los sistemas de educación especial y regular, pero sin capacitar y concientizar a los profesores y profesionistas para enfrentarse a las nuevas exigencias estructurales y de servicio. Una posible planeación era comenzar por la formación de los docentes y paradocentes, la actualización de los que ya estaban en ejercicio y luego pasar a la modificación de la operación donde se aplicaría el nuevo enfoque. En el país no se dio así la planeación y ahora la educación primaria enfrenta la crisis de la formación, capacitación y actualización de sus maestros, no sólo de educación especial, sino también de educación regular (Guajardo, 1998).

La dificultad se suscita, en lo que respecta a la actualización, en cuanto que los cursos son voluntarios y muchas de las veces no cuentan en el Sistema de Carrera Magisterial en donde se proporcionan incentivos económicos. Al no ser obligatorios los profesores no caen en la necesidad de inscribirse, máxime cuando en sus Juntas Técnicas (efectuadas una vez al mes durante el ciclo escolar) revisan algunos materiales, cometiendo el error de creer que esto es suficiente. Asimismo, la planeación y promulgación de algunos cursos sobre el tema en cuestión, sólo son ofertados en educación especial, porque se considera que ambos sistemas (especial y regular) aún son paralelos y no parte de un mismo conjunto, esto provoca que no se promuevan a los profesores de las escuelas regulares. Todo ello ha generado y profundizado la deficiente capacitación del personal docente en el proceso de integración escolar.

Como se puede notar, los programas de actualización en el país no han incorporado en su estructura de contenido las recomendaciones, acerca de la línea de Actualización y Formación Profesional, elaboradas en la Conferencia Nacional Sobre Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad, celebrada en Huatulco en 1997, dichas recomendaciones destacan lo siguiente (SEP/DGEE, 1997):

- Reconocer que una de las condiciones necesarias para el éxito de la integración educativa es la actualización pertinente y oportuna de los maestros, tanto de educación regular como de educación especial.
- Promover la actualización de los maestros de educación básica y especial en torno a la integración educativa de los menores, de acuerdo a los lineamientos del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.
- Reconocer que los maestros de educación especial requieren de actualización que les permita adoptar las nuevas concepciones en torno a su trabajo cotidiano para impulsar la integración.
- Tomar en cuenta que, para responder al compromiso de ofrecer educación de calidad en el marco de la diversidad, es conveniente que los maestros de todos los niveles tengan acceso no sólo a la oferta de actualización vigente, sino al diseño de nuevas alternativas.
- Recuperar las experiencias de los maestros de educación regular y especial para incorporarlas a estrategias de actualización.

- En el Programa Para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales de Educación Básica y Educación Especial, se considere a la integración educativa no solo como la inclusión de materias sobre el tema, sino con un enfoque curricular que favorezca la atención a la diversidad e incida en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Estas recomendaciones planteadas en la Conferencia resaltan la importancia vital de la formación y actualización de los docentes, orientación que es posible al organizar cursos-talleres a tiempo parcial y completo, los cuales tiendan a centrarse en aspectos concretos de perfeccionamiento profesional y en el intercambio de experiencias y conocimientos entre colegas. La capacitación en servicio, señala, no sólo debe servir para iniciar a los maestros en la teoría y práctica de la integración, además, puede transformarse en una formación permanente como continuación y complementación de un curso inicial.

En lo que respecta a los cursos, la UNESCO (1993) ha elaborado un Conjunto de Materiales para la Formación de Profesores: "Las necesidades especiales en el aula". El documento contiene un manual para formadores de maestros y materiales para los participantes, está destinado para ser usado en programas de formación inicial o en talleres de capacitación en servicio. Su objetivo general es ayudar a los profesores de aulas regulares a desarrollar su pensamiento y práctica con respecto a las formas en que responden a las NEE de los educandos. Se asume que quienes empleen este manual serán considerados como contribuyentes en un proceso de búsqueda colectiva tendiente a determinar de qué forma las aulas pueden responder mejor a las necesidades de cada infante.

Dicho material está disponible en México y es una valiosa contribución internacional que pudiera implementarse como curso base en la formación en servicio de los profesores de educación regular, sustentando las bases de un programa plenamente estructurado.

Es importante tener presente que los conocimientos teóricos y prácticos que se piden a los profesores de la educación regular en el proceso de integración son vastos, entre ellos se encuentran (Hegarty, 1994):

- a) conocimientos generales de las diversas discapacidades y su eventual influencia en el proceso de aprendizaje;
- b) bases filosóficas y mecanismos de implementación del programa de integración;
- c) observación y evaluación de las necesidades especiales de los alumnos;
- d) adaptación del currículo general y manejo de programas individualizado;
- e) aplicación de métodos didácticos y técnicas específicas;
- f) organización del aula y uso de recursos especiales disponibles;
- g) preparación de los demás alumnos y colaboración con los padres;
- h) cooperación con otros profesores, reconociendo el límite de su capacidad y de qué forma podrían beneficiarse de la interacción con los especialistas.

Por otra parte, López Melero (1997) denota que en el ámbito concreto de la escuela integradora se precisa de profesionales que sepan diagnosticar la situación del aula, el ritmo de aprendizaje de cada alumno, las características del proceso de aprendizaje, conocimiento

del diseño y planificación de la enseñanza y que, al mismo tiempo, sepan incorporar las demandas sociales de las personas con NEE y sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula han de procurar lograr el equilibrio entre la comprensión de todos los niños y la atención a las diferencias individuales, todo lo cual exige una serie de competencias profesionales y saber conjugar los conocimientos con las actitudes y capacidades para lograr una intervención eficaz en el aula. La propia naturaleza de la actividad profesional necesaria, requiere no sólo la cualificación de profesionales que se dediquen a la integración-educación, sino que esta cualificación ha de concebirse como un proceso de formación permanente que conjugue la preparación teórica y los problemas prácticos de la vida de un salón de clases donde convivan niños con NEE.

Conclusiones

En consecuencia, no sólo deben existir cursos y ser ofertados, sino que dichos cursos deben retomar los puntos señalados por los autores citados para estructurar su contenido. Ante esto, la acción de capacitación y actualización de los maestros, debe subdividirse en los siguientes puntos:

- 1) Cursos teóricos.
- 2) Talleres prácticos.
- 3) Revisión de materiales (documentación del proceso de reorientación e integración educativa) e intercambio de experiencias en las Juntas Técnicas de las propias escuelas.
- 4) Seminarios específicos al personal de cada plantel de acuerdo a las necesidades especiales que los alumnos están presentando en un momento dado.

De igual manera, la actualización también debe incluir la documentación y reconocimiento de los Servicios de Atención a Grupos Especiales que se ofertan en el ámbito educativo para niños con bajo rendimiento escolar o con NEE, y que son un apoyo a las escuelas y docentes regulares. Tales servicios, dependientes de la SEP, son el Programa de Segundo de Nivelación, las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), las Unidades para Prevención de la Reprobación Escolar (UPRE) y los Centros de Atención Múltiple (CAM).

Los profesores de primaria regular tienen que saber, al respecto, cuáles son estos servicios, para qué alumnos están destinados, qué características de aprendizaje y edad deben presentar los educandos para solicitar alguno de los proyectos, qué procedimiento seguir y cuál es su papel ante ello.

Finalmente para concluir el presente capítulo, es importante situar la capacitación y actualización en materia de integración, en un contexto más amplio y real, en donde la SEP que, si bien ha dado a conocer frecuentemente su preocupación por la calidad de la educación que se imparte en el sistema, no siempre ha sido capaz de remunerar el trabajo de los maestros. Las remuneraciones se han administrado más en función de garantizar el apoyo político que en función de la eficiencia docente, orillando a los profesores a emplearse en otros turnos y en otras actividades, afectando la planeación de sus clases y su

preparación profesional, al impedirles tomar algún curso o alguna especialización (Galván, 1991).

Por otro lado, los maestros no echan a andar el sistema escolar solos, por arriba de ellos se encuentra el personal administrativo: directores, inspectores de zona, supervisores de sector, etc., los cuales deciden las grandes directrices de la política escolar y vigilan su aplicación. En consecuencia, los profesores son el último eslabón de la cadena y por ello, tienen una posición subordinada. Las prácticas escolares se administran desde arriba o desde otros sitios que poco o nada tienen que ver con el trabajo del maestro (Galván, 1991).

En consecuencia, para que exista una verdadera calidad de la educación, respaldando la formación y actualización docente, y se mejore la enseñanza en el salón de clases, no sólo para los infantes con NEE, sino para todo el alumnado, se tendría que incluir a nivel educativo los siguientes aspectos:

1. Intensificación del entrenamiento de maestros, tanto en su formación como su capacitación durante el servicio.
2. Cambios significativos en la supervisión y apoyo a profesores.
3. Más apoyo verdaderamente pedagógico de los supervisores (en vez de la fiscalización que típicamente ofrecen).
4. Medidas para mejorar la imagen docente, su grado de control interno y su compromiso con un papel de facilitador del aprendizaje de sus alumnos.
5. Mejoramiento del diseño y desarrollo de libros de texto, así como su correcto uso por maestros y alumnos.
6. Más apoyo de los padres y la comunidad para poder ligar el trabajo de la escuela a las necesidades de la comunidad y viceversa.
7. Mejor dominio de los contenidos de la materia y mucho mejor manejo de las variables afectivas de los alumnos en relación con el aprendizaje.
8. Desarrollo de actividades para docentes y alumnos que vayan más allá de los textos; por ejemplo, aprendizaje en equipo, resolución de problemas, aprendizaje por descubrimiento, respuestas extensivas, etc.
9. Desarrollo de metodologías coherentes de evaluación formativa y sumativa del aprendizaje en todas sus áreas: conocimiento cognitivo, resolución de problemas, creatividad, estrategias de aprendizaje, destrezas motoras, conducta afectiva, etc.

CAPÍTULO V

EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

En este capítulo, se revisarán las definiciones que de currículo se tienen, para después exponerse el currículum de la educación primaria y la relación de éste con la integración escolar, en particular en lo referente a las adaptaciones curriculares, aspecto vital de la atención educativa de las NEE.

El currículum

Antes de pormenorizar lo relativo a las adecuaciones curriculares se hace necesario realizar un breve análisis de lo que se entiende por currículum, definiciones de éste se encuentran tantas como intentos existan por conceptualarlo, no obstante, se citaran las más generalizadas de acuerdo a Valera (1998):

- a) plan de estudios,
- b) organización de los estudios,
- c) programa de curso: organización racional de los contenidos de enseñanza,
- d) forma de planificación eficaz de la actividad escolar,
- e) elemento definitorio de los comportamientos deseables que los alumnos deben desarrollar,
- f) plan para conducir el aprendizaje,
- g) mecanismo de distribución social de conocimiento como proyecto de Estado,
- h) propuesta que adquiere sentido en la práctica como un elemento de trabajo escolar sometido permanentemente a su innovación y revisión, de acuerdo con los resultados de la experiencia misma.

Todas las concepciones del currículum tienen que ver, por un lado, con los aportes que la teoría curricular a puesto en conocimiento de los docentes y, por otro, con lo que éstos han venido concibiendo como tal, lo que tiene que ver más con las formas que se ha materializado (práctica) y no con la forma en que se expresa (documentos). Es precisamente aquí donde estriba la dificultad para concebir el currículum, porque se atienden más a las cuestiones técnicas (métodos y materiales) dejando de lado sus implicaciones sociales. Esto denota dos tendencias o posiciones respecto del currículum:

1. La idea del currículum prescrito, normativo como una plan y programas de estudio que el maestro tiene que poner en práctica sin mayores cuestionamientos, y
2. La idea del currículum que se realiza (praxis), que es tal en la medida en que se identifica con la realidad de trabajo cotidiano.

En términos generales, el currículum se puede concebir de dos formas; primero como propuesta que adquiere sentido en la práctica y como elemento de trabajo escolar. En la primera, es una propuesta por cuanto que atiende a las exigencias sociales para la formación de los educandos, el Estado a través de las instituciones creadas para ello, formula un plan para lograr la satisfacción de las necesidades sociales, el cual pone en manos del magisterio para que a su vez lo formalice, le dé concreción, forma e identidad, todo lo cual hace que cada uno emprenda la tarea de enseñar de acuerdo con el marco referencial y experiencia, atendiendo a las condiciones específicas en que ha de desarrollarse la práctica (características de los alumnos, aula, escuela, por citar algunos).

En la segunda, el currículum forma parte del trabajo escolar (así como el actuar de padres, maestros y alumnos) que debe modificarse porque es imposible que sea estático puesto que perdería pertinencia. De ahí que, un plan de estudios, algún método o técnica específica, no sean buenos o malos en sí mismos sino que depende de la forma en como todos éstos se articulen para lograr los fines educativos.

Currículum de la Educación Primaria en México

Una vez planteadas las características del currículum, así como su doble carácter: teórico (plan de estudios) y práctico (ejercicio académico), es posible adentrarse, de forma general, al currículum de la educación primaria en México. Los planes y programas de estudio para este nivel educativo son establecidos por la SEP; su observación es de carácter nacional y general para todas las escuelas (públicas y privadas).

El plan y los programas de las asignaturas de la primaria tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para que los niños:

- Desarrollen las habilidades intelectuales y los hábitos que les permitan aprender permanentemente y con independencia.
- Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales.
- Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal y en sus relaciones con los demás.
- Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfruten de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Por otro parte, el plan de estudios prevé un calendario anual de 200 días laborales, con una jornada de entre cuatro y cuatro horas y media de clases efectivas al día. Las asignaturas que se imparten en primero y segundo grado son: español, matemáticas, conocimiento del medio, educación artística y educación física. De tercer a sexto grado se imparten: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física.

A continuación se exponen los objetivos que se persiguen alcanzar en los alumnos, en cada una de las asignaturas que integran la enseñanza de la educación primaria (SEP, 1993):

ESPAÑOL. El propósito central de los programas de español es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. Para alcanzar esta finalidad es necesario que los niños logren a lo largo de este nivel educativo:

- A. El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- B. El desarrollo de su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- C. Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza.
- D. Aprendan a conocer las diferencias entre los distintos tipos de texto y construyan estrategias apropiadas para su lectura.
- E. Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo.
- F. Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- G. Conozcan normas y reglas de uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- H. Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

MATEMÁTICAS. Los alumnos deberán adquirir conocimientos básicos de las matemáticas y desarrollar: la capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas; la capacidad de anticipar y verificar resultados; la habilidad de comunicar e interpretar información matemática; la imaginación espacial; la habilidad de estimar resultados de cálculos y mediciones; la destreza del uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo; y el pensamiento abstracto por medio de distintas formas de razonamiento, como la sistematización y la generalización de procedimientos y estrategias.

Es decir, que los alumnos se interesen y encuentren significado y funcionalidad en el conocimiento matemático, que lo valoren y hagan de él un instrumento que ayude a reconocer, plantear y resolver problemas presentados en diversos contextos de su interés.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO. Los contenidos de las áreas de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica, no se abordan de manera separada durante el primer ciclo, es decir, durante 1º y 2º grados, ya que se pretende ir introduciendo al pequeño de manera progresiva y con elementos de su entorno social y familiar al estudio de estas áreas, para lo cual en estos primeros dos años se estudian en conjunto, a partir de varios temas centrales que permiten relacionarlos entre sí.

En el primer grado se elaboró un libro de texto, integrado en ocho bloques: 1) Los niños. 2) La familia y la casa. 3) La escuela. 4) La localidad. 5) Las plantas y los animales. 6) El campo y la ciudad. 7) Medición del tiempo, y 8) México, nuestro país. En el segundo grado también se relacionan los contenidos de las áreas antes mencionadas, sólo que se agrupan en Ciencias Naturales, abarcando los temas: seres vivos; cuerpo humano y salud; el ambiente y su protección; materia, energía y cambio; y ciencia, tecnología y sociedad. Cabe recordar que, a partir de tercer grado hasta la conclusión de la enseñanza en este nivel educativo las ciencias naturales y sociales se estudian en materias específicas.

CIENCIAS NATURALES. Los programas de ciencias naturales en la escuela primaria responden a un enfoque fundamentalmente formativo, su propósito central es que los alumnos adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural, en la comprensión del funcionamiento y transformaciones del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud y el bienestar.

Conforme a esta idea, el estudio de las ciencias naturales, en este nivel, no tiene la pretensión de educar al niño en el terreno científico de manera formal y disciplinaria, sino estimular su capacidad de observar y preguntar, así como plantear explicaciones sencillas de lo que ocurre en su entorno. Para avanzar en este sentido, los contenidos son abordados a partir de situaciones familiares, de tal manera que cobren relevancia y su aprendizaje sea duradero. Los objetivos a alcanzar son:

- Vincular la adquisición de conocimientos sobre el mundo natural con la formación y la práctica de actitudes y habilidades científicas.
- Relacionar el conocimiento científico con sus aplicaciones técnicas.
- Otorgar atención especial a los temas relacionados con la preservación del medio ambiente y la salud.
- Propiciar la relación del aprendizaje de las ciencias naturales con los contenidos de otras asignaturas.

HISTORIA. La asignatura de historia en la educación primaria tiene un valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino como factor que contribuye a la adquisición de valores étnicos, personales y de convivencia social y a la formación consciente y madura de la identidad nacional.

En el tercer grado inicia el estudio sistemático de esta disciplina, en este grado los alumnos aprenderán de manera conjunta los elementos más importantes de la historia y geografía de la entidad federativa en la que viven, poniendo especial atención a los rasgos del municipio de residencia. En el cuarto grado, los alumnos estudiarán un curso general e introductorio de la historia de México con un amplio componente narrativo. Este curso persigue que los alumnos adquieran un esquema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de formación histórica de la nación y que ejercen las nociones de tiempo y cambios históricos. En los grados quinto y sexto, los alumnos estudiarán un curso que articula la historia de México, presentando mayores elementos de información y análisis, con un primer acercamiento a la historia universal, en especial a las naciones del continente americano.

De manera general, sus contenidos se centran en: temas organizados de manera progresiva partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando, hacia lo más lejano y general; en la estimulación del desarrollo de las nociones para el ordenamiento y comprensión del conocimiento histórico; en la diversificación de los objetos de conocimiento histórico; en fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica; y en articular el estudio de la historia con el de la geografía.

GEOGRAFÍA. Los programas de geografía de los seis grados de educación primaria parten del supuesto de que la formación en esta área debe integrar la adquisición de conocimientos, desarrollo de las destrezas específicas y la incorporación de actitudes y valores relativos al medio geográfico.

En los primeros grados los niños se irán familiarizando con el contorno de la representación geográfica de México y con los límites y ubicación del país en el continente americano. En el tercer grado se inicia el estudio disciplinario del área con el estudio del municipio y la entidad donde viven los alumnos, la ubicación de esta última en el territorio nacional y su relación con los territorios vecinos. El cuarto grado se dedica fundamentalmente a la geografía de México con un bloque dedicado a la tierra, su ubicación en el sistema solar y los movimientos de rotación y traslación. Finalmente, en los grados quinto y sexto se desarrolla un curso continuo de geografía universal, con énfasis especial en el continente americano.

EDUCACIÓN CÍVICA. Los contenidos de la educación cívica abarcan cuatro aspectos íntimamente relacionados que en su mayor parte, se abordan simultáneamente a lo largo de la educación primaria: formación de valores; conocimiento y comprensión de los derechos y deberes; conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la Federación; y el fortalecimiento de la identidad nacional.

Los contenidos durante los dos primeros años buscan fortalecer el proceso de socialización del alumno al estimular actitudes de participación, colaboración, tolerancia y respeto en todas las actividades que realice. En el tercer grado comienza un estudio más sistemático de la República Mexicana, su diversidad y la legalidad que la rige, partiendo de la localidad, el municipio y la entidad. En los grados cuarto, quinto y sexto los contenidos se concentran en el estudio de la política de México, los mecanismos de participación de los ciudadanos, las garantías individuales y los derechos sociales, así como la procuración y administración de la justicia y los organismos que promueven el cumplimiento de los derechos.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA. El programa de educación artística sugiere actividades muy diversas como una oportunidad de participar en situaciones que estimulen la percepción y la sensibilidad del arte, así como la creatividad con relación a las formas artísticas. Sus propósitos generales durante los seis años son:

- a) Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que éstas utilizan.
- b) Estimular la sensibilidad y percepción del niño mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales como movimientos y sonidos.
- c) Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.
- d) Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo que debe ser respetado y preservado.

EDUCACIÓN FÍSICA. La educación física propone el desarrollo armónico del educando mediante la práctica sistemática de actividades que favorecen el crecimiento sano del organismo y propicien el descubrimiento y el perfeccionamiento de las posibilidades de acción motriz. Asimismo, se estimule oportunamente el desarrollo de habilidades motrices y físicas para favorecer el desarrollo óptimo del organismo; se fomente la práctica adecuada de ejercitación física habitual, como uno de los medios de conservación de la salud; se promueva la participación en juegos y deportes, tanto modernos como tradicionales, como medios de convivencia recreativa que fortalecen la autoestima, el respeto a normas y la integración del alumno en los grupos en los que participa, y por último, se propicien elementos básicos de la cultura física.

Para garantizar que todos los estudiantes de educación primaria en México tengan acceso a los contenidos educativos establecidos por la autoridad competente, desde hace cuarenta años se producen libros de texto gratuitos para los alumnos, correspondientes a las diversas materias, expuesta, de todos los grados.

Curriculum y adaptaciones curriculares

Una vez que el maestro reconoce plenamente el currículo sobre el cual se sustenta la educación primaria, en particular del grado en el que imparte, tiene que cubrir los contenidos y objetivos que se enmarcan en el mismo para que todos los alumnos logren las metas de aprendizaje estipuladas. Sin embargo, cuando se le presenta al profesor la necesidad de poner en juego todos los recursos que pueda disponer para suplir las deficiencias que presentan algunos alumnos para acceder al currículo, las soluciones dadas hasta hoy han sido muy diversas; las más habituales han consistido en la segregación de dichos niños del centro ordinario y su internamiento en centros especiales, donde un profesor preparado para ello realizar la labor educativa, con recursos didácticos y materiales que se consideran adecuados.

Recientemente, esta actuación se ha diversificado a través de más programas institucionales, como la integración de niños con deficiencias no muy profundas en los centros escolares regulares, dotándoles de algunos profesionales para atender aspectos específicos de su formación (García, 1993).

Es necesario resaltar que al hablar de alumnos con dificultades para acceder al currículo se alude a aquellos que presentan alguna deficiencia psíquica, física o debida a causas de carácter social o económico (marginación), e incluso a los que pueden llevar un ritmo más rápido de aprendizaje, es decir que, los alumnos con NEE requieren más ayuda y/o una ayuda distinta, no siendo suficientes los ajustes o recursos que todo profesor realiza para resolver las dificultades normales de aprendizaje de cualquiera de sus alumnos.

Ahora bien, la respuesta a estas necesidades no hay que buscarla fuera del curriculum ordinario como ha ocurrido hasta ahora, sino que habría que determinar que ajustes o adaptaciones son necesarias en éste para compensar las necesidades de aprendizaje de estos alumnos. Esta respuesta debe de incluir los ajustes educativos precisos con un marco

escolar lo menos restrictivo posible, en deben no establezcan separaciones entre los alumnos con NEE y el resto.

Por ello, discurrir sobre adecuaciones curriculares necesariamente tiene que orientarse hacia el análisis de concepciones fundamentales de enseñanza y aprendizaje que, en definitiva, evitarían que la tarea como docentes mantenga una dependencia absoluta en la discapacidad. Muy por el contrario, el punto focal serán las NEE, lo que permitiría relacionar éstas con los niveles de apoyo necesario para aumentar su independencia/interdependencia, su productividad y su integración social.

Ante esto, el curriculum no debe de concebirse de manera que sea el alumno el que se adapte a los moldes que él ofrece, sino como un marco abierto a la diversidad. Esta diversidad no debe ser entendida en el sentido de que cada alumno podría aprender cosas diferentes, sino más bien de diferente manera. (García, 1993).

De ahí que, a la hora de elaborar y poner en práctica el curriculum de la educación primaria se deben de tener en cuenta al menos tres principios: a) flexibilidad, es decir, no todos los alumnos tienen que lograr el mismo grado de abstracción ni de conocimiento en un tiempo acelerado, cada uno aprenderá a su ritmo, para cubrir sus necesidades; b) trabajo simultaneo, cooperativo y participativo, no se debe producir un curriculum paralelo en el aula, el profesor debe ofrecer una variedad de actividades simultaneas, lo importante es que todos los alumnos estén trabajando en la misma clase, en el mismo tema, en el mismo momento, aunque eso sí con ritmos e intensidades diferentes; y c) acomodación, o sea evaluar las necesidades de los alumnos para incluirlas en la planificación escolar (López, 1993).

Una postura más específica es la propuesta por Abalo y Bartida (1993) citados por Ochoa y Torres (1996), que señala que se deben de tener en cuenta diversos aspectos, divididos en dos categorías, que son:

1º. Proyecto curricular.

- A) Promover el debate y la discusión teórica sobre el tema, principalmente en reuniones.
- B) Potenciar la participación e implicación de padres y alumnos en el proyecto educativo.
- C) Organización de espacios y tiempos de manera flexible.
- D) Se debe de tener aulas especializadas a donde se traslada el grupo de alumnos para trabajar cada área.
- E) Con respecto a la organización pedagógica: a) no debe de hacerse un agrupamiento de alumnos por niveles de conocimientos sino que se debe de tener en cuenta a grupos heterogéneos en cuanto a capacidades, ritmo de aprendizaje, sexo, valores culturales, intereses, etc.; y b) debe de tenderse a formarse equipos de profesores por curso o nivel, esto es un grupo reducido de docentes encargado de un número limitado de grupos heterogéneos de alumnos.

2º. Programación de área

- A) Tanto los objetivos como los contenidos deben ser tomados en cuenta como un marco de referencia que guía el trabajo.
- B) Los contenidos deben organizarse en torno a grandes bloques.
- C) Las actividades deben ser ricas y variadas y superar la práctica de la exposición oral: a) se debe combinar el trabajo en equipo del alumnado con el trabajo individual y con las actividades de todo el grupo, b) también se debe recurrir a diferentes tipos de lenguajes y a distintos soportes de comunicación, y c) se debe utilizar un material variado, recursos del centro y del entorno (biblioteca de aula o de centro, laboratorio, huerto escolar, etc.).
- D) La evaluación no debe de ser selectiva y limitarse a controles semanales, es preciso un seguimiento cotidiano del profesorado tanto a nivel educativo como a nivel individual.
- E) Promover la participación activa del alumnado en la elección del tema de estudio teniendo en cuenta sus intereses y motivaciones y la posibilidad de marcar su propio ritmo de aprendizaje.

Esta propuesta de ambos autores abre un panorama hacia la diversidad, gracias a la cual se propone la realización de adaptaciones curriculares, las cuales deben determinarse por las circunstancias en las que se encuentra cada niño (como se puede observar cada uno tiene diferentes características y dificultades, en un momento dado), para ello se precisa una evaluación contextualizada que tenga en cuenta: al propio alumno, el aula, los docentes, el colegio, el medio sociocultural del educando, y los recursos y medios de la comunidad y del colegio para desarrollar el programa educativo.

Además, para definir el tipo de nivel y de los apoyos, es necesario hacer algunas consideraciones específicas respecto a cada alumno, como funcionamiento intelectual y habilidades de adaptación, características emocionales y psicológicas del niño, salud y bienestar físico, los elementos del ambiente presentes que favorecen o limitan su nivel de funcionamiento y la identificación del ambiente óptimo y de los sistemas de apoyo que facilitan su independencia, productividad e integración a la comunidad.

Tomar en consideración estos elementos no es privativo de la planeación de los apoyos que se brindan en exclusiva, porque entonces se estaría limitando al resto del grupo. Cuando se señala la conveniencia de examinar el funcionamiento intelectual y las habilidades de adaptación es para prestar atención a las capacidades del individuo, así como a las cualidades que éste posee y que le permitirían con mayores posibilidades de éxito el acceso al conocimiento. Lo mismo sucedería al advertir sobre la urgencia de hacer lo propio con las características emocionales y psicológicas del individuo, ya que éstas podrán indicar la conveniencia de favorecer el aprendizaje cooperativo, la socialización, etc.

Además de estas condiciones de accesibilidad y adaptaciones curriculares, algunos alumnos precisan, por su particular modo de ser, de medios y recursos específicos a sus necesidades: medios profesionales que hagan posible el acceso al curriculum; medios ambientales (didácticos, físicos) y condiciones de accesibilidad física a la escuela (CNREE, 1992).

Centrándose en estos apartados se tendría que hacer las adaptaciones teniendo en cuenta “el qué”, “cuándo” y “cómo” enseñar y “el qué”, “cuándo” y “cómo” evaluar. Pero además la oferta educativa se debe situar en él a “quién o a quiénes” enseñar en base a los recursos humanos y materiales y a una adecuada formación del profesorado. Por lo que, las

modificaciones necesarias para compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos con NEE pueden ir en una doble dirección (CNREE, 1992):

1. Adaptaciones de acceso al currículum. Modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a facilitar que alumnos con NEE puedan desarrollar el currículum ordinario o en su caso, el currículum adaptado (ver anexo 3). Los distintos subtipos que constituyen las adaptaciones de acceso son:

a) Espacios. Condiciones de acceso, sonorización y luminosidad, que favorecen el proceso enseñanza-aprendizaje y la movilidad y autonomía de los alumnos.

b) Materiales. Adaptación de materiales de uso común y/o provisión de instrumentos específicos que puedan facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje y compensar sus dificultades (mobiliario, materiales y equipamientos específicos o ayudas técnicas para el desplazamiento).

c) Comunicación. Aprendizaje de un sistema de comunicación complementario, aumentativo o alternativo del lenguaje oral. Determinados alumnos no pueden comprender o expresarse a través del lenguaje oral exclusivamente, o su nivel no es suficiente para comunicarse adecuadamente. Estos alumnos necesitan aprender y utilizar otros códigos de comunicación complementarios, alternativos o aumentativos del lenguaje oral. Sin que ello implique renunciar al aprendizaje del lenguaje oral. El aprendizaje de estos sistemas de comunicación va a facilitar que estos alumnos puedan acceder a los planteamientos curriculares ordinarios y les va a proporcionar una herramienta fundamental para conseguir, no sólo el desarrollo de determinadas capacidades y el aprendizaje de distintos contenidos, sino también la posibilidad de interactuar y comunicarse con los demás.

2. Adaptaciones curriculares. Modificaciones que se realizan desde la programación de objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales (ver anexo 4):

a) Adaptaciones curriculares no significativas. Modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de una aula o ciclo, para responder a las diferencias individuales, pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículum oficial. Supone, sobre todo, diferencias sobre los planteamientos curriculares establecidos por un centro para todos su alumnado, pero que no implican eliminaciones en los aprendizajes considerados básicos o esenciales del currículum oficial.

Las adaptaciones curriculares no significativas pueden precisarlas cualquier estudiante, tenga o no NEE. Precisamente el profesor las realiza para que éste pueda conseguir las capacidades esperadas. Son la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y constituyen desde esta perspectiva, las acciones que debería realizar todo profesor en el ejercicio responsable de su acción tutorial y orientada.

b) Adaptaciones curriculares significativas. Modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de alguna de las enseñanzas básicas (objetivos,

contenidos y criterios de evaluación). Estas no sólo alejan al alumno de los planteamientos curriculares establecidos por el centro, sino también de las enseñanzas consideradas básicas para todo el educando de un determinado ámbito territorial.

Conviene tener muy presente que no toda eliminación de los elementos que constituyen enseñanzas básicas (objetivos generales de etapa, objetivos generales de área, bloques de contenidos y criterios de evaluación) debe considerarse significativa. La eliminación de determinados contenidos y/o criterios de evaluación no se considera significativo sino afecta a los diferentes contenidos o capacidades consideradas nucleares o esenciales en las diferentes áreas curriculares y los objetivos generales de la etapa.

Esta doble dirección, señala el CNREE (1992), constituyen un criterio fundamental para determinar qué estudiante presenta NEE, ya que la consideración de que un alumno tiene necesidades educativas especiales es que precisa adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del curriculum que le corresponde por edad. Así pues, la necesidad de adaptaciones curriculares significativas junto con las de acceso

No obstante, a pesar de que ya se haya hecho un proceso adecuado en el que se ha intentado contemplar la diversidad y las NEE de los alumnos en los niveles superiores de concreción del curriculum, es obvio que una programación se planifica para un grupo y es imposible tener en cuenta todas y cada una de las necesidades consideradas individualmente. Es en este punto donde el actual planteamiento curricular ofrece la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares de distinto grado para individualizar y ajustar la enseñanza a las diferentes necesidades, capacidades, ritmos e intereses para aprender.

Es preciso no olvidar que, no sólo los estudiantes con NEE, sino todos, tienen capacidades, necesidades e intereses distintos, que se traducen en niveles de aprendizaje diferentes. Por tanto, cualquier alumno o grupo dentro del aula puede requerir ajustes o adaptaciones curriculares para compensar sus dificultades y acceder a los aprendizajes considerados básicos por la administración educativa.

Para que las NEE se contemplen adecuadamente en los proyectos curriculares, las programaciones de aula y los programas individualizados que precisan, es fundamental la intervención de distintos profesores y profesionales de apoyo. Los apoyos pueden aportar otras perspectivas y un mayor conocimiento, en muchos casos, sobre las necesidades de estos alumnos. Además, este trabajo conjunto facilitará un mayor entendimiento y unificación de criterios que favorecerá la actuación coordinada y coherente hacia las necesidades especiales.

Junto con ellos, los equipos interdisciplinarios, o en su caso los orientadores de los centros deben de colaborar con el profesorado, individual y colectivamente, en los procesos de planificación y toma de decisiones con respecto a las adaptaciones curriculares de estos educandos. No obstante, el proceso educativo planteado no es tan lineal en la práctica.

Junto con las decisiones sobre las adaptaciones curriculares y de acceso que precisa el alumno con NEE, hay que determinar cual va a ser la modalidad de apoyo más idónea para que estas adaptaciones puedan llevarse a cabo en las mejores condiciones. La presencia de

determinados especialistas (profesor de apoyo, terapeuta de lenguaje y fisioterapeuta) constituye un elemento fundamental para que los estudiantes accedan a determinados contenidos de enseñanza-aprendizaje y puedan integrarse educativa y/o escolarmente en muchas de las actividades del aula.

La modalidad de apoyo implica decidir sobre las áreas en las que es prioritario que el alumno reciba apoyo; los apoyos que son más idóneos para trabajar los aspectos que se han decidido al evaluar al niño; la situación en que se van a trabajar (dentro o fuera del aula, en grupo o individualmente, apoyo previo durante o posterior a las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula para todos los alumnos); y el establecer las funciones y tareas de los distintos profesionales, así como los roles de cada uno en las distintas situaciones de aprendizaje del alumno.

Determinar la modalidad de apoyo más idónea para un alumno con NEE implica tener en cuenta una serie de premisas a considerar:

- No existe un único modelo de apoyo válido para cualquier alumno y contexto de enseñanza-aprendizaje. La decisión del tipo de apoyo va a estar condicionada por una serie de variables que pueden tener dimensiones diferentes según los casos: a) tipo de necesidades educativas del alumno y áreas curriculares en las que es prioritario incidir, b) metodología y organización general del aula, y c) actitudes y grado de entendimiento entre el profesorado, tutor y apoyos. El peso de cada una de estas variables y la reflexión sobre las mismas va a definir la adecuación, el tipo y modelo del apoyo individual.

- Las decisiones sobre la modalidad más adecuada para cada alumno deben ser compartidas por cuantos se hallen implicados en su proceso enseñanza-aprendizaje. Tomar las decisiones de forma conjunta entre varios profesionales conseguirá, por una parte una mayor implicación de todos en la respuesta a este alumno y permitirá también la existencia de unos criterios más comunes para el trabajo diario y finalmente beneficiará al propio proceso de toma de decisiones.

- Las decisiones tienen que guardar una estrecha relación con los criterios generales definidos en el centro para la prestación de apoyos. En la organización de los apoyos existen una serie de decisiones que son competencia del equipo docente en su conjunto, como son la designación de las diferentes funciones de los apoyos, el número de alumnos a atender, el tipo genérico de atención que precisan (directa o indirecta) y los criterios generales para decidir la modalidad de apoyo.

- En función de los criterios se pueden realizar diferentes combinaciones que, por otro lado, no son excluyentes. Es importante plasmar en el documento de adaptaciones curriculares de cada alumno qué tipo de modalidad de apoyo es más adecuado a los diferentes contenidos o áreas curriculares y dentro de cada área determinar que aspecto de su desarrollo requiere mayor apoyo, llegando a concretar si fuere necesario, en qué actividades.

Hay sin embargo, unas condiciones generales ya conocidas para dar respuesta a la diversidad de los alumnos, como puede ser: equilibrio entre los distintos tipos de contenidos; utilizar estrategias que favorezcan la motivación y amplíen el interés de los

alumnos; realizar una evaluación inicial siempre que comience un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje y detectar cuáles son las ideas previas de los alumnos antes de iniciar un nuevo tema.

Por otro lado, García (1993) señala que las decisiones sobre las adaptaciones curriculares se tienen que realizar sobre la base de cuatro elementos programáticos: qué enseñar (objetivos-contenidos), qué evaluar (criterios de evaluación), cómo enseñar (estrategias de enseñanza-aprendizaje, agrupamientos, materiales, espacios y tiempos) y cómo y cuándo evaluar (procedimientos, instrumentos y momentos de evaluación).

QUÉ ENSEÑAR. Al adecuar la secuencia de objetivos y contenidos a las peculiaridades del aula, se deben tener presentes las NEE de los alumnos. Cuando en la propuesta curricular no se hayan introducido determinadas capacidades y contenidos necesarios para favorecer la respuesta educativa de los alumnos, existe la posibilidad de que sea el profesor del aula el que tome esta decisión. Por ejemplo; si en el aula hubiese un alumno con deficiencia motora, se podría dar prioridad al conocimiento de aparatos tales como ordenadores, comunicadores, elevadores, autobuses con plataforma, coches con mandos adaptados y añadir a éste el análisis de las dificultades que encuentran estas personas, para desenvolverse en su medio y valorar la contribución de estos aparatos para satisfacer sus necesidades y mejorar su calidad de vida.

QUÉ EVALUAR. Puede suceder que al elaborar los criterios de evaluación que forman parte del proyecto curricular éstos no sean suficientes para superar las dificultades que pueden presentar los alumnos, por lo que puede ser necesario volver a tomar algunas decisiones al respecto. Los criterios de evaluación común a todas las aulas de un ciclo suelen tener una formulación que hace referencia al tipo y grado de aprendizaje sobre los contenidos concretos que se espera alcancen los alumnos al finalizar un ciclo; junto a esta formulación de criterio, puede aparecer, si se considera necesario una explicación del mismo, por tanto la adecuación de criterios de evaluación puede consistir en tomar decisiones sobre la formulación en sí o sobre la explicación adjunta.

CÓMO ENSEÑAR. Introducir y utilizar en la práctica cotidiana el sistema de comunicación adecuado a las necesidades educativas de los alumnos, sería deseable que tanto los profesores como el resto de los alumnos aprendan y utilicen, en el grado en el que el centro determine, el sistema de comunicación implementado para superar las dificultades.

Además es importante, seleccionar para toda el aula las técnicas y estrategias que, siendo especialmente beneficiosas para los alumnos con necesidades especiales, sean útiles para todos los alumnos, potenciando el uso de técnicas y estrategias que favorezcan la experiencia directa, la reflexión y la expresión. Cuantas más oportunidades se den a los alumnos para experimentar, vivenciar y reflexionar sobre lo que aprenden y más posibilidades de expresar lo aprendido, más significativo será su aprendizaje; aspectos que cobran mayor importancia en alumnos con NEE que requieren necesariamente vías de experimentación directa que compensen sus déficit en los canales de entrada, procesamiento y salida de información.

Asimismo, introducir o potenciar de forma planificada la utilización de técnicas que

promuevan la ayuda entre alumnos, consiguiendo que aquellos con NEE tengan participación activa, teniendo en cuenta, en la presentación de los contenidos, aquellos canales de información que sean más adecuados para alumnos con NEE. Al presentar los contenidos es preciso utilizar todos los medios posibles ya sea por actividades, dinámicas, con el apoyo de materiales sensoriales, para que los que presentan NEE entiendan lo que tienen que hacer.

Conclusiones

La propuesta curricular para la atención de las NEE plantea, como se vio en los párrafos anteriores, que el curriculum debe ser flexible y que dada tal flexibilidad se deben realizar las adecuaciones curriculares para ajustar el curriculum a las necesidades educativas de cada alumno logrando, a la vez, que no existan planes de estudio paralelos sino que sea uno, común para todos.

Para ello, es necesario primero que el docente formule prioridades o estrategias básicas, de acuerdo a la evaluación de las necesidades educativas de cada alumno, posteriormente elabore su planeación, adecuando los contenidos para todos los alumnos, haciendo un despliegue de su creatividad y usando una serie de estrategias y recursos didácticos diversos; además de someterla a una constante evaluación y ajuste.

Asimismo, en la nueva escuela integradora, se le pide al docente sea facilitador, que su intervención sea predominantemente organizativa, que flexibilice la organización del aula y posibilite momentos de reflexión individual e intercambio colectivo; es decir, que el alumno sea el protagonista principal de su propio conocimiento (Angélica, 1995).

Esto resulta ser adecuado en la atención académica de todos y cada uno de los alumnos y puede ser una realidad, pero para llevarlo a la práctica habría que superar muchos obstáculos. Primero y quizá el más importante es la práctica educativa, pues en las escuelas oficiales se encuentran laborando docentes de más de veinte años de servicio, acostumbrados a una práctica tradicional de intervención oral, expositiva y dirigida al grupo en su conjunto, acostumbrados a una rutina y sin mucha estimulación en la elaboración y presentación de las actividades, con una organización rígida en espacios y tiempo y con un énfasis en los productos más que en los procesos (Angélica, 1995).

Para cambiar tal situación y lograr que los docentes mejoren su práctica educativa es necesaria una ardua labor formativa y de actualización de los profesores que se encuentran en servicio, lo que permitiría que los nuevos docentes no caigan en los mismos patrones de enseñanza.

Por otro lado, para los maestros del aula regular representa un gran reto el plantear actividades para ciertos alumnos con NEE que requieren del empleo de aparatos especiales, técnicas o conocimientos para los cuales ellos mismos no están preparados.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

De igual manera, habría que proporcionar a los profesores más herramientas teóricas y prácticas para que llevaran a cabo su planeación y por consiguiente sus adecuaciones curriculares, pues la elaboración del proyecto curricular se ha desvirtuado mucho, convirtiéndose en un mero requisito burocrático desligado por completo de la práctica y sin conocimiento profundo de las condiciones reales del aprendizaje de los alumnos.

Lo anterior resalta que la obligación de los profesores es intentar que todos los niños adquieran con respecto al curriculum los mismos niveles de competencia. La experiencia demuestra que esto nunca es posible. La peculiaridad de un niño con una dificultad intelectual en la visión o en la motricidad, le acarrea un déficit que le dificultará su desarrollo y le impondrá límites específicos. Es por ello, igualmente evidente que no todos los niños/as consiguen los mismos niveles, lo que coloca al profesor ante una clase con un conjunto de alumnos muy diversos en capacidades, intereses, estímulos, circunstancias familiares, circunstancias sociales y económicas, etc.

Otro problema que también se presenta es lo relacionado con los insumos y el tiempo necesarios para la innovación de materiales y espacios indispensables para que las actividades de aprendizaje sean más ricas y atractivas para los estudiantes, pues difícilmente se presenta.

Así pues, aunque la propuesta curricular establecida para esta nueva escuela integradora sea idónea, ésta no podrá articularse ni mucho menos llevarse a la práctica si no se toman en cuenta y se atienden a las cuestiones ya mencionadas, pero que recaen sobre todo en una buena capacitación a la docencia, así como una motivación y convencimiento del trabajo que realizan el personal de profesores.

CAPÍTULO VI

MÉTODO

La reorientación de la educación especial, iniciada en 1993, generó que en esta educación se revisen los mismos contenidos que en la educación regular, y que al final reciban la misma boleta que en dicho sistema, validando el curso. Asimismo, a partir de la reorientación se formuló el Art. 41 de la Ley General de Educación, lo que dio como resultado que en las escuelas de educación primaria ya no se excluya a ningún menor, con el grado de discapacidad que tenga. Ninguna autoridad educativa puede negar el derecho a la escolarización sea en el sistema regular o en el especial, por lo tanto, no hay diagnóstico posible que justifique la exclusión.

Ante esta perspectiva de integración educativa, en donde la integración escolar o inclusión de niños con NEE a la escuela regular es parte de la misma y está validada legalmente las escuelas del sistema regular deben estar preparadas arquitectónica, docente y académicamente para matricular a niños “normales” y niños con NEE con o sin discapacidad.

La cuestión que surge es si las escuelas regulares de México, en especial las del Distrito Federal, entidad donde se inicia el proceso de reorientación, cuentan con estos elementos para llevar a cabo la inclusión en sus aulas, cuando la crítica más vigorosa que se le ha hecho a la escuela primaria, sobre todo en los últimos años, es la baja calidad del servicio que presta, por ello, qué se puede esperar cuando en las aulas además de los acostumbrados 30 ó 35 alumnos, estén inscritos niños con NEE severas y qué educación y atención recibirán los educandos, en ese caso.

Esta crítica resalta un riesgo en la inclusión, riesgo que se refuerza si se analiza la formación de los profesores normalistas, que se encuentran en servicio (ver capítulo cuatro), además de su concientización hacia las NEE y la discapacidad, pues si el maestro regular no está convencido y preparado para modificar su práctica docente y adecuarla a los niños con NEE, entonces la integración escolar es simplemente una buena intención.

Asimismo, es necesario que el plantel educativo regular este preparado para acoger a alumnos con NEE con o sin discapacidad, lo que implica adecuaciones arquitectónicas generales y en el aula, material didáctico variado y disponible y profesionales que apoyen al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, la presente investigación es un **Estudio evaluativo de campo**, cuyos propósitos plantean lo siguiente:

PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN:

General:

- Analizar si la inclusión académica de niños con necesidades educativas especiales dentro de la escuela regular es viable, de acuerdo a las condiciones actuales del Sistema Regular a nivel Primaria, en el Distrito Federal.

Particulares:

1. Evaluar si los profesores de primaria del Sistema Regular, cuyo centro de trabajo se encuentra en cinco planteles de la delegación Iztapalapa y seis de la delegación Cuauhtémoc:

- 2.1. Definen los conceptos básicos de la Integración Educativa (integración escolar, integración educativa, necesidades educativas especiales, discapacidad, adaptaciones curriculares, adecuaciones físicas de acceso),
- 2.2. Identifican lo estipulado en el artículo 41 de la Ley General de Educación, artículo que sustenta legalmente la Integración Educativa.
- 2.3. Participan en los cursos de actualización docente, como apoyo a la enseñanza de niños con NEE.

2. Establecer si la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Primarias ha proporcionado en los planteles citados:

- 2.1. Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el suficiente personal especializado para atender las necesidades de cada centro escolar y si dicho personal ha proporcionado las estrategias para mejorar la práctica docente de los profesores,
- 2.2. Las adecuaciones físicas de acceso (rampas, baños).

3. Analizar la opinión de los profesores de primaria regular sobre la Integración Educativa y si encuentran congruente este enfoque con su formación como docentes.

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA:

El Sistema de Educación Primaria Regular dependiente de la Secretaría de Educación Pública, dentro de las demarcaciones de las delegaciones Iztapalapa y Cuauhtémoc del Distrito Federal **¿cuenta con los elementos básicos para que sea viable la integración escolar de los niños con Necesidades Educativas Especiales, con base en la evaluación y opinión de los profesores de dicho nivel educativo?**

HIPÓTESIS DE TRABAJO: Con base en el personal docente, las escuelas primarias del Sistema Regular de las Delegaciones Iztapalapa y Cuauhtémoc carecen de los elementos básicos para integrar escolarmente a niños con NEE dentro de sus aulas.

VARIABLES:

- Variable Independiente: **Elementos básicos para la integración escolar**

Definición Conceptual: Son los aspectos de los que depende el éxito o fracaso de la inclusión de las personas con NEE al centro educativo regular, los cuales son, de acuerdo a Bautista (1991) los siguientes: a) cambio y renovación de la escuela tradicional en lo que respecta a su organización, estructura, metodología y objetivos; b) adaptación de los centros ordinarios a las necesidades de los alumnos; c) reducción de la proporción de alumnos por aula; d) un diseño curricular único, abierto y flexible; e) proporcionar a los centros los recursos personales, materiales y didácticos que se requieran; f) la formación y actualización del profesorado y demás profesionales; g) disponibilidad favorable a la integración por parte del profesorado y el director; además de las actitudes del alumnado y los padres de familia; y h) accesibilidad del edificio con referencia a las barreras arquitectónicas.

Definición Operacional: Para efectos de la investigación estos elementos son los siguientes:

- FORMACIÓN DOCENTE. Vista como una autoevaluación de los profesores sobre sus conocimientos teóricos y prácticos, con relación a las funciones a desempeñar como docentes de niños con NEE, confrontada con los objetivos y el contenido de las asignaturas del área psicológica de los planes de estudio que sustenta su formación profesional normalista (1984 y 1997).

- ACTUALIZACIÓN DOCENTE. Dominio de los conceptos básicos de la Integración Educativa: integración escolar, integración educativa, necesidades educativas especiales, discapacidad, adaptaciones curriculares, el contenido del Artículo 41 de la vigente Ley General de Educación y los diferentes servicios de apoyo brindados por la Secretaría de Educación Pública, relacionando tal dominio con la participación de los profesores a cursos sobre el tema en cuestión.

- ADECUACIONES FÍSICAS DE ACCESO. Implementación de rampas, baños especiales y guías para ciegos en los planteles regulares visitados.

- PERSONAL PROFESIONAL. Inserción de las USAER a las escuelas y la evaluación que realiza el profesorado sobre la cantidad y calidad del personal de las unidades.

- SENSIBILIZACIÓN. Vista como el análisis de la opinión que manifiestan los profesores sobre la integración escolar y la congruencia que guarda con su profesión..

- **Variable Dependiente. Integración escolar de niños con NEE a la escuela primaria regular.**

Definición Conceptual: Significa la atención profesional a los niños y jóvenes con algún impedimento o con características sobredotadas, en un ambiente lo menos restringido posible, dentro de las mismas clases y con los mismo maestros, inscritos y cursando en la escuela regular con el apoyo de educación especial (Guajardo, 1998).

Definición Operacional: Vista como la inscripción y asistencia a la escuela regular de uno o más niños con NEE con o sin discapacidad, que se encuentren inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera activa, logrando alcanzar los contenidos del curriculum del grado que cursen.

METODOLOGÍA

Sujetos: La muestra la integran cien maestros de primaria regular elegidos por muestreo intencionado, ya que éstos serán escogidos de manera no aleatoria, de acuerdo a las siguientes características: ambos sexos, edad indistinta, egresados de la Escuela Nacional de Maestros de cualquier generación y que ejerzan en el Sistema Regular, en los planteles educativos en donde se otorgó el permiso para aplicar el instrumento de evaluación, dentro de las Delegaciones Iztapalapa y Cuauhtémoc.

Aparatos y/o materiales: El instrumento de evaluación es un cuestionario con diecisiete preguntas abiertas, las cuales se agrupan en tres categorías:

1) Conocimientos básicos sobre Integración Educativa. Esta categoría comprende ocho preguntas, las cuales pretenden determinar si los profesores dominan los conceptos básicos de la integración, es decir, si cuentan con los elementos teóricos necesarios.

2) Autoevaluación-Evaluación. La segunda categoría está integrada por siete reactivos, cuyo fin es establecer la evaluación que hacen los profesores respecto a su formación profesional, las USAER y el plantel en donde laboran.

3) Opinión. La última categoría está conformada por dos preguntas, mismas que resaltan la opinión que los docentes encuestados tienen sobre la integración escolar y la relación de ésta con su profesión.

La construcción del cuestionario se basó, primeramente, en que para poder evaluar los conocimientos sobre integración que poseen los profesores era indispensable no inducir las respuestas ni dar elementos que infirieran al contestar, por ello las preguntas abiertas resultaron ser la mejor opción, no sólo en la primer categoría, sino también en las dos restante: en la autoevaluación que los maestros realizaron sobre su formación y actualización docente y de la evaluación de las USAER, además de permitir una explyación de su opinión con relación a la integración escolar. En segundo lugar, obedece estrictamente al cumplimiento de los objetivos particulares planteados en la presente investigación.

Cabe señalar que el cuestionario fue piloteado y puesto a juicio por maestros de un Centro de Atención Múltiple (CAM).

El instrumento se aplicó a los profesores que integran la muestra, con el fin de recabar los datos cualitativos. El cuestionario se anexa al final del documento (anexo 1).

Procedimiento: El desarrollo de la presente investigación se llevó a cabo de la siguiente manera:

- OBTENCIÓN DE PERMISOS. Se acudió a las Direcciones Generales de Educación Básica de las delegaciones Iztapalapa y Cuauhtémoc para solicitar la autorización de entrada a los planteles visitados y poder acudir a los profesores con el cuestionario. Cabe señalar que esta etapa fue la más complicada, pues el tiempo de tramitación y respuesta tomo varios meses.

- APLICACIÓN DE CUESTIONARIO. Una vez conseguido el permiso, de las Direcciones Generales y de las Regiones en específico, se acudió a cada plantel educativo asignado. Primeramente se habló con los Directores escolares para notificar la presencia y el procedimiento a seguir: “Buenos días (tardes), soy egresada de la carrera de psicología de la FES-Zaragoza, espero haya recibido la notificación de su región escolar, en donde se me autoriza aplicar un cuestionario a su personal docente, si no hay inconveniente acudiré a cada salón para hacer entrega del mismo. Muchas gracias por su cooperación”.

Posteriormente se acudió a cada grupo y se habló con cada profesor: “Buenos días (tardes) soy egresada de la carrera de psicología, me encuentro aquí para solicitarle su cooperación en la realización de mi tesis, por tal motivo le pido conteste el presente cuestionario, los datos que usted me brinde serán anónimos, personales, confidenciales y no tendrán repercusión a nivel laboral. Por favor conteste a todas las preguntas, si tiene alguna duda puede manifestarla con confianza. Si es posible le ruego lo conteste en el transcurso de sus actividades de hoy, yo pasare antes de concluir la jornada. De antemano muchas gracias por su cooperación”.

Lamentablemente, la mayoría señaló la imposibilidad de dar respuesta el mismo día de entrega del cuestionario, por la carga de trabajo que tienen en clase y su limitado tiempo libre. Por ello, se acordó con los docentes encuestados que el documento se les dejaría y que al día siguiente se pararía por él, motivo por el cual, se asistió nuevamente a las escuelas para recopilar los instrumentos. Aquellos que no lo contestaron o se les olvidó ya no se les dio otra oportunidad. Asimismo, los cuestionarios cuyas respuestas eran idénticas o que no se concluyeron en más de un ochenta por ciento se descartaron. El proceso se continuó hasta obtener el cien por ciento de la muestra.

- **CODIFICACIÓN.** Al finalizar la aplicación a todos los profesores que integran la muestra, sus respuestas a las preguntas se codificarán para llevar a cabo el análisis de los datos, calificándose las respuestas a partir de un cuestionario base (anexo 2), otorgándose un valor, sea de 1, 2, ó 3, lo que indica en las primeras ocho preguntas una respuesta correcta, incorrecta y no contestó; en las siete restantes representa una respuesta afirmativa, negativa y no respuesta, excepto en la pregunta once en donde equivale a asistió, no asistió y no contestó; finalmente en las últimas dos preguntas el valor 1 equivale a estar a favor y el numeral dos a estar en contra.

Análisis Estadístico. Una vez codificados los datos, se procedió a realizar un análisis de frecuencias, debido a que no hay una comparación entre grupos dicho análisis resultó la mejor opción para resaltar los porcentajes de respuesta.

CAPÍTULO VII

RESULTADOS

En la presente sección se exponen los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de investigación a la muestra, en este caso, a cien profesores de primaria regular cuyo centro laboral se sitúa en las delegaciones Iztapalapa y Cuauhtémoc. A continuación se plasmarán los datos cuantitativos, manifestándose la tendencia de la población encuestada, asimismo, se denotará la representación analítica en cada reactivo y principalmente en cada una de las tres categorías en las que se subdivide el cuestionario (Conocimientos básicos, Autoevaluación-Evaluación, y Opinión).

Características de la muestra estudiada

Antes de pormenorizar sobre cada ítem, es importante resaltar los datos demográficos que se presentaron. De acuerdo a la distribución por sexo el 62% fue población femenina y sólo el 38% población masculina, tanto los hombres como las mujeres se encontraron en un rango similar de edad, fluctuando entre 25 y 53 años, con una media de 36 años las profesoras y 34 años los maestros.

Se encontró además, que las docentes imparten su clase en los seis grados de educación primaria, siendo la frecuencia de la siguiente manera: 13 de ellas imparten en el primer grado, 12 en el segundo, 7 en el tercero, 4 en cuarto, 10 en quinto y 11 en el sexto grado; sólo 5 profesoras se abstuvieron de especificar el grado en el que imparten clase. Por su parte, los profesores están frente a grupo de segundo a sexto grado, en segundo dan 8 dan clase, en tercero dan 8, en cuarto dan 7, en quinto dan 5 y en sexto dan 10.

De la población muestral la mitad correspondió a la demarcación de la Delegación Cuauhtémoc y el 50% restante a la Delegación Iztapalapa, encuestándose docentes de ambos turnos, en la primer zona el 59% labora en el turno matutino y el 41% en el vespertino, en la zona de Iztapalapa el 35% fueron del matutino y el 65% del vespertino.

Resultados por categoría

Los resultados cuantitativos y cualitativos que se expondrán a continuación se plantean de forma general, sin aludir a condiciones de sexo, edad, turno, demarcación o grado en el que se imparte clase, pues los sistemas de actualización de la SEP tienen la responsabilidad de capacitar a todos los docentes, certificando su aprendizaje, sin importar su edad, sexo u otras condiciones, máxime cuando existe la reestructuración de todo el sistema educativo, que atañe a todas sus partes.

CATEGORÍA I

CONOCIMIENTOS BÁSICOS SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La primera de las tres categorías abarca ocho preguntas, en donde se evaluaron cuatro conceptos relevantes para la comprensión e inmersión del proceso de integración educativa, los cuales son: Integración Educativa, Integración Escolar, Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Adaptaciones Curriculares, así como la identificación de los Servicios de Apoyo y las Reformas Educativas. Ello con la finalidad de determinar si los profesores tienen los elementos teóricos necesarios para cumplir consciente y eficazmente con las funciones que les son demandadas en el proceso de integración educativa.

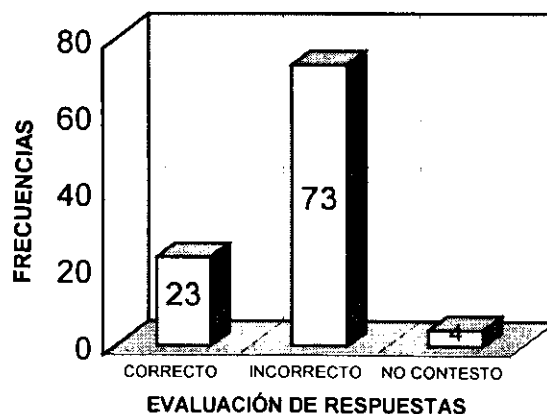
Pregunta 1

¿Qué es la integración educativa?

Con base en la definición enmarcada por la Dirección General de Educación Especial (DGEE) donde se establece que la integración educativa “es el acceso de todos los niños con NEE con o sin discapacidad al currículum básico, eliminándose así el currículum paralelo existente en educación especial, certificándola como educación básica con la misma valía que la impartida en el ámbito regular”, en la codificación del cuestionario se consideró una respuesta correcta a aquella que manifestara la esencia de tal definición, resaltando que es el “acceso de todos los infantes al currículum básico”, en consecuencia cualquier respuesta que no presentara tal condición se consideró incorrecta.

Ante ello, el 23% de los profesores contestó correctamente, mientras que el 73% lo hizo equivocadamente, y sólo un 4% no contestó a esta primera pregunta (ver gráfica No. 1). **Estos datos resaltan que la mayor parte de los docentes encuestados no manejan correctamente el concepto de integración educativa.**

GRÁFICA No. 1



□ INTEGRACION EDUCATIVA

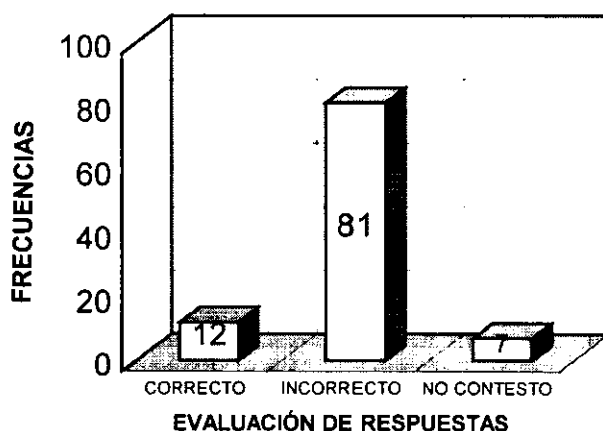
Pregunta 2

¿La integración educativa es lo mismo que la integración escolar? ¿Por qué?

La segunda pregunta se relaciona con la anterior, de hecho se continua evaluando el manejo que se tiene del concepto de integración educativa sólo que no se alude a la definición, sino a la discriminación del mismo ante el término de integración escolar, donde era necesario proporcionar una justificación a la respuesta dicotómica (si-no). Para valorar los resultados, se consideró como correcta la afirmación de que “ambos conceptos no son iguales, ya que la integración escolar implica la inclusión de niños con NEE con o sin discapacidad a la educación regular, mientras que el de integración educativa alude al curriculum común para todos los educandos de educación básica”, cualquier otra respuesta se consideró como incorrecta.

Los datos que se desprendieron de esta pregunta resaltan que el 12% de los docentes contestó de forma correcta y el 81% lo hizo de forma incorrecta, sólo un 7% no contestó la pregunta (ver gráfica No. 2). **Esto implica que la mayoría de los profesores de la muestra no manejan los conceptos en cuestión, pues la mayor parte los confundió considerándolos de manera inversa, mientras que otros manifestaban que eran sinónimos.**

GRÁFICA No. 2



□ INTEGRACIÓN EDUCATIVA VS
INTEGRACIÓN ESCOLAR

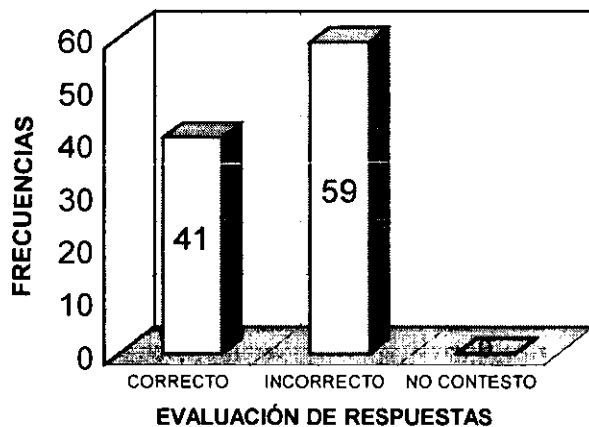
Pregunta 3

¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales?

Esta pregunta evalúa un concepto vital, de acuerdo a la definición que maneja la DGEE (1994) se refiere a “las dificultades que presenta un alumno(s), en relación con sus compañeros de grupo, para desarrollar el aprendizaje de los contenidos curriculares, requiriendo recursos diferentes o especiales a fin de lograr las metas del curriculum”. En base a esta definición se consideró como una contestación correcta a aquella que expresará esencialmente que “las NEE son las dificultades que tiene un determinado educando para acceder al curriculum básico”, cualquier respuesta que expresara a algo diferente fue considerada como incorrecta.

En este tercer ítem el 41% de la población manifestó una respuesta correcta y el restante 59% contestó incorrectamente (ver gráfica No. 3). **Estos datos denotan que más de la mitad de los profesores no dominan el término de NEE.**

GRÁFICA No. 3



□ NEE

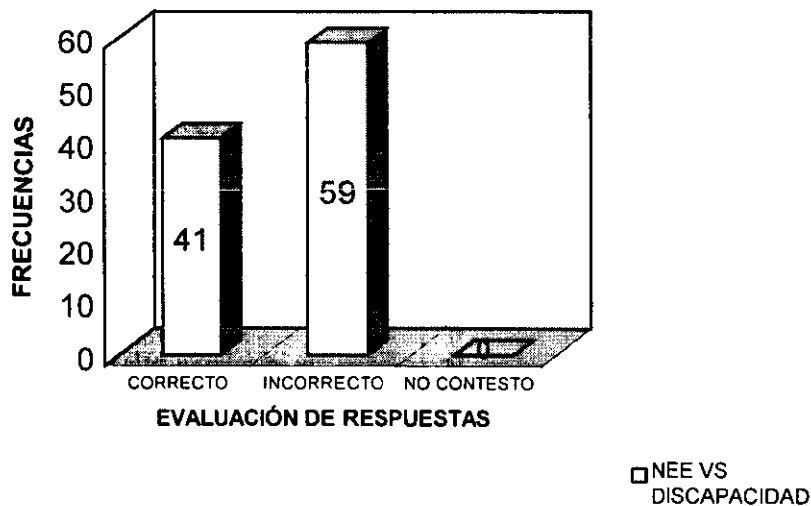
Pregunta 4

¿Necesidades Educativas Especiales es sinónimo de discapacidad? ¿Por qué?

Esta pregunta se relaciona con la anterior, pues continua evaluando el concepto de NEE, aludiendo a la discriminación entre éste y el de discapacidad. En la codificación del instrumento se estipuló como una respuesta correcta a la que manifestara que “la discapacidad y las NEE no son lo mismo, dado que la primera se refiere a una discapacidad de carácter físico y la segunda sólo se presenta y detecta a partir del curriculum escolar” o simplemente que “no toda discapacidad implica NEE o viceversa”, por ello, se consideró como incorrecta cualquier otra contestación.

Debido a la relación existente entre ambas preguntas, los datos se distribuyeron de la misma forma, el 41% dio una respuesta correcta y el 59% todo lo contrario (ver gráfica No. 4). **La frecuencia de respuesta denota que más de la mitad de los docentes no dominan los conceptos de NEE y de discapacidad.**

GRÁFICA No. 4



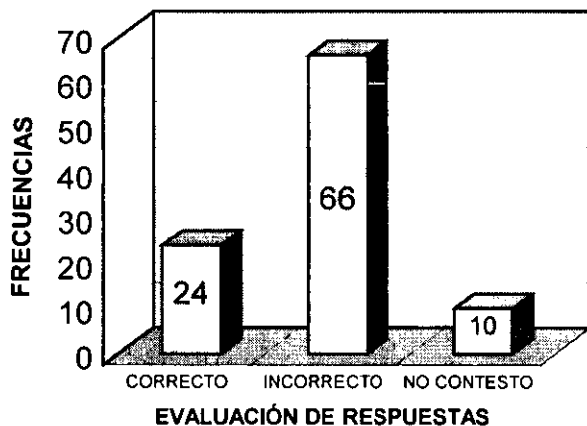
Pregunta 5

¿El currículum escolar permite identificar las Necesidades Educativas Especiales?
¿Por qué?

La pregunta realizada en este reactivo continúa evaluando el manejo que presentan los profesores sobre las NEE, particularmente sobre su detección, pues la SEP señala que “ las NEE son identificadas a partir de que un niño no accede a los contenidos curriculares básicos y por lo tanto la única forma de identificarlas es a través de la relación del niño con el currículum, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje”. Ante este señalamiento se determinó como correcta la respuesta que expresara afirmativamente (si) y argumentara, esencialmente lo estipulado por la secretaría, en caso de no cumplirse ambas condiciones se consideró como incorrecta.

En esta ocasión el 24% emitió una contestación correcta, mientras que el 66% lo hizo de forma inadecuada y un 10% no contestó (ver gráfica No. 5). **Los datos establecen el poco dominio del concepto que tienen los maestros, pero haciendo notar que del 41% que si definía y discriminaba el término de NEE, se redujo en un 17%, lo que establece que un porcentaje muy reducido sabe la forma de identificar las NEE.**

GRÁFICA No. 5



□ CURRÍCULUM Y NEE

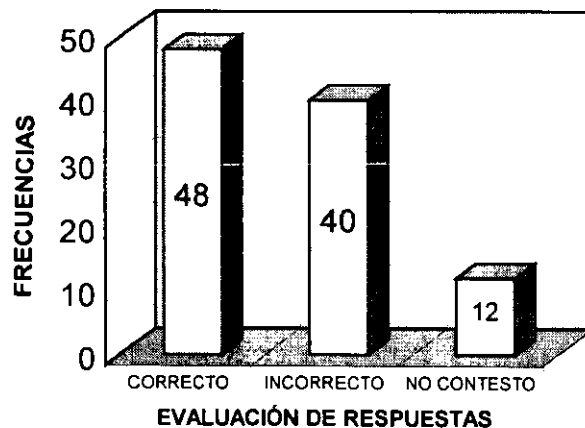
Pregunta 6

¿Qué son las adaptaciones curriculares?

Otro concepto importante en el proceso de integración educativa es el que se refiere a las adaptaciones curriculares, para efectos de la investigación se estableció que una respuesta correcta debía indicar que “las adaptaciones son modificaciones a la planeación, métodos o actividades de enseñanza, para que todos los alumnos accedan a los contenidos básicos del curriculum” o en su defecto “que es la implementación de currículos individuales o la individualización de la enseñanza”, cualquier otra respuesta que no manifestara lo señalado se consideró incorrecta.

Los datos muestran que el 48% contestó correctamente, 40% lo hizo de forma incorrecta y 12% se abstuvo de responder (ver gráfica No. 6). **La frecuencia en el área de respuesta correcta no rebasan el rango de mayoría, lo que indica que más de la mitad de la población, no maneja correctamente la definición de este concepto.**

GRÁFICA No. 6



□ ADAPTACIONES CURRICULARES

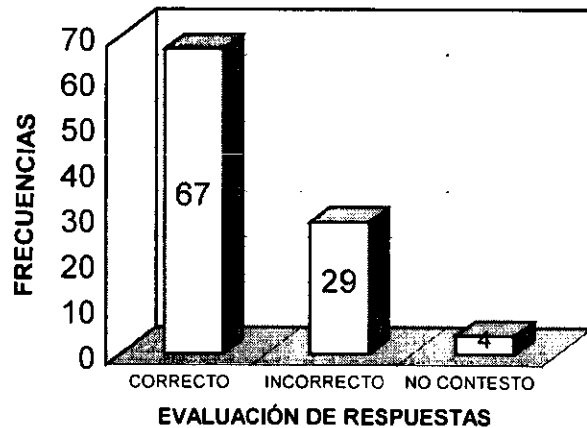
Pregunta 7

¿Cuáles son los Servicios de Apoyo para la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales?

Este reactivo evalúa si los profesores conocen cuáles son los servicios de apoyo que brinda la SEP para atender a los niños con NEE, en este caso las USAER que ofrecen sus servicios dentro de educación regular y los CAM que imparten educación básica a menores. En la codificación se estableció que simplemente con señalar que son las “USAER” la respuesta se consideraba como correcta, ya que este servicio es el que directamente trabaja con los profesores de educación regular, sino se mencionaba la unidad en el listado se consideró incorrecta.

Los resultados resaltan que el 67% emitió una contestación correcta y el 29% lo hizo de forma incorrecta, y sólo un 4% no contestó (ver gráfica No. 7). **Los datos son muestran que más de dos terceras partes de la muestra identifican a la USAER como un servicio de apoyo que atiende a los alumnos con NEE.**

GRÁFICA No. 7



□ SERVICIOS DE APOYO

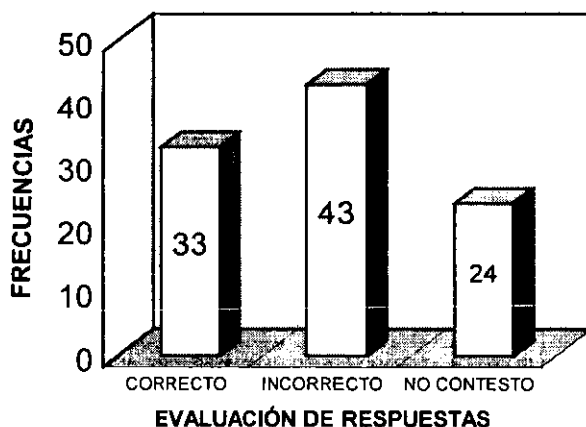
Pregunta 8

Señale en qué consiste la actual reforma hecha al artículo 41 de la Ley General de Educación

El artículo 41 de dicha ley (1984) fue redactado con el fin de “establecer y reconocer a la educación especial como una alternativa de educación básica, donde se procurará integrar escolarmente a los menores con discapacidad y/o NEE”, para efectos de la investigación se consideró como una respuesta correcta a aquella que manifestara lo señalado en el mismo, en caso contrario se consideró como incorrecta.

En lo que se refiere a este conocimiento de ley, sustento legal de la integración educativa y escolar, el 33% de los profesores manifestaron una respuesta correcta, el 43% la emitió incorrectamente y el 24% no contestó (ver gráfica No. 8). **Por lo que, una tercera parte de los docentes encuestados son capaces de expresar el contenido del artículo 41 de la Ley General de Educación, pero la gran mayoría desconocen esta información o la manejan incorrectamente.**

GRÁFICA No. 8



□ CONOCIMIENTO DE ART. 41

Los resultados expuestos de estas ocho primeras preguntas del cuestionario de investigación corresponden a la primer categoría que, como ya se mencionó, pretende evaluar el dominio teórico que tienen los profesores sobre los conceptos vitales de la integración educativa. De acuerdo al agrupamiento de los datos por categoría y al porcentaje global de la misma, la frecuencia general establece que el 36.125% de la población contestó correctamente en los cuestionamientos realizados, mientras que el 56.25% dio una respuesta incorrecta y un 7.625% no contestó. **Estos porcentajes resaltan que más de la mitad de los docentes encuestados presentan serias deficiencias en el**

conocimiento y manejo de los términos básicos del proceso integracionista, en la educación.

CATEGORÍA II AUTOEVALUACIÓN-EVALUACIÓN

La segunda categoría abarca siete preguntas del instrumento de evaluación, donde se intenta determinar cuál es la evaluación que los propios docentes hacen con respecto a criterios tales como su formación profesional, los servicios de apoyo (si es que cuentan con ellos) y la situación del centro escolar en el que laboran. Esto, con el propósito de observar si la los planteles de educación regular cuentan con los medios teóricos, humanos y físicos para atender las NEE de los alumnos.

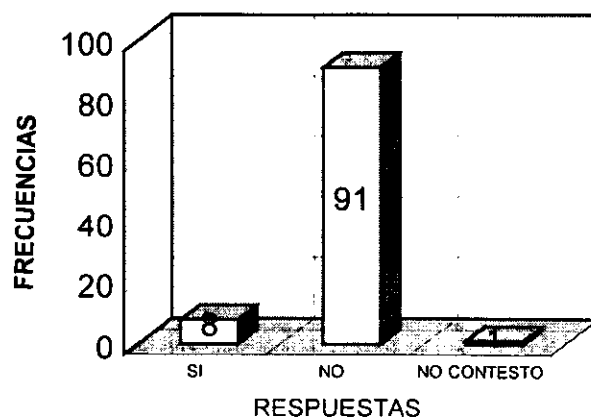
Pregunta 9

¿Cuenta con los elementos teóricos y prácticos para trabajar, en el aula, con niños que presentan Necesidades Educativas Especiales?

Esta pregunta toma en consideración los elementos teóricos y prácticos que el docente, al hacer una autoevaluación, señala poseer o carecer para educar a niños con NEE. Tales elementos pudo haberlos obtenido por su formación profesional o por algún otro medio.

Los resultados muestran que el 8% de los profesores respondió afirmativamente, el 91% lo hizo de forma negativa y el 1% no contestó (ver gráfica No. 9), **lo que muestra que la gran mayoría considera no tener suficientes elementos teóricos y prácticos para trabajar en el aula con pequeños que tienen NEE.**

GRÁFICA No. 9



□ AUTOEVALUACIÓN

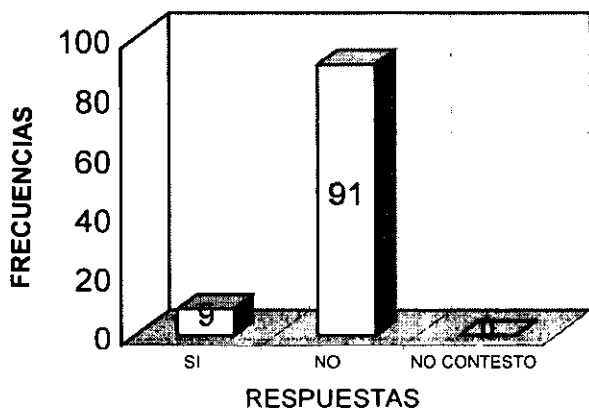
Pregunta 10

¿Considera que su formación profesional le proporcionó todos los elementos para interactuar con estos niños?

En esta pregunta, aunque similar a la anterior, se pretende resaltar la autoevaluación que realizan los profesores sobre los conocimientos que le proporcionó únicamente su formación profesional para interactuar con los menores que presentan NEE.

Se obtuvieron como resultados que el 9% de los profesores contestó “si” al cuestionamiento, mientras que el 91% restante contentó “no” (ver gráfica No. 10). **La frecuencia de respuesta muestra que la mayoría de los docentes considera no haber obtenido los elementos suficientes para trabajar con estos niños.**

GRÁFICA No. 10



□ AUTOEVALUACIÓN

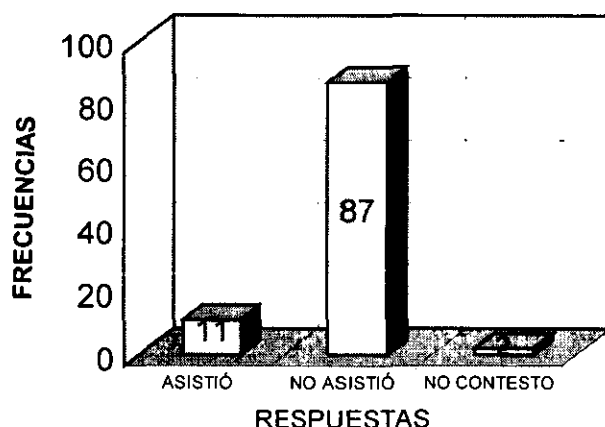
Pregunta 11

¿En que cursos ha participado sobre Necesidades Educativas Especiales o Integración Escolar, estos cursos le han dado información y formación básica sobre el tema?

El reactivo en cuestión pretende explorar la asistencia de los profesores a cursos sobre el proceso de integración y lo que él conlleva y si tales cursos les han proporcionado las herramientas elementales sobre el mismo.

A este interrogante 11 de los profesores respondió si haber asistido a algún curso, 87 señalaron no haber asistido y 2 no contestaron a la pregunta (ver gráfica No. 11). **Los datos muestran que menos de la cuarta parte de los docentes ha participado en algún curso sobre integración educativa.**

GRÁFICA No. 11



□ ASISTENCIA A CURSOS

La tabla que se presenta a continuación muestra el número de maestros que participaron y la cantidad y los nombre de los diferentes cursos.

No. de docentes	Cantidad de cursos	Nombre de los cursos
9	1	-Problemas de aprendizaje (2). - Dificultades en el proceso de lecto-escritura (2). - Integración y curriculum. - Educación para todos (2). - Terapia Física y Rehabilitatoria en la Integración Escolar. - Diplomado sobre "Neuropsicología.
2	2	- Atención y canalización de niños con problemas de aprendizaje. - El apoyo de padres en la atención de niños con NEE. - Alternativas de atención temprana para niños con NEE. - Nuevas tendencias para atención de alumnos con NEE y su impacto en el Centro de Atención Psicopedagógico.

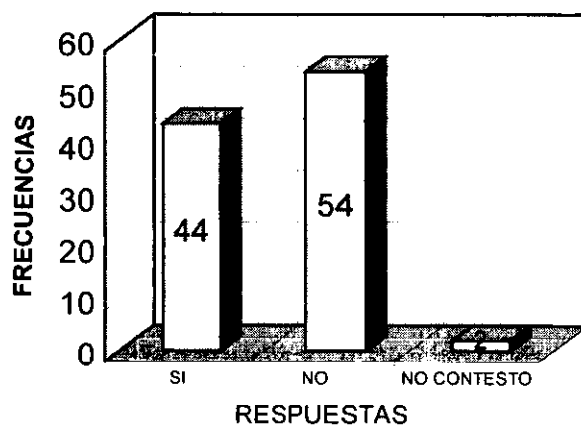
Pregunta 12

**¿En su centro de trabajo se encuentran laborando algunos de los servicios de apoyo?
¿Disponen estos de suficiente personal para atender las necesidades educativas especiales de su escuela?**

Esta pregunta está formada por dos interrogantes relacionadas entre sí, pues una respuesta afirmativa de la primera conlleva a que se responda la segunda, en caso contrario esta última se nulifica. Cabe señalar que estos dos cuestionamientos pretenden evaluar otro aspecto importante en la integración, como son los recursos humanos necesarios para que ésta se lleve a cabo.

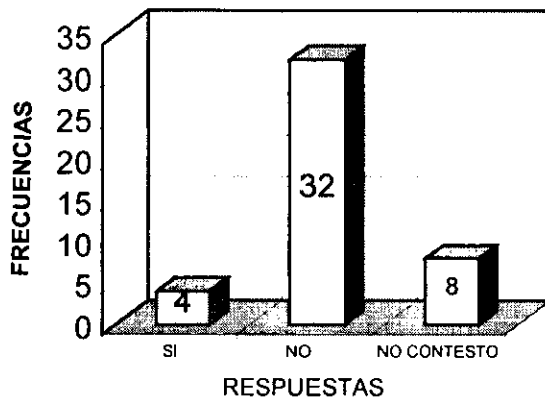
Los resultados obtenidos en la primer interrogante manifiesta que el 44% de los docentes dijeron contar con el servicio de apoyo en su centro, 54% que no tienen el servicio y 2% no contestó (ver gráfica No. 12). Del 44% de la muestra que sí cuenta con USAER, el 4% considera que el personal sí es suficiente, el 32% manifiesta que no y el 8% restante no contestó (ver gráfica No. 12a). **Este ítem denota que poco más de la mitad de los docentes no cuenta con el apoyo de USAER en su centro de trabajo, y de éstos sólo una décima parte considera que el personal de la unidad es suficiente para atender las NEE.**

GRÁFICA No. 12



□ APOYO DE USAER

GRÁFICA No. 12a



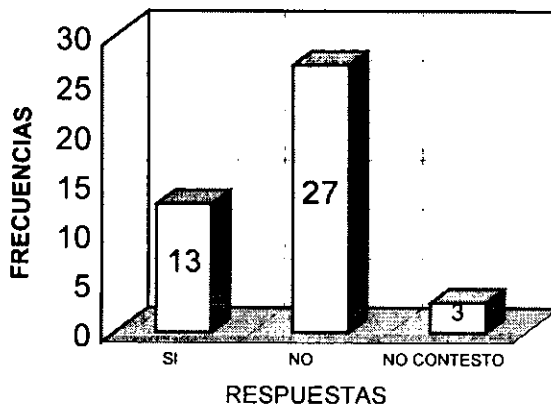
□ EVALUACIÓN DE USAER

Pregunta 13

¿Estos servicios le han proporcionado estrategias para mejorar su práctica docente?

La respuesta de esta pregunta es dependiente de la anterior, por lo que de los 44 maestros que expresaron contar con el servicio, 13 de ellos señalan que sí les han proporcionado estrategias, 27 respondió que “no” y 3 no contestaron (ver gráfica No. 13). **Los datos denotan que poco menos de la tercera parte de los profesores señala que la USAER que labora en su plantel le han proporcionado estrategias de trabajo para mejorar su labor docente.**

GRÁFICA No. 13



□ EVALUACIÓN DE USAER

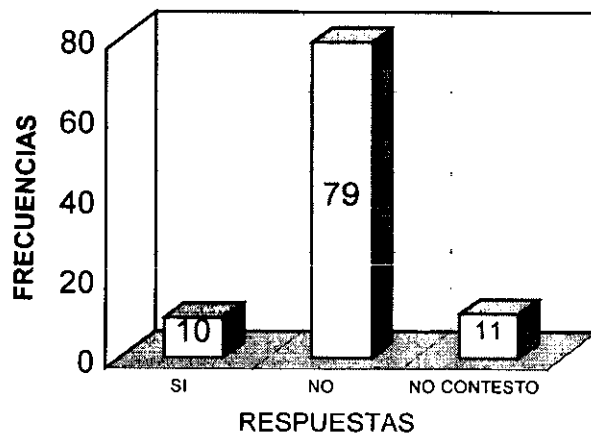
Pregunta 14

¿La escuela en que labora tiene o se le están implementando adecuaciones físicas de acceso? ¿Cuáles?

En esta pregunta se pretende evaluar la situación física de los centros escolares, particularizando sobre la existencia de las adecuaciones físicas de acceso, necesarias para la permanencia de los niños con NEE dentro del plantel.

Los resultados en este ítem muestran que el 10% respondió afirmativamente, un 79% respondió negativamente y un 8% no contestó (ver gráfica No. 14). **La frecuencia de respuesta permite establecer que una décima parte de los maestros señalan que en sus centros de trabajo cuentan con estas adecuaciones.**

GRÁFICA No. 14



□ ADECUACIONES FÍSICAS DE ACCESO

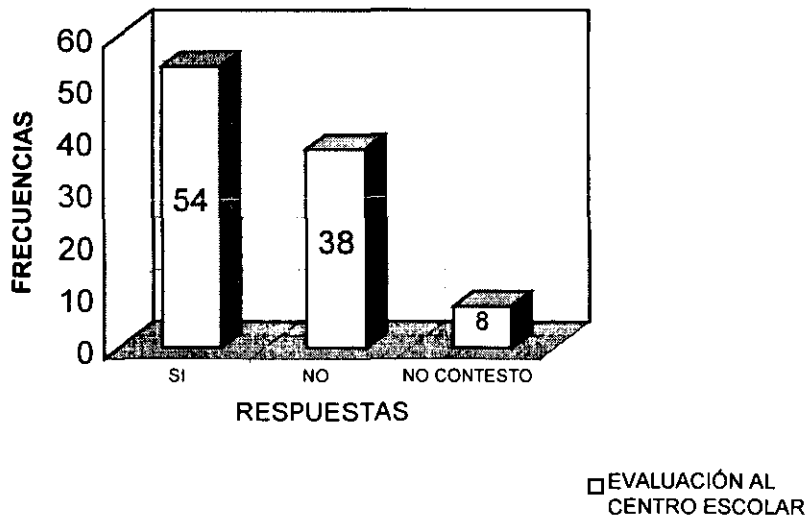
Pregunta 15

¿Hay aspectos de su respectiva escuela que podrían modificarse para ayudar a niños con Necesidades Educativas Especiales?

Esta pregunta al igual que la anterior, pretende que los profesores evalúen el plantel en que laboran, señalando si existe o no la necesidad de modificar algún aspecto del mismo para atender a niños con NEE. La respuesta a este ítem muestra que el 54% consideraron que si hay la necesidad de realizar algunas modificaciones, mientras el 38% consideró que no y un 8% no contestó a la pregunta (ver gráfica No. 15). **Los datos establecen que más de la mitad de los encuestados expresan que se debe realizar algún tipo de modificación.**

De los profesores que manifiestan que son necesarias las modificaciones, 19 de ellos resaltaron como la más necesaria la implementación de adecuaciones físicas de acceso, 11 propusieron que es indispensable la capacitación del cuerpo docente, 11 más señalan que es necesario el apoyo de personal especializado, 9 considera importante el abastecimiento de material didáctico especial, 5 de ellos manifiesta necesaria la concientización de la comunidad escolar, 3 requieren del servicio de USAER, otros 3 profesores solicitan mayor atención de USAER y por último, 2 maestros piden atención especializada para los alumnos con NEE.

GRÁFICA No. 15



En general, los datos globales de la categoría de evaluación, reflejan que los profesores encuestados al hacer la autoevaluación de los conocimientos sobre integración determinaron en su gran mayoría que carecen de los elementos teóricos y prácticos para trabajar con infantes que presentan NEE, sea porque su formación no les proporcionó tales conocimientos o por la falta de participación en cursos de actualización sobre el tema. Asimismo, en la evaluación del servicio de apoyo USAER menos de la mitad cuenta con la unidad en su centro escolar y los datos resaltan la falta de personal suficiente que les

proporcione estrategias educativas. Finalmente, señalan que los centros no tienen los recursos necesarios para satisfacer las necesidades que se requieren para la atención adecuada de los niños con NEE y/o con discapacidad.

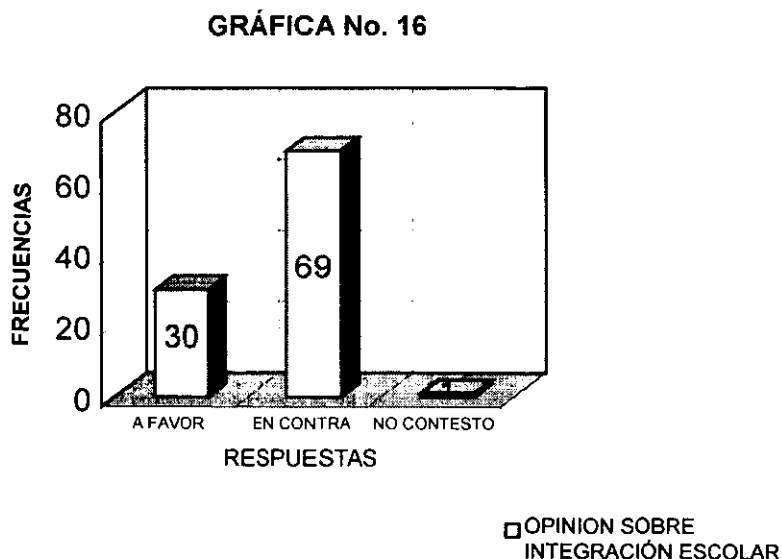
CATEGORÍA III OPINIÓN

La última categoría pretende enmarcar la opinión de los profesores respecto al proceso de integración educativa, específicamente sobre la integración escolar y la congruencia que guarda ésta con su formación profesional. La opinión de los docentes es vital, pues debe existir un real convencimiento y concientización de las ventajas que se asegura ofrece la integración, para que los docentes formen parte activa del proceso, comprometiéndose a cumplir gustosamente con las actividades y funciones que les son demandas en el mismo. Por consiguiente, se pretende establecer si los maestros están a favor o en contra de dicho proceso y cuáles son las razones para emitir tal juicio.

Pregunta 16

¿Esta usted a favor del nuevo enfoque sobre integración escolar, entendido como la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales dentro de la escuela regular? ¿Por qué?

Esta pregunta permitió conocer la opinión de los profesores sobre la integración escolar, en donde el 30% está a favor de la misma y el 69% se manifiesta en contra, sólo un 1% no contestó (ver gráfica No. 16). **Los datos reflejan que dos terceras partes de la población encuestada no se encuentra convencida de las ventajas que ofrece la integración.**



A continuación se expondrán las razones que los profesores plasmaron y que justifican su opinión. Es importante resaltar que un mismo docente puede estar contemplado en más de una aseveración, ya que no se limitó su respuesta.

De aquellos que están a favor, las respuestas se presentaron de la siguiente manera: 5% considera que la integración permite igualdad de derechos y oportunidades educativas; 5% que es posible que los alumnos superen sus dificultades (NEE) gracias a la integración; 4% señala que es lo más conveniente en el ámbito escolar; 6% expresa que la integración permite una aceptación social y 3% que permite un desarrollo personal del alumnado, sólo un 3% no justificó su respuesta.

De los treinta profesores que están a favor, 20 de ellos considera que es conveniente la integración por las razones ya expuestas, pero que para alcanzarla es necesario tener la preparación y capacitación docente, contar con personal especializado y tener los medios propios y especializados.

Los maestros que están en contra expresan que es por las razones siguientes: 29 de ellos señalan que no tienen ni la preparación ni la capacitación suficiente para atender a niños con NEE; 15 establecen que no se cuentan con los medios propios y especiales necesarios para que se dé la integración; 11 maestros consideran que no hay el personal especializado necesario para tal labor; 8 mencionan que la adaptación de estos niños es difícil; 7 aseguran que hay actitudes discriminatorias hacia los niños con discapacidades; 5 manifiestan que no se atendería al alumnado correctamente y 5 de ellos que existen dificultades excesivas para lograr una verdadera integración escolar.

Pregunta 17

¿Considera que este enfoque es congruente con respecto a su propio trabajo como docente?

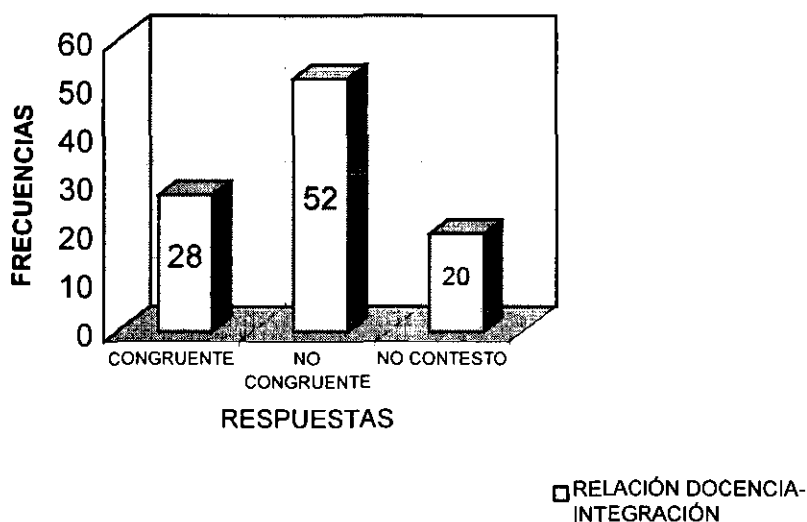
En esta última interrogante, perteneciente a esta tercer categoría, se pretende explorar la opinión de los docentes en relación con la congruencia que existe entre su labor docente y la integración escolar, ante ello el 28% señala que es congruente, 52% que es incongruente y el 20% no contestó. **La frecuencia de respuesta denota que poco menos de la tercera parte observa una congruencia entre la integración y su labor como profesores.**

Debido a que las preguntas son abiertas, en esta última los profesores extendieron su respuesta expresando las razones por las cuáles se inclinó su contestación, a continuación se expondrán las mismas:

De aquellos profesores que consideran que es congruente, 8 de ellos establecen que la educación es un derecho para todos los niños; 5 señalan que la integración escolar es parte de su trabajo como docentes; 3 consideran que tienen los conocimientos suficientes para educar a niños con NEE; 6 mencionan que al ser las deficiencias leves de estos niños, la recuperación se logrará y 2 de estos profesores expresan que es congruente porque ya existe dicha integración.

De los profesores que señalaron que es incongruente su labor docente con la integración, 29 de éstos expresan que es por falta de capacitación para atender a niños con NEE; 6 mencionan que con la integración se perjudica a los niños en lugar de ayudarlos; 6 consideran que la integración escolar no se relaciona con su formación profesional; 4 consideran que se promueve la deserción escolar; 3 de ellos señalan que requieren del apoyo de especialistas; 2 de los profesores mencionan que los niños con necesidades especiales tienen un ritmo de aprendizaje más lento que el resto de los alumnos y finalmente 2 docentes dicen que no hay concientización sobre la problemática.

GRÁFICA No. 17



En concreto, esta categoría aunque sólo está conformada por dos preguntas, es la más vasta de las tres, pues los profesores encuestados reflejan y exponen los argumentos que sustentan su opinión, permitiendo conocer su postura ante la integración. En este caso una tercera parte se encuentra a favor de la integración escolar e igual número de profesores considera que es congruente con su formación docente, lo que refleja, en general, que la gran mayoría están en contra de la inclusión de niños con NEE a la escuela regular.

CAPÍTULO VIII

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En la presente sección se plasmará el análisis de los resultados, resaltando los puntos específicos que conforman cada categoría y permitiendo conjugar y englobar cada una en un fin común, estableciendo los lineamientos que darán paso a la determinación de los objetivos de la investigación y a la aceptación o rechazo de la hipótesis de trabajo, como el inicio hacia la resolución del planteamiento del problema.

Los resultados expuestos en el capítulo anterior reflejan, por un lado, que los docentes encuestados de ambas demarcaciones (Iztapalapa y Cuauhtémoc) en su gran mayoría no manejan la terminología que sustenta la Integración Educativa y Escolar, presentando serias deficiencias para definir los conceptos básicos.

El poco dominio se traduce, en específico, en el desconocimiento de las definiciones sobre Integración Educativa e Integración Escolar como tal, incurriendo en la confusión entre ambas, aspecto vital pues al conocer lo que implica una y otra permite reconocer las funciones magisteriales que se esperan en cada tipo de integración. Asimismo, para ser parte del proceso integracionista, el cual involucra directa, activa y concretamente a los profesores, éstos no sólo deben conocer los pasos del proceso sino también sus antecedentes, consecuentes y sobre todo las responsabilidades ante él, por lo que al desconocer esto, difícilmente se podrán atender eficazmente a la diversidad de alumnos, incluidos aquellos que presenten NEE y/o discapacidad.

Otro punto importante, en el cual se presentó un manejo deficiente, por parte de los maestros, fue en el concepto de NEE, ya que la mayoría de ellos no diferenció entre discapacidad y necesidades especiales en el ámbito escolar y peor aún, difícilmente identificaron el procedimiento para reconocerlas en los alumnos, lo que denota que su labor al enfrentarse a un estudiante que presente tales necesidades, será limitada y hasta contraproducente.

A este respecto, no sólo se presentó el desconocimiento en el procedimiento de identificación de las NEE sino también en la estrategia planteada para superar, en el aula, tales necesidades, que es la implementación de adaptaciones curriculares en la planeación de clase, ya que la mitad de los encuestados desconocen simplemente que son dichas adaptaciones. Lo que implica al desconocerse el término es que se ignore también el procedimiento en su implementación, repercutiendo en la calidad de educación que se ofrezca a estos menores.

Aunado a esto, el manejo deficiente no se limita a los conceptos, en este caso, se extiende al desconocimiento de la misma ley educativa, pues un porcentaje considerable no domina o tan siquiera conoce el contenido del artículo 41 de la Ley General de Educación, mismo que sustenta la Integración Educativa.

Estos primeros datos manifiestan claramente la escasa preparación con la que cuentan los profesores que integran la muestra, los cuales al dar clase en educación regular pueden en cualquier momento, enfrentarse a la atención educativa de menores con NEE y/o con discapacidad, dentro de sus aulas, y si desconocen los elementos teóricos mínimos su desempeño redundará en la educación hacia estos infantes y al resto del alumnado.

El dominio deficiente de los conceptos elementales de la Integración, se confirma con la autoevaluación que realizaron los docentes sobre los conocimientos y habilidades con las que cuentan para trabajar con niños que presentan NEE, dado que abrumadoramente (91%) señalaron no tener las herramientas teóricas ni prácticas para atender en el salón de clases a un menor con características "especiales". De igual manera, señalan que su formación profesional no les proporcionó los elementos necesarios para interactuar con estos infantes.

Es importante recordar, como se expone en el capítulo IV, que los maestros son egresados de la normal, pero algunos (la minoría) son de planes de estudios anteriores al de 1984, lo que implica que cursaron su bachillerato y profesión en el mismo nivel educativo y obviamente no se les formó para enfrentarse a la integración.

No obstante, la mayor parte de los encuestados son egresados del plan de 1984, cuando se elevó la educación normalista a licenciatura, por lo que, revisaron como parte de su formación, el desarrollo infantil y humano (Psicología Evolutiva), el proceso de enseñanza-aprendizaje (Psicología del aprendizaje), la labor docente en tal proceso (Psicología Educativa), la influencia del medio social (Psicología Social) y los problemas comunes en el aprendizaje (Problemas de aprendizaje), entre otras cosas, pero y pese a esta gama de conocimientos, como se mencionaba, siguen siendo insuficientes para trabajar y educar a alumnos con NEE y esto es reportado por la gran mayoría (91%).

Evidentemente el plan de estudios de 1984 y los anteriores no fueron elaborados para formar profesores que atiendan a estudiantes con NEE en el aula, puesto que su perfil de egresados no se vincula con esta labor (ver página 52 de este trabajo) y las reformas educativas se propiciaron hasta 1993, cuando se promueve la integración, por lo que es claro que la formación profesional de los docentes encuestados no les haya proporcionado todos los elementos.

Sin embargo, la formación es un continuo que se debe enlazar con la actualización, por ello se les preguntó si han asistido a algún curso relacionado con la Integración, la respuesta resalta que los maestros no han asistido a cursos que los informen y formen sobre el tema en cuestión, excepto nueve casos, por lo que se confirma más fehacientemente que los docentes no están preparados para que se de la inclusión educativa dentro de la escuela regular, debido a que no tienen los elementos teóricos ni prácticos.

Por otro lado, la integración escolar no recae plenamente en el profesor de educación regular, pues es un trabajo que debe sustentarse en diversos profesionales, los cuales actualmente son parte de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En este caso, los docentes identificaron a estas unidades como el apoyo directo para atender a niños con NEE, no obstante, no todos los planteles educativos cuentan con

este servicio, por lo que la minoría de los docentes han tenido acercamiento con los profesionales de las USAER.

De los que cuentan con el servicio, la evaluación que realizaron del mismo, evidencia el insuficiente personal que tienen las unidades y que, a juicio de los maestros, éste no les ha dado estrategias para mejorar su práctica docente. Lo que demuestra que otro de los eslabones de la cadena de la integración escolar también tiene carencias, pues como se manifiesta en el capítulo tres, los especialistas de las USAER atienden a cinco escuelas dentro de una zona y su visita a éstas es periódica, por lo que el plantel y en especial el profesor tiene un apoyo parcial que le resulta, de acuerdo a su evaluación, no satisfactoria para procurar educación de calidad a los niños con NEE y a todo el alumnado.

En cuanto a la educación que se proporciona a los menores con NEE, ésta no es responsabilidad única de los profesores y de los especialistas de las USAER, sino también de la escuela y del propio sistema educativo, ya que la responsabilidad abarca a directores, supervisores, directores de área, de región, de demarcación, etc., los cuales deben procurar los elementos materiales y humanos indispensables para la integración del alumnado con características “especiales”.

Por ello, el proceso se debe de llevar a cabo con la unificación de funciones de todos aquellos que laboren en la empresa educativa, en donde debe existir una unión de esfuerzos que permitan superar las limitaciones y problemáticas que presenten los alumnos para acceder al curriculum escolar, iniciando con el Secretario de Educación Pública, recorriendo los escalafones y culminando con el profesor de aula.

Esta responsabilidad compartida fue la base para preguntar a los docentes no sólo sobre las USAER y el apoyo que les brindan, sino también sobre la escuela en la que trabajan, en donde consideraron, la mayoría, que dichos planteles deben realizar cambios para atender dentro de sus aulas a niños discapacidad y/o NEE, solicitando capacitación docente, personal especializado que sirva de apoyo, adecuaciones físicas de acceso, material didáctico suficiente y variado, concientización a la comunidad escolar, implementación de USAER y en donde se cuenta con el servicio, mayor atención de éste.

Las demandas son variadas y el reflejo de las carencias en diversas áreas, que se pueden agrupar de la siguiente manera:

- a) Capacitación y actualización a los maestros de educación regular sobre la integración y sus implicaciones;
- b) Cobertura eficaz y de calidad de los especialistas y profesionales de USAER;
- c) Adecuaciones físicas de acceso, eliminando barreras arquitectónicas; y
- d) Concientización a toda la comunidad educativa.

Esta agrupación da un panorama de los principales campos de acción en los que se tiene que poner mayor atención, pues evidencian serias deficiencias que se deben superar no sólo por parte de la escuela, sino principalmente por parte de la Secretaría de Educación Pública.

Por otra parte y ante esto, se exploró la opinión de los profesores sobre la inclusión escolar de los niños con necesidades especiales dentro de educación regular, dando como resultado que dos terceras partes se manifestaran en contra por algunas de las razones ya comentadas: a) preparación y capacitación insuficiente; b) personal especializado carente o insuficiente; c) medios y recursos didácticos no otorgados; d) adaptación difícil debido a dificultades excesivas y actitudes discriminatorias; y e) mala atención hacia todo el alumnado. De igual manera, los docentes que están a favor, más de la mitad patentan que para llevar a cabo la inclusión se deben hacer mejoras en los citados puntos, demandando lo mismo que aquellos que están en contra.

Asimismo, cuando se les cuestionó sobre si el enfoque integracionista es congruente con su trabajo como docentes, poco más de la mitad de la población consideró que era incongruente y continuaron señalando las carencias que, a su juicio, provocan la incompatibilidad, las cuales ya han sido reportadas, agregando a éstas la falta de planeación en el proceso; la imposibilidad de atender la diversidad de NEE; la no-existencia de concordancia entre su formación y el enfoque, entre otras. Aquellos que consideran que es congruente, en su mayoría apelan a la igualdad de derechos, incluido el de la educación.

Esto resalta que la opinión de los profesores se relaciona directamente con las carencias, que bajo su propia perspectiva tienen los planteles educativos y ellos como parte del conjunto, pues su negativa en el enfoque se escuda en las demandas que realizan.

En general, con base al presente análisis de los resultados y de acuerdo a los objetivos de la investigación, los cuales resaltan los elementos básicos de la Integración Escolar, se establece que:

- 1) Los profesores de Primaria del Sistema Regular, que conforman la muestra, no definen los conceptos básicos de la integración educativa, tales como Integración Escolar, Integración Educativa, NEE, Discapacidad y Adaptaciones Curriculares. Asimismo, no identifican el contenido del artículo 41 de la Ley General de Educación, sustento legal de dicho enfoque.
- 2) Los profesores en cuestión no han participado en cursos de actualización docente que les sirva de apoyo en la atención hacia los menores con NEE con o sin discapacidad, que se encuentren dentro de su aula.
- 3) Los planteles educativos, en los cuales los docentes imparten sus clases, tienen en su minoría el servicio de USAER.
- 4) En las escuelas en las que se tiene el apoyo de la unidad, los maestros consideran que el personal de éstas es insuficiente para atender las necesidades del plantel y que además no les han proporcionado estrategias para mejorar su práctica docente.
- 5) Los maestros señalan que su centro de trabajo no cuenta con las adecuaciones físicas de acceso elementales, rampas y baños especiales.

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES

En este último apartado se presentará la relación existente entre los fundamentos teóricos y el análisis de los datos, con el fin de dar respuesta al planteamiento del problema de la presente investigación; en donde se expondrán, además, las propuestas y contribuciones generadas de la misma, resaltándose el papel del psicólogo en el proceso de integración. Asimismo, se plasmarán las deficiencias de la presente y las posibles alternativas a desarrollar en futuras investigaciones que se vinculen con la integración educativa y escolar en México.

Cabe señalar que el objetivo de la investigación no es establecer si la integración escolar es buena o mala, productiva o contraproducente para el alumnado, las pretensiones no se inclinan en un juicio de valor sobre la misma, lo que se trata es de determinar la viabilidad de dicha integración dentro de la escuela regular; sobre la base de las condiciones actuales del Sistema Educativo, y a partir de ello dar propuestas que contribuyan a la integración.

Es importante resaltar que para poder establecer la viabilidad de la integración escolar en el país, específicamente en el Distrito Federal; entendida como la inscripción y asistencia a la escuela regular de uno o más niños con NEE con o sin discapacidad inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario recurrir a la fundamentación, contrastando los lineamientos que se plantean a nivel internacional y las acciones que se han realizado a nivel nacional, constatadas en el análisis de los datos recabados.

Por lo tanto, en la determinación de las condiciones para llevar a cabo la inclusión académica se retomará la propuesta de la UNESCO en Hegarty (1994), la cual plantea una serie de estrategias a seguir, vinculándolas con las acciones gubernamentales desarrolladas en México y las condiciones del Sistema Educativo regular en las escuelas primarias del Distrito Federal, de las delegaciones Iztapalapa y Cuauhtémoc expuestas en los capítulos teóricos y en el análisis de los resultados.

1°. Primeramente, la UNESCO propone una legislación apropiada que permita articular y reforzar una política nacional sobre educación especial. En México, se cuenta con una legislación sustentada en el artículo 3°. Constitucional y que se traduce en la Ley General de Educación, en específico en el artículo 41 (ver página 39 de este trabajo), en el cual se reconoce jurídicamente la educación especial y se promueve la integración escolar, no obstante, no manifiesta qué características tendrán los niños que pueden integrarse, bajo qué condiciones y de acuerdo a qué lineamientos, pues establece que “la educación especial propiciará la integración a los planteles de educación básica regular, para quienes no logren esa integración, ésta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje...”, lo que deja un margen incierto de quiénes son los que alcanzarán la integración escolar; quiénes no y qué autoridad establecerá tal distinción.

Además, no plantea ningún vínculo entre educación especial y educación regular, ni las funciones de esta última en el proceso de integración, dejando omisas las características de la relación y las actividades que desempeñarán ambos tipos de educaciones.

Por otro lado y retomando esta última parte, el contenido de dicho artículo es desconocido por los profesores de educación regular, quienes de forma colateral desconocen las funciones de la educación especial, la posibilidad de integración escolar que subyace y la orientación que por ley les deben proporcionar los especialistas cuando realizan la integración en su aula. En consecuencia, el alcance del artículo 41 se limita a la expresión gráfica al no trasladarse a la parte práctica de la educación; la cual es desarrollada por los profesores.

Ante esto, se propone una revisión del artículo 41 de la Ley General de Educación para establecer las funciones de la educación especial, pero también de la educación regular; y, sobre todo, los aspectos en los que se llevará a cabo la integración y en el caso de los menores que no logren la misma, establecer quién decidirá al respecto, cuáles serían los rangos y el tiempo que permitirá tomar tal decisión. Además, es importante que los docentes de educación especial y de regular conozcan el contenido del artículo y lo analicen para llevarlo a la práctica, reflejándose en la educación que se brinda a los alumnos con NEE que se encuentren integrados.

2°. De acuerdo a la UNESCO debe existir, por parte del Gobierno, apoyo a la administración y a sus funciones que abarcan la planificación, la asignación de recursos, la oferta y la capacitación de personal, edificios, materiales y transportes.

En el país como en cualquier otro, es difícil cuantificar el apoyo económico y cualificar los recursos materiales que se derivan de éste. En el ámbito educativo, no se niegan todas las acciones emprendidas como la orientación de los servicios que propició la creación de las USAER y los CAM, la reestructuración de las Escuelas Normales, entre otras, pero sí es necesario señalar que hay diversas demandas que no se han cumplido de forma satisfactoria, las cuales son reportadas por los profesores de educación regular, quienes las padecen directamente, mismas que son, de acuerdo al análisis de los datos, las siguientes:

- a) Capacitación y actualización docente en materia de integración y atención de niños con NEE.
- b) Cobertura eficiente y de calidad por parte de las USAER.
- c) Adecuaciones físicas de acceso en los planteles.
- d) Programas de concientización para toda la comunidad escolar.

Consecuentemente, se sugiere que las autoridades de la Secretaría de Educación Pública verifiquen las demandas de la comunidad escolar, particularizando en las que se relacionan con la integración escolar, jerarquizándolas y dando solución a las mismas, de forma real, concreta, eficiente y continua.

3°. Como tercer punto se plantea la necesidad de proveer de servicios educativos que aseguren una adecuada atención al alumnado con NEE y/o con discapacidad, propiciando un cambio en las escuelas especiales y en las regulares.

En México, el proceso de reorientación de los servicios inició a partir de 1993, siendo el Distrito Federal la primer entidad en ponerla en práctica, dando pauta a la transformación de las Escuelas por área de discapacidad en los CAM y a las Unidades de Grupos Integrados A y B, Unidades de Atención a Capacidades Sobresaliente y Centros Psicopedagógicos en USAER, no obstante, se inició en la operación práctica de los servicios, cambiando los sistemas de educación regular y especial sin capacitar y concientizar a los profesores y profesionales para enfrentarse a las nuevas exigencias estructurales y de servicio. Por lo que una primer crítica recae en esta premura y en las consecuencias, principalmente en materia de atención.

A este respecto, una de las consecuencias es, en lo referente a USAER, la cantidad de personal con el que cuentan y la atención que ofrecen. Primeramente y retomando lo expuesto por los profesores en sus cuestionarios, se plantea la insuficiente cantidad de profesionales y especialistas que tienen éstas para cubrir las necesidades de los planteles educativos, pues cada unidad apoya en promedio a cinco escuelas en la atención de todos los alumnos con NEE, en la orientación a padres de familia y a los maestros regulares. Esto quiere decir que el personal trabaja un día a la semana o lo equivalente en horas laborales (4 horas), con un plantel determinado, que mínimamente contará con seis profesores, pudiendo ser doce o dieciocho, dependiendo de la cantidad de grupos, lo que da como resultado un apoyo reducido en las aulas, tanto por el tiempo como por la cantidad de profesores con los que deben trabajar.

Aunado a esto, como segundo punto, los docentes señalan que la USAER que labora conjuntamente en su escuela no les ha proporcionado estrategias que mejoren su práctica docente, por lo que una de las demandas que establecen es la de mayor apoyo por parte de ésta. Esto es comprensible si se toma en cuenta la carga de trabajo que tiene cada unidad en la atención de cinco planteles y cuyas funciones son favorecer la integración escolar de los alumnos con NEE, proporcionar la atención necesaria a estos alumnos y dar orientación al personal de cada escuela y a los padres de familia.

Por ello, en lo que respecta a USAER se propone como señalan autores como López Melero (1993), Van Steenlandt (1994) y Ramón-Laca (1998), una plantilla de profesionales que sirvan de apoyo al maestro regular, contando como mínimo con un maestro de apoyo, un psicólogo y un trabajador social en cada escuela, además de especialistas cuando las necesidades así lo requieran, para dar una atención permanente a los alumnos con NEE, al resto del alumnado, a los docentes y a los padres de familia, enfrascándose los profesionales con las problemáticas del plantel, en las posibles soluciones y en la dinámica escolar, lo que permitirá que sean parte integral de la comunidad escolar y no algo ajeno a lo misma.

El cambio evidentemente debe de ser estructurado y planeado, pues para 1998 existían 245 USAER en el Distrito Federal con una cobertura de 1020 escuelas de las 2600 existentes, la transformación de estas unidades de educación especial en personal que labore tiempo completo en un plantel de educación regular es complejo y la cobertura se reduciría en un principio, pero al ubicar a los profesores de apoyo, psicólogos y trabajadores sociales de las USAER y de las UPRE en las escuelas que lo requieran de forma inmediata, se propiciará el cambio hacia las llamadas “escuelas integradoras”.

4°. El cuarto punto que establece la UNESCO es la capacitación de los docentes, en donde se afirma que la educación especial debería de ser componente obligatorio de los programas de capacitación antes del empleo y en el servicio del personal docente de todos los niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y profesional).

En el país la formación de profesores de primaria está a cargo de las Escuelas Normales, en las cuales se tienen dos planes de estudio vigentes; el de 1984 y el de 1997, pero ambos, como ya se señalaba en el capítulo IV (ver páginas 60-61), presentan limitaciones en la formación que se provee sobre la integración educativa y escolar, pues en ninguno se contempla la enseñanza de la dimensión teórica del proceso de integración ni la dimensión práctica, ya que se siguen manifestando las carencias informativas en los procedimientos didácticos y estratégicos que le permitan al docente trabajar en el aula con menores con NEE.

Es importante recordar que el plan de 1984 no fue creado para dar repuesta a la integración, por lo que es innecesario manifestar el análisis del mismo, en cuanto al tema. El de 1997, por su parte, fue diseñado para capacitar al futuro docente ante la inclusión escolar y académica. En dicho plan en lo que antes correspondía al área de psicología se contemplan tres asignaturas: Desarrollo infantil I y II y Necesidades Educativas Especiales, en donde el desarrollo infantil se enseña de manera cronológica (en cognición, afecto y socialización) sin retomar las teorías que interpretan y analizan el proceso de desarrollo, además se omite lo referente a la integración educativa, sus antecedentes internacionales y nacionales, condiciones, leyes, el papel del profesor de primaria en el proceso, terminología y concientización, etc., y los procedimientos psicopedagógicos que le permitan al docente interactuar en el aula con los niños que las presenten.

Por ello, y debido a las carencias manifestadas, la capacitación debe reforzarse en el servicio, en la labor diaria del docente, otorgando mayor atención a los cursos, talleres o seminarios que se oferten y procurando la asistencia a éstos.

En caso contrario, se continuará observando una gran cantidad de profesores que no estén preparados para la integración escolar dentro de sus salones de clase, como todos aquellos que no dominan los aspectos básicos de la integración, docentes que son parte de la muestra y que en su gran mayoría presentan un desconocimiento teórico, una negativa al proceso y que resaltan su falta de formación, pero también la poca eficiencia de los programas de actualización en materia de integración y de NEE, pues un número reducido ha asistido a cursos que le capaciten al respecto y una gran mayoría plantean la necesidad de capacitación docente para poder atender eficientemente a los niños con requerimientos especiales.

En consecuencia, es trascendental que la Secretaría de Educación Pública reconozca el papel de la Actualización en el proceso de integración, proporcionándola permanente y continuamente a los profesores de educación regular, a través de: a) Cursos teóricos, en donde se revise lo concerniente al proceso (antecedentes, terminología, dinámica, funciones magisteriales, etc.); b) Talleres prácticos, los cuales den las herramientas pedagógicas que le permitan al docente pasar de un modelo tradicional a uno integrador; c) revisión de materiales e intercambio de experiencias en la Juntas Técnicas de cada plantel, creando un

compromiso escolar, y d) Seminarios específicos al personal de cada escuela, de acuerdo a las necesidades que los alumnos estén presentando en un momento dado. Todo ello, para que los maestros estén realmente preparados para la inclusión y que sean capaces de ofrecer una atención y educación de calidad.

5°. Otro punto importante que se debe resaltar es el que retoma Bautista (1991), quien propone un diseño curricular único, abierto y flexible. En el país, la nueva reforma de la educación plantea en principio una ruptura con los currículos paralelos, integrando a todos los alumnos dentro de un currículum único que sea:

a) Abierto, permitiendo a los docentes de acuerdo a las características o necesidades específicas de cada alumno realizar las modificaciones necesarias o seleccionar los objetivos básicos para cada uno; y

b) Flexible; en el sentido que permita a cada alumno aprender a un ritmo propio y diferente.

Ello se relaciona directamente con el concepto de adecuaciones curriculares que todo docente debe dominar al trabajar en el aula con educandos que tienen diferentes ritmos de aprendizaje. Pero, de acuerdo al cuestionario aplicado, se manifiesta un nulo o poco dominio de tal concepto y por consiguiente de los términos que de él se desprenden, lo que limita en gran manera, la individualización de la enseñanza que debe hacer cada maestro en la atención a las características especiales de algunos alumnos.

La crítica recae en el hecho de que, al no propiciarse una capacitación oportuna de los profesores hacia las exigencias que esta nueva reforma establece, no se puede esperar que el docente modifique una práctica tradicionalista y de pronto promueva y aplique elementos tales como flexibilización de la enseñanza, organización del aula, conocimientos de los distintos estilos de aprendizaje e implementación de estrategias para un mayor aprendizaje.

Por otro lado, el apoyo que puede brindar USAER a los maestros, no basta para cubrir con los nuevos retos a los que se enfrentan, pues al diseñar su planeación tienen que reconocer las adecuaciones significativas y no significativas, para establecer a qué objetivos de enseñanza le van a dar más importancia al diseñar un plan de acción a cada alumno, así como las estrategias necesarias para conjuntar cada uno de estos planes con el del grupo.

Además de que, no basta con lo que el docente buenamente podría intentar lograr con un infante, sino cuenta con los insumos básicos y la provisión de algunos materiales específicos, que permitan a algunos pequeños un mejor acceso a los propósitos de aprendizaje; y, por si fuera poco, el docente necesita conocer el manejo de estos materiales.

De esta manera, se reiteran demandas que se han mencionado en los anteriores puntos, al enfatizarse la necesidad de capacitación y actualización docente, apoyo amplio y de calidad por parte de USAER y adecuaciones físicas de acceso e insumos básicos y específicos.

Por consiguiente, se propone que como parte de la capacitación y actualización se le proporcione al docente los conocimientos teóricos, pero sobre todo prácticos para poder realizar las adaptaciones al currículo, dándole las herramientas pedagógicas que le ayuden

en su trabajo con los niños con NEE, para que éstos puedan acceder a los contenidos curriculares básicos.

En concreto, los cinco puntos enumerados y que engloban las propuestas internacionales, principalmente las emitidas por la UNESCO, resaltan los elementos básicos y necesarios que se requieren para llevar a cabo el proceso de integración escolar. De acuerdo a la revisión teórica, elaborada en la fundamentación y al análisis de los datos, se puede establecer que la inclusión académica de los menores con NEE dentro de la escuela regular no es viable, dadas las condiciones actuales del Sistema Educativo Mexicano a nivel Primaria, dentro del Distrito Federal, pues para que se de la viabilidad es indispensable que se cubran de forma satisfactoria los puntos ya mencionados y que aluden a:

- 1) Una adecuada legislación.
- 2) Servicios de apoyo que satisfagan las demandas de los planteles educativos.
- 3) Capacitación y actualización a los profesores.
- 4) Concientización a toda la comunidad escolar (directores, profesores, padres, alumnado).
- 5) Proporcionar los insumos necesarios (materiales especiales y didácticos para cada tipo de discapacidad), y
- 6) Adaptaciones físicas de acceso en los centros escolares.

Por otro lado, una vez manifestadas las razones por la cuales, de acuerdo a la presente investigación, no se considera viable la integración escolar y haberse expuesto, con base a los resultados de la misma, las propuestas para que ésta pueda llevarse a cabo eficientemente, es necesario y trascendental resaltar cuál es el papel del psicólogo dentro de este proceso integracionista, por lo cual se retomaran sus funciones, expuestas en el capítulo tres (ver páginas 44-45 de este trabajo), y el perfil que debe cubrir para desempeñarlas adecuadamente, mismas que son:

A) Funciones hacia el centro escolar. El psicólogo debe colaborar en la elaboración y conformación del proyecto escolar, participando en las reuniones del consejo técnico consultivo del plantel en el que labore.

Para cumplir con esto el psicólogo debe conocer y estar inmerso en lo que es la oferta y la demanda escolar. Así como lo que él, el maestro y todos lo profesionales deben ofrecer a los alumnos, padres y a toda la comunidad escolar, conociendo al menos, de manera genera, los lineamientos básicos de la educación en México y los planes y programas del nivel en el que se encuentre.

Asimismo, conocer en que forma afecta el medio social, familiar y escolar en el aprendizaje del infante e implementar estrategias adecuadas para intervenir dando la orientación necesaria, teniendo los elementos teóricos indispensables sobre cómo aprenden los niños y los diferentes estilos de aprendizaje, para poder aportar y participar de forma colaborativa en la solución e implementación de estrategias para superar las diferentes problemáticas.

B) Funciones en la atención al alumnado. Realizando la evaluación diagnóstica inicial de los alumnos, con el fin de determinar las NEE, además de registrar observaciones continuas individuales y grupales, trabajando con cada grado.

Bajo esta perspectiva, ya no se debe etiquetar, categorizando al infante como “deficiente mental”, “disléxico”, “sobredotado”, etc., por lo que el psicólogo debe dominar completamente las implicaciones del proceso enseñanza-aprendizaje, los diferentes tipos de estilos de aprendizaje que existen y sobre todo el significado del término NEE, para poder identificarlas en aquellos niños que las presentan y darles la atención apropiada.

De igual forma, ya que tiene que entrar en la dinámica de clase debe poseer los elementos pedagógicos que le permitan estar frente a grupo, pues su trabajo ya no es en aislado, totalmente en cubículo, sino que su apoyo se proporciona a todo el grupo con el propósito de incidir en los infantes con NEE, pero con miras a favorecer el aprendizaje de todo el alumnado.

C) Funciones hacia el docente. El psicólogo debe de asesorar a los docentes y paraprofesionales en los aspectos derivados del diagnóstico psicológico y de la observación del trabajo del niño en grupo. Asimismo, debe apoyar a los profesores en la atención que se brinda a los alumnos en el aula, colaborando en la planeación e implementación de las adecuaciones curriculares.

Esto quiere decir que, el psicólogo debe de tener un vínculo con los profesores y con los demás profesionales (trabajador social, terapeuta de lenguaje y los especialistas) durante todo el proceso, teniendo las habilidades asertivas, interpersonales y de relación que le permitan formar parte del equipo de apoyo y realizar un trabajo conjunto. Por lo que debe conocer los planes y programas que guían la enseñanza de cada grado del nivel educativo en el que se encuentre, así como tener las herramientas teóricas y la visión práctica que le permitan, conjuntamente con el maestro, realizar las adecuaciones al currículo.

D) Funciones hacia Padres de Familia. Por último, otra de sus funciones radica en la atención y apoyo a padres de familia, a través de atención personalizada; talleres y dando seguimiento a los casos.

Debido a que con los padres de familia el papel del psicólogo será principalmente de asesoramiento y apoyo éste debe conocer las características primordiales de los diferentes síndromes y discapacidades, así como mantenerse actualizado sobre los nuevos padecimientos que van surgiendo, forma de manejarlos y tratarlos.

De la misma forma, debe conocer los conceptos elementales de integración educativa, NEE, etc., el qué, cómo, dónde y cuándo se brinda y qué ofrece, a quiénes y cuáles son los procedimientos a seguir, puesto que para responder a los diferentes cuestionamientos e inquietudes de los padres, el psicólogo debe de dominar tales elementos y dar una orientación clara y oportuna, manteniendo una buena relación interpersonal para poder dar a los padres una atención, donde éstos se sientan en un ambiente de confianza y de asesoramiento confiable.

Además, debe de conocer y actualizarse en temas como desarrollo de los infantes, sexualidad, drogadicción, violencia familiar, etc., es decir, estar inmerso en los problemas sociales más comunes del medio en donde se encuentre la escuela y dar alternativas adecuadas.

Resumiendo, las funciones del psicólogo dentro de la integración educativa y escolar son bastas y diversificadas, como pudo observarse su labor es parte integral de un equipo, cuyo fin es lograr una atención educativa de calidad que permita que todos los niños logren acceder a la enseñanza. Su papel no se limita a la simple intervención individual con los alumnos que presenten NEE, sino que tiene que participar en la construcción del proyecto escolar, en el asesoramiento a profesores y a padres. Por lo que se espera que tenga los elementos teóricos y prácticos que le permitan realizar su trabajo eficazmente.

A este respecto, se propone que como todo profesional y especialista inmerso en la educación, este preparado para enfrentarse a las nuevas exigencias, sea a través de su formación, de cursos, talleres o seminarios, en donde adquiera todo el bagaje sobre integración educativa y escolar, sus implicaciones, características, condiciones, etc., además de poseer herramientas pedagógicas y de contenido que le permitan estar concientizado al respecto.

Por otro lado y finalmente, para concluir este apartado se expondrán las limitaciones que presentó esta investigación, las cuales no pueden dejarse de lado al analizarse los resultados y en los alcances que pueda brindar la misma. Así como para que éstas puedan y deban ser superadas en futuras investigaciones vinculadas con el tema.

Como primer punto, se puede señalar que la muestra resulta ser poco significativa y representativa de la comunidad docente, pues sólo contempló a 100 profesores, ya que se suscitaron dificultades para aplicar el instrumento dentro de los planteles educativos, presentándose obstáculos por parte de la propia institución (SEP) en la otorgación de permisos y por parte de los maestros, dado que algunos no tuvieron la disposición para contestar el cuestionario.

Segundo, al ser los cuestionamientos abiertos, provocó que los maestros no participaran de una mejor manera y meditaran más sus respuestas. Asimismo, este tipo de cuestionario no permitió que se pudiera aplicar alguna prueba estadística que diera un mayor respaldo a los resultados.

Tercero, en el aspecto metodológico, no se retomaron en específico los puntos referentes a la reducción de alumnos por aula y la concientización de toda la comunidad escolar como elementos de la variable independiente, ya que se consideró que la opinión de los profesores, indagada por el instrumento de evaluación, resaltarían estos puntos como indispensables para la inclusión de niños con NEE dentro de la escuela regular.

Por consiguiente, estas dificultades percibidas, deben contemplarse si se desea realizar un estudio con objetivos similares. Se recomienda que el vínculo con las autoridades de la SEP sea uno de los primeros pasos al igual que el acercamiento con los profesores, para lograr una significatividad muestral. Además, se sugiere que en posteriores investigaciones se tomen en cuenta todos los actores de la integración escolar, es decir, no sólo a los profesores de primaria regular, sino también a los padres de familia de niños con características “especiales” y “normales”, a los diferentes alumnos, a los directores de los planteles educativos y a los profesionales de los servicios de apoyo, con el fin de dar un panorama más amplio de la integración escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Acele Tomasini, Alicia (1989). El papel del maestro de educación primaria en la detección y manejo de las dificultades de aprendizaje. Tesina Licenciatura en Pedagogía, México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.

- Angélica, Luz María (1995). De la integración escolar a la escuela integradora. Argentina: Paidós.

- Bautista, J. R. (1991). Necesidades Educativas Especiales. Manual Práctico. Madrid: Aljibe.

- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, CNREE (1992). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. España: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Cervera Palma, María Idolina. (1994). Problemática general que enfrentan los docentes de la licenciatura en educación básica ante las demandas de la práctica profesional y los planteamientos de un nuevo modelo curricular. Tesis Licenciatura en Pedagogía, México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.

- Correa Alzate (1998). La formación de docentes: una estrategia para acceder a una pedagogía que propicie la integración. Primer Congreso: El Reto de la Atención a la Diversidad. México.

- Galván Trejo, Amalia (1991). Análisis psicosocial de los alumnos de educación primaria en el D.F. que presentan fracaso escolar. El caso de las unidades de prevención de la reprobación escolar. Tesis Licenciatura en Psicología. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM.

- García Pastor, Carmen (1993). Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Barcelona: Editorial PPU.

- Guevara Niebla, Gilberto (1992). El malestar educativo. Nexos. No. 170. México.

- Guajardo, Eliseo (1998). Reorientación de la educación especial en México. Primer Congreso: El Reto de la Atención a la Diversidad. México.

- Hegarty, S, Hodson, A, y Clunies-Ross, L (1988). Aprender junto. La integración escolar. España: Morota.

- Hegarty Seamus (1994). Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Principios y práctica. UNESCO.

Lester Tarnapol, S. C. (1976). Dificultades para el aprendizaje. México: La prensa médica mexicana.

- Linares Aguilera, Luis (1998). Las Necesidades Educativas Especiales. Primer Congreso: El Reto de la Atención a la Diversidad. México.

- López Melero, M. (1993). De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar otro modo de entender la cultura en López y Guerrero. Lecturas sobre integración escolar y social. España: Paidós.

- Lowenbraun, S. Y Affleck, J. (1980). Los niños poco dotados en la clase común. Argentina: Kapelusz.

- Marchesi, A. y Martín E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales en Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. Desarrollo psicológico y educación. Vol. III: necesidades especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Psicológica.

- Martínez García y Bautista Mateos (1988). La formación del maestro de educación primaria y su desempeño profesional. Tesis Licenciatura en Educación Primaria. México: Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

- Márquez Campos, Marcela (1998). Propuesta general para el trabajo de USAER en grupo regular. Primer Congreso: El Reto de la Atención a la Diversidad. México.

- Medrano, S. (1986). La educación especial integrada en la escuela ordinaria en Enciclopedia temática de educación especial. Tomo I. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

- Mendoza Cortes, Oralia (1994). Estudio de opinión entre padres de familia respecto a la integración educativa. Tesis Licenciatura. México: Facultad de Psicología. UNAM.

- Ochoa, María y Torres, Gerardo (1996). Aplicación de un programa de sensibilización como una estrategia para modificar la actitud de alumnos regulares hacia alumnos con NEE que asisten a una escuela regular. Tesis licenciatura. México: Facultad de Psicología. UNAM.

- Ramón Laca, María Luisa (1998). El reto de la atención a la diversidad. El trabajo en el aula de integración educativa. Seminario-Taller Regional “La Gestión del Cambio en el área de NEE”. Santiago de Chile.

- SEP (1984). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. México.

- SEP (1993). Plan y Programa de Estudio. Educación Básica Primaria. México.

- SEP (1996). Catalogo de Proyectos y Servicios para la Educación Primaria del Distrito Federal. México.

- SEP (1997). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria: Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales. México.

- SEP (1999 (1)). Manual de organización del Centro de Atención Múltiple. México.

- SEP (1999 (2)). Perfil de la educación en México. México.

- SEP/DGEE (1994 (1)). Cuadernos de Integración Escolar. No. 1. Proyecto General para la educación especial en México. México.

- SEP/DGEE (1994 (2)) Cuadernos de Integración Escolar. No. 2: Artículo 41. Comentado de la Ley General de Educación. México.

- SEP/DGEE (1994 (3)) Cuadernos de Integración Escolar. No. 3: Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. México.

- SEP/DGEE (1994 (4)). Cuadernos de Integración Escolar. No. 4: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). México.

- SEP/DGEE (1994 (5)). Cuadernos de Integración Escolar No. 5: La integración educativa como fundamento de la calidad del Sistema de Educación Básica para todos. México.

- SEP/DGEE (1996). Cuadernos de Integración Escolar No. 6: Proyecto General de Educación Especial, Pautas de organización. México.

- SEP/DGEE (1997). Cuadernos de Integración Escolar No. 7: Declaración de la Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con NEE. Equidad para la diversidad. México.

Tredgold y Soddy (1974). Retardo mental. Argentina: Médica Panamericana.

- UNESCO (1993). Conjunto de Materiales para la Formación de Profesores. Las Necesidades Educativas en el aula.

- Van Steenlandt, Danielle (1994). La integración de niños discapacitados. Principios y práctica. Chile: UNESCO/OREALC.

ANEXO 1

Edad: Sexo: Turno:
Grado escolar que imparte:

A continuación se presenta una serie de preguntas abiertas, le rogamos conteste a cada una lo más legible, sincera y específicamente posible. Gracias.

1. ¿Qué es la Integración Educativa?

2. ¿La Integración Educativa es lo mismo que la Integración Escolar?
¿Por qué?

3. ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales?

4. ¿Necesidades Educativas Especiales es sinónimo de discapacidad?
¿Por qué?

5. ¿El currículum escolar permite identificar las Necesidades Educativas Especiales? ¿Por qué?

6. ¿Qué son las adaptaciones curriculares?

7. ¿Cuáles son los servicios de apoyo para la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales?

8. Señale en qué consiste la reforma hecha al artículo 41 de la Ley General de Educación.

9. ¿Cuenta con los medios teóricos y prácticos para trabajar, en el aula, con niños que presentan Necesidades Educativas Especiales?

10. ¿Considera que su formación profesional le proporcionó todos los elementos para interactuar con estos niños?

11. ¿En qué cursos ha participado sobre Necesidades Educativas Especiales o Integración Escolar, éstos le han dado información y formación básica sobre el tema?

12. ¿En su centro de trabajo se encuentran laborando algunos de los servicios de apoyo?
¿Disponen éstos de suficiente personal para atender las necesidades de su escuela?

13. ¿Estos servicios le han proporcionado estrategias para mejorar su práctica docente?

14. ¿La escuela en la que labora tiene o se le están implementando adecuaciones físicas de acceso? ¿Cuáles?

15. ¿Hay algunos aspectos de su respectiva escuela que podrían modificarse para ayudar a niños con Necesidades Educativas Especiales?

16. ¿Esta usted a favor del nuevo enfoque sobre integración escolar, entendido como la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales dentro de la escuela regular?
¿Por qué?

17. ¿Considera que es congruente con respecto a su propio trabajo como docente?
¿Por qué?

¡GRACIAS!

ANEXO 2

Codificación del Cuestionario

1. ¿Qué es la Integración Educativa?

- 1) Acceso de los niños con NEE (o con discapacidad) al currículo básico o a la enseñanza básica.
 - Eliminación del currículo paralelo en la educación especial.
 - Validación de la educación especial como educación básica, con un mismo currículo.
- 2) Cualquier respuesta errónea.

2. ¿La Integración Educativa es lo mismo que la Integración Escolar? ¿Por qué?

- 1) No. La integración escolar es la inclusión de niños con NEE a la escuela regular.
- 2) Cualquier respuesta errónea.

3. ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales?

- 1) Dificultades (deficiencias o problemáticas) para acceder al currículo básico, requiriéndose de apoyo especial.
- 2) Respuesta errónea.

4. ¿Necesidades Educativas Especiales es sinónimo de discapacidad? ¿Por qué?

- 1) No. La discapacidad es una deficiencia de carácter físico y las NEE sólo se presentan y detectan a partir del currículo básico.
 - No. No toda discapacidad implica NEE.
 - No. Las NEE no necesariamente se vincula con una discapacidad.
- 2) Respuesta errónea.

**5. ¿El currículum escolar permite identificar las Necesidades Educativas Especiales?
¿Por qué?**

- 1) Si. Las NEE son identificadas a partir de que no se alcanzan los objetivos o contenidos curriculares básicos.
 - Si. Si un niño no alcanza los objetivos curriculares básicos entonces se dice que tiene NEE.
- 2) Respuesta errónea.

6. ¿Qué son las adaptaciones curriculares?

- 1) Modificaciones a la planeación de los contenidos curriculares.
 - Implementación de currículos individuales.
 - Modificación en las actividades en el aula, para que todos los niños accedan a los contenidos básicos.
- 2) Respuesta errónea.

7. ¿Cuáles son los servicios de apoyo para la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales?

- 1) USAER
- 2) Cualquier respuesta que no incluya a la USAER.

8. Señale en qué consiste la reforma hecha al artículo 41 de la Ley General de Educación.

- 1) El artículo 41 reconoce a la educación especial como parte del Sistema de Educación Básica.
 - El artículo 41 establece que la educación especial propiciara la integración escolar a los planteles de educación regular.
- 2) Respuesta errónea.

9. ¿Cuenta con los medios teóricos y prácticos para trabajar, en el aula, con niños que presentan Necesidades Educativas Especiales?

- 1) Si.
- 2) No.

10. ¿Considera que su formación profesional le proporcionó todos los elementos para interactuar con estos niños?

- 1) Si.
- 2) No.

11. ¿En qué cursos ha participado sobre Necesidades Educativas Especiales o Integración Escolar, éstos le han dado información y formación básica sobre el tema?

- 1) Si he participado (número de cursos y nombre de éstos)
- 2) En ninguno he participado

12. ¿En su centro de trabajo se encuentran laborando algunos de los servicios de apoyo?

¿Disponen éstos de suficiente personal para atender las necesidades de su escuela?

- 1) Si.
 - a) Si disponen de suficiente personal.
 - b) No disponen de suficiente personal.
- 2) No cuenta con el servicio.

13. ¿Estos servicios le han proporcionado estrategias para mejorar su práctica docente?

- 1) Si.
- 2) No.
- 3) No se cuenta con el servicio.

14. ¿La escuela en la que labora tiene o se le están implementando adecuaciones físicas de acceso? ¿Cuáles?

- 1) Si. (Tomar dato de las adecuaciones físicas).
- 2) No.

15. ¿Hay algunos aspectos de su respectiva escuela que podrían modificarse para ayudar a niños con Necesidades Educativas Especiales?

- 1) No.
- 2) Si. (Tomar dato de cuáles modificaciones plantean).

16. ¿Esta usted a favor del nuevo enfoque sobre integración escolar, entendido como la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales dentro de la escuela regular? ¿Por qué?

- 1) A favor (Tomar dato de las razones).
- 2) En contra. (Tomar dato de las razones).

**17. ¿Considera que es congruente con respecto a su propio trabajo como docente?
¿Por qué?**

- 1) Si.
- 2) No.

Ejemplo de una adecuación de acceso al currículum

Proyecto	Vamos al zoológico
Bloque	Lenguaje
Objetivo	Establecer la relación de significación entre la lengua oral y la lengua escrita.
Adecuación curricular	<p>Contenido:</p> <p>Las características de los animales. Los cuidados de los animales. Los nombres de los animales y partes del zoológico. Los letreros y señales que identifican a los animales y las partes del zoológico.</p> <p>Estrategia didáctica:</p> <p>Se realiza una visita al zoológico (actividad grupal). Se describen en clase las experiencias vividas por el grupo de niños en general y por el niño con NEE en particular (actividad grupal). Los niños representan a los animales y sus principales características, tratando de imitarlos (actividad grupal). Los niños inventan un cuento, con base en un animal, un grupo de animales o con el hábitat en donde viven (actividad de pequeño grupo). Los niños elaboran en plastilina los animales que más les gustaron y se colocan en un rincón del salón, para formar el zoológico en una maqueta. La maestra hace referencia del nombre de cada uno, al mismo tiempo que coloca un letrero con el nombre correspondiente (actividad grupal). Manejo de imágenes con texto, sobre diferentes animales y lugares del zoológico (actividad individual). “Lectura” de textos en función de las imágenes, procurando marcar la convencionalidad (trabajo individual). Experiencia de “escritura” en relación con una imagen (trabajo individual).</p> <p>Materiales de trabajo:</p> <p>Objetos, imágenes (ilustraciones) y letreros en relación con la experiencia de proyecto. Materiales para modelado, dibujo y escritura.</p> <p>Procedimiento de evaluación:</p> <p>Mediante la observación de la participación y el trabajo del niño. Mediante la entrevista sobre la experiencia y la producción del alumno.</p>

ANEXO 4

Ejemplo de una adecuación curricular

UNIDAD DIDÁCTICA: “LOS DEPÓSITOS DEL AGUA”
ACTIVIDAD 2: “DÓNDE HAY AGUA”
OBJETIVOS: Identificar los lugares naturales y artificiales donde podemos encontrar agua: lago, río, mar, depósito, embalse y pantano. ADAPTACIÓN PARA PABLO: Sólo trabajará río, mar y depósito.
DINÁMICA DE LA ACTIVIDAD: 1.- Observamos los carteles realizados en la primer sesión y una alumno de cada grupo explica a sus compañeros el trabajo elaborado. 2.- El profesor recoge las ideas principales que han salido y las escribe en el pizarrón. 3.- Presenta los lugares naturales en donde se presenta agua y lo lugares que ha construido el hombre, utilizado diapositivas. 4.- Realización individual de la actividad correspondiente en libro. ADAPTACIÓN PARA PABLO: Explicación individual de la presentación que ha hecho el profesor al grupo y de la tarea que tiene que realizar. Realización de actividad adaptada (correspondiente al libro).
MATERIALES Diapositivas y proyector. Murales realizados. Libros correspondientes. Diccionarios. Actividad adaptada para Pablo.