

41025
44

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS ARAGÓN**



**LA PRÁCTICA DOCENTE PARA ALUMNOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA
ESCUELA PRIMARIA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

OLEA MÉNDEZ MARÍA TERESA

ASESOR:

LIC. MARÍA DE LA PAZ JIMÉNEZ CASTAÑEDA

MÉXICO

2003

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

A



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**TESIS
CON
FALLA DE
ORIGEN**

AGRADECIMIENTOS

A mi Padre:

Porque a pesar de ya no compartir conmigo este momento, siempre fue un ejemplo de lucha y perseverancia, muchas de sus palabras quedaron en mí y me ayudaron a continuar buscando la superación profesional y personal.

A mi Madre:

Por su confianza, por su apoyo
Y por su amor.

Para mi Esposo:

Gracias Mauricio, por tu paciencia y comprensión, así como por tus palabras que me alentaron para que pudiera concluir con éxito esta etapa profesional.

Para mis Hijos:

Mauri y Sacnite, por que sin protestar compartieron conmigo este esfuerzo, robándoles un valioso tiempo en el que se merecían que yo les brindara todas las atenciones y sus respuestas siempre fueron grandes satisfacciones y grandes muestras de amor.

5

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Para:

Lic. María de La Paz, no hay palabras para agradecerle todo el tiempo y la dedicación que invirtió en este trabajo y en mi persona. Para ella un agradecimiento especial.

Para:

Mtra. Ma. Teresa Barrón Tirado,
Lic. Hilda del Carmen Patraca Hernández,
Lic. Verónica Ocampo Hernández,
Lic. Yolanda Navarrete Camacho, por
dedicar parte de su valioso tiempo a la revisión
de este trabajo.

Para todas las personas que
siempre pensaron que lo lograría
y para quienes participaron
haciendo posible este trabajo.

INFINITAS GRACIAS.

c

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INDICE

PÁG.

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I. CONTEXTUALIZACIÓN DEL SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y SUS PRINCIPALES CONCEPTOS.	
1.1 Evolución y condiciones socio-políticas de inclusión al sistema educativo....	1
1.1.1 La institucionalización de la Educación Especial de principios Del siglo XX a la década de los setenta.....	8
1.1.2 Transición a la Normalización. De la década de los setenta a la Actualidad.....	15
1.2 Reorientación de los servicios de educación especial	18
1.3 Reformas a la legislación Educativa.....	24
CAPITULO II. LOS DOCENTES ANTE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y SU ATENCIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA.	
2.1 El derecho a una educación primaria de calidad.....	31
2.2 Conformación y Estructura de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).....	33
2.3 Dificultades de Operación y aplicación de Proyectos Educativos (USAER).....	42
2.4 El docente: Conocimientos, habilidades y actitudes para construir Su práctica educativa.....	48

2.5 Fundamentación teórico-práctica en la orientación del proceso Enseñanza-aprendizaje.....	60
---	----

**CAPITULO III. LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU VINCULACIÓN CON LOS
CONTENIDOS CURRICULARES EN LA ATENCIÓN DE
ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES.**

3.1 El plan y programas 1993 y la necesidad de una revisión de los contenidos curriculares.....	65
3.2 Necesidades básicas de aprendizaje en el desarrollo formativo del niño.....	77
3.3 Aprendizaje significativo, prioridad educativa para lograr la autosuficiencia..	83

**CAPITULO IV. IMPLANTACIÓN DE ESTRATEGIAS TEÓRICO-
METODOLÓGICAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE.**

4.1 Establecimiento de estrategias teórico-metodológicas en la práctica Docente.....	92
4.2 El proceso educativo de alumnos con necesidades educativas especiales a través de la planeación pedagógica y la integración de contenidos de aprendizaje.....	104
4.3 La cotidianidad y la experiencia de trabajo docente para conformar un Esquema teórico-práctico.....	115
CONCLUSIONES.....	129
BIBLIOGRAFÍA.....	138
ANEXOS.....	147
APÉNDICES.....	161

INTRODUCCIÓN

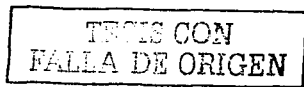
La pedagogía puede considerarse desde diversos puntos de vista. Para algunos es el planteo y la solución científica de los problemas educativos. Para otros, el conjunto de reglas o de normas que rigen, o deben regir, la actividad educativa.

Si se analizan las definiciones formuladas, se notará en ambas la referencia a lo educativo, es decir, al objeto propio de la pedagogía: La educación.

Esto me permite introducirme al tema de mi tesis "La práctica docente para alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela primaria", ciencia, problema o regla, la pedagogía trabaja siempre con la educación, y cualquiera que se el concepto que de aquélla se adopte, no puede discutirse que su vigencia y su sentido le vienen de su propio objeto; en este caso la educación.

Si se adopta el significado más amplio de la educación, todo contacto humano se presenta como educativo. Pero de cualquier manera, y por encima de la mayor o menor exactitud de este significado, es innegable que toda educación es una relación entre dos a más seres humanos de los cuales unos pertenecen al grupo de los docentes y otro al de los alumnos. Cuando esa relación responde a un propósito pedagógico deliberado surge la educación sistematizada cuya forma institucional es la escuela.

Por definición, el proceso educativo se resuelve en una acción que requiere la presencia de dos protagonistas o de dos partes en contacto. "Uno de ellos es el que no aparece suficientemente maduro, formado y despierto frente a determinadas exigencias de la vida. en este caso, los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. El otro es el que comprende que tales exigencias son importantes para el primero, por quien se hace, desde luego, responsable".



La conciencia de una mayor experiencia en el docente, experiencia ya adquirida que se proyecta sobre los demás, y el deseo y la necesidad de alcanzarla que experimentan quienes no la poseen, es el principio esencial e indiscutible de toda educación. Y por mucho importa destacar los dos aspectos:

Primero considerar el punto de vista del alumno, de su voluntad y necesidad de formación aún presentando necesidades educativas especiales, pero una vez establecida la relación pedagógica docente- alumno con necesidades educativas especiales se hace necesario visualizar esta relación desde el ángulo del docente, el cual está enfrentándose a una realidad diferente a la que había estado enfrentándose durante años.

En la actualidad la práctica docente exige la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. En el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales subyace el principio de los grandes fines de la educación. Que constituyen uno de los tópicos más importantes y más complejos de la teoría pedagógica en general, y la filosofía de la educación en particular. La solución de estos fines tiene un valor fundamental para la práctica de la educación porque los fines pueden formularse teóricamente, pero sólo la práctica; la actividad concreta que realizan el docente y el alumno, demostrará si la consecución de éste o de aquel objetivo es o no posible. El docente no puede permanecer indiferente ante la cuestión de los problemas pedagógicos porque es él quien debe visualizarlos.

El primer plano que los fines educativos ocupan en la acción educativa puede comprenderse si se les relaciona con la legitimidad de la educación y con la unidad del proceso por el cual se cumple la educación sistemática.

La legitimidad de la intervención del docente sobre el alumno, ésto es, el derecho a intervenir en el desarrollo del alumno, procede, por un lado, de la necesidad que éste tiene de ser educado, de

su aspiración a perfeccionarse cada vez más; y por otro, de los fines que con esa intervención se persiguen. En este caso los fines de la acción educativa justifican su ejercicio, motivado por el afán de ayudar a un semejante en su propio desenvolvimiento.

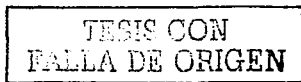
De esta circunstancia emerge, en primer término, la importancia que tiene que la práctica docente se haga conforme a objetivos y metas. No basta con saber que el alumno presenta necesidades educativas especiales, sino que es también imprescindible poseer una conciencia nitida de los objetivos que han de alcanzarse o, por lo menos buscarse con este tipo de alumnos.

Se trata, por tanto, de empezar a hablar que los docentes enfrentan una realidad que requiere estrategias metodológicas diferentes a las que tradicionalmente proporcionaban. Esto quiere decir que el atender alumnos con necesidades educativas especiales necesitarán una ayuda distinta de la del resto de compañeros de su edad para conseguir esos fines.

La educación, por tanto, debe ajustarse para dar una respuesta a la diversidad de necesidades de alumnos. El sistema educativo en su conjunto debe proveer los medios necesarios para proporcionar la ayuda que cada alumno necesite, dentro del contexto educativo más normalizado posible.

Pensar en términos de necesidades educativas especiales puede resultar en principio un proceso complejo debido a una falta de tradición en nuestro sistema educativo. A la hora de preocuparse por las dificultades de aprendizaje del alumnado ha imperado, hasta ahora, la tendencia de la clasificación de los alumnos en diferentes categorías, diagnósticas, basadas en los distintos déficit, que no han aportado, sin embargo, la información suficiente para determinar una intervención educativa adecuada dentro del contexto escolar.

Podemos considerar que; un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se



determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas biológicas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas, en varias áreas de ese currículo.

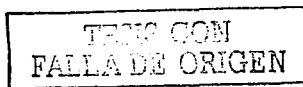
Una idea fundamental que aporta el concepto de necesidades educativas especiales es que las causas de las dificultades no están sólo en el alumno, porque éste tenga un déficit concreto, sino también en deficiencias del entorno educativo: en un planteamiento educativo desajustado. Desde este punto de vista, las necesidades educativas especiales, de los alumnos tiene un carácter interactivo: depender tanto de las características personales del entorno educativo en el que éste se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece en la cual entra directamente el docente y su práctica cotidiana.

Es así como, debido a la nueva conceptualización y en este mismo concepto y en este mismo contexto normalizador, surge la integración educativa.

Si se pretende que los niños con necesidades educativas especiales tengan una vida lo más normal posible, es necesario que asistan a una escuela regular, que convivan con compañeros sin necesidades educativas especiales y que trabajen con la currícula común adaptada a sus necesidades.

Para lograr lo anterior, es necesario considerar la preparación y la disposición de los docentes de las escuelas regulares, factores decisivos para la puesta en práctica de la integración.

La integración implica centrarse en las capacidades del niño, y no en sus discapacidades. Algunos alumnos necesitan ciertas adaptaciones y, en consecuencia, demandan del docente una planificación escolar cuidadosa que atienda esas necesidades para permitirles su participación dentro de la escuela regular. Es aquí donde el pedagogo junto con los docentes de la Unidad de



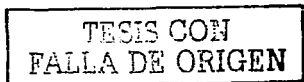
Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) pueden participar apoyando al docente regular para lograr el proceso de integración del niño con necesidades educativas especiales. Esto brinda la posibilidad de participar con sus demás compañeros, de acceder al currículo básico regular, y satisfacer de esta manera, sus necesidades particulares.

La integración no consiste solamente en la presencia física del niño con necesidades educativas especiales dentro de la escuela regular. Implica realizar modificaciones escolares, flexibilizar la educación y proporcionar calidad dentro de un contexto respetuoso de todos los miembros de la comunidad escolar.

El objetivo de esta investigación. “La práctica docente para alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela primaria”, implementar estrategias teórico-metodológicas en la práctica docente para la elaboración y planeación pedagógica en la integración de contenidos de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales una vez que se lleve a cabo una investigación de campo con la finalidad de sondear el conocimiento que tanto los docentes de la escuela regular como los de USAER tiene para llevar a cabo la integración de estos alumnos.

Se evaluó a los docentes para saber si poseen conocimientos que abarquen estrategias educativas que garanticen el desarrollo pleno del niño integrado, y el paradigma adecuado para lograr la integración. También se pretendió conocer los métodos, procedimientos y estilos de trabajo que llevan a cabo y que pueden o no corresponder a las particularidades del alumno integrado, si realizan ajustes curriculares, y el conocimiento con que cuentan para crear ambientes estimulantes para un aprendizaje significativo.

Además, se descubrieron las actitudes que manifiestan los docentes de la escuela regular hacia la integración, y hacia el personal de la USAER y el apoyo que les brindan.



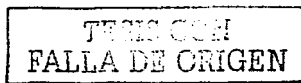
Finalmente se realizó un sondeo hacia la labor que realizan los miembros de la USAER dentro y fuera del aula regular, las estrategias que usan para dirigirse a los docentes regulares, la atención que brindan a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y la forma en que apoyan a los docentes regulares como a los alumnos integrados.

Este trabajo está estructurado de la siguiente manera: en el Capítulo I se presenta una visión histórica de las distintas concepciones y actitudes respecto de las diferencias individuales con el objetivo de descubrir las distintas formas en que se ha representado socialmente a las personas con discapacidad en diferentes momentos históricos, y también la aparición y el desarrollo de la educación pensada en ellas como una modalidad de educación especial, revisando la reorientación de este tipo de educación para analizar la modalidad que ofrece actualmente.

También se presentan los antecedentes normativos y educativos que se fueron dando para el logro de la integración educativa y escolar de los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas de educación básica regular en el Distrito Federal, así como las modificaciones al Artículo 3º. Constitucional, a la Ley General de Educación y la creación del artículo 41.

En el capítulo II se abordó la práctica docente que se lleva a cabo actualmente para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos a través de una revisión de la organización, funciones y estructura de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como una instancia inmersa en la escuela regular para apoyar el proceso de atención a las Necesidades Educativas Especiales.

Se mencionan también una serie de problemáticas que ha enfrentado la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) ante la puesta en práctica del proyecto de integración educativa y escolar al interior de la escuela primaria principalmente en la tarea de impulsar acciones tendientes a favorecer la práctica pedagógica del docente de grupo.

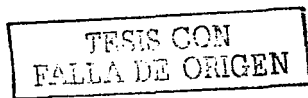


Se presenta además, un análisis de las teorías que sustentan las actitudes que pueden ser propicias para la integración y que los docentes de la escuela regular en la atención a los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad mencionando algunos de los argumentos y factores que han estado influyendo directamente en el proyecto de integración educativa y escolar. De estos alumnos.

Como última parte de este capítulo se realiza una aproximación al estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo a la vez su operacionalización en una situación concreta de docencia, así como los obstáculos que hay que enfrentar en el desarrollo del mismo, de tal manera que permita al docente diagnosticar intereses, inquietudes y aspiraciones de los alumnos, confrontando e intercambiando experiencias de su quehacer docente y/o práctica educativa que coadyuven a la conformación de un marco de referencia que propicie el abordaje y el logro de determinados contenidos de aprendizaje para los alumnos con necesidades educativas especiales.

En el capítulo III se presenta un acercamiento a los fundamentos teóricos implícitos en el Plan y Programa de 1993 ya que es esta la propuesta curricular que actualmente se le encomienda a la escuela primaria y que comparándola con el panorama educativo actual, cuajado de procesos de cambio obliga a meditar sobre el camino recorrido y a buscar opciones curriculares que ayuden a los alumnos a comprender mejor el presente y encarar el futuro.

Por otra parte se reconsidera el papel que los contenidos básicos de aprendizaje juegan en el desarrollo formativo del niño con necesidades educativas especiales, y como último punto del capítulo III se precisa el concepto de Aprendizaje Significativo como un aspecto esencial que nos lleva inevitablemente a analizar lo que dicho concepto implica en el proceso de enseñanza y



aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales para alcanzar una autosuficiencia.

En el capítulo IV se aborda la práctica docente desde el nivel del aula examinando la multiplicidad de variables que se dan en la práctica cotidiana del docente de acuerdo con las necesidades educativas especiales que presentan sus alumnos y la respuesta de los docentes.

Las conclusiones que se presentan de todo el trabajo son derivadas tanto de la investigación documental, como de la investigación de campo, encaminadas a mejorar la práctica docente para la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

PAGINACION DISCONTINUA

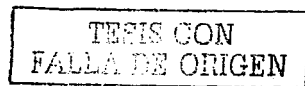
Capítulo I
Contextualización del surgimiento de la Educación Especial
y sus principales conceptos.

1.1 Evolución y condiciones socio-políticas de inclusión al sistema educativo.

Toda sociedad y grupo social tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como persona "normal". Expresado en forma llana, lo "normal" se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica, es algo que se espera que posea alguien que pertenezca a una comunidad. Cualquiera que carezca de alguna de dichas características típicas se convierte automáticamente en alguien diferente o "anormal". Por ejemplo, una persona con alguna cicatriz visible, o muy baja de estatura, o con dificultades para hablar, ver o escuchar, a algún alumno con un desempeño académico marcadamente alto o por debajo del resto de sus compañeros.

A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto de las diferencias individuales de todo tipo, entre ellas hacia las discapacidades físicas, sensoriales intelectuales. Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en la forma en que se ha programado la educación de estas personas.

El periodo de la antigüedad se caracteriza por un predominio del desconocimiento, por el rechazo y la exclusión de los "discapacitados", pero también por el reconocimiento de la capacidad de aprendizaje de estas personas y, en consecuencia, por el desarrollo de los primeros métodos especiales de enseñanza para menores con alguna discapacidad sensorial o intelectual, como sucedió hacia los siglos XVI y XVII.



En la medida en que las sociedades fueron adquiriendo formas de organización más complejas, se desarrollaron también diferentes grados de conciencia social y de trato respecto de las personas con desventajas.

En el caso de las personas ciegas, éstas siempre fueron respetadas, y existen evidencias de que en muchas ocasiones se les brindó algún tipo de educación.

En cuanto a la sordera, durante siglos se consideró que se trataba de dos defectos: mudéz y sordera. Por este desconocimiento, muchas veces se les atribuía falta de entendimiento a las personas con este problema, como en Grecia, donde Aristóteles consideraba el oído como el sentido de la instrucción, por lo cual llegó a afirmar que los seres humanos sordos no podían ser educados, tesis que la iglesia cristiana adoptó durante siglos.

Los adultos y niños que presentaban problemas físicos evidentes (deformes, lisiados, etc.) eran vistos con repulsión, y el trato que recibían era el abandono y la eliminación.

Quizá el grupo de personas discapacitadas menos comprendido y el que recibió peor trato social fue el de los "mentalmente retardados", ya que en las diferentes culturas de la antigüedad fueron objeto de abandono, burla, rechazo y persecución. En el caso de que lograran sobrevivir, su destino era ser eliminados o sacrificados, pues se consideraba que sobre ellos había caído el enojo de los dioses.

Se podría concluir que, en términos generales, la educación para personas con discapacidad era impensable en las culturas antiguas (Grecia, Egipto, La India, China, etc.) aún en las más desarrolladas y tolerantes.

Durante la edad media la influencia de la Iglesia cristiana fue decisiva en la manera de percibir y actuar ante las discapacidades. Por una parte, los valores cristianos de respeto por la vida humana derivaron de actitudes de compasión y de caridad hacia los impedidos, así como en la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

condena del infanticidio. Producto de ello fue la creación, regularmente por parte de religiosos, de hospitales y de casa para alojarlos y darles protección. Por otro lado, y de manera contradictoria, la misma iglesia, con el pretexto de controlar y preservar los principios morales, difundió la explicación de las "anormalidades" desde la perspectiva "sobrenatural", impregnándola de contenidos demoniacos.

De esta manera se permitió cierta tolerancia hacia las "anormalidades"y, paralelamente, la ignorancia y la superstición producto de esa sociedad dominada por dogmas y temores religiosos, motivaron la intolerancia ante ciertas diferencias. Es así como se fue alimentando una concepción de la discapacidad que condujo al rechazo social y al temor frente a estas personas.

La forma en que la religión cristiana impregnó la visión de las discapacidades puede ejemplificarse con el ritual por medio del cual el enfermo ingresaba al leprosoario. Aunque en este caso no se trata de una discapacidad propiamente dicha, los valores del pecado culpa, expiación y perdón cristianos pueden aplicarse de la misma forma a las "anormalidades".¹

Así pues las enfermedades "entre ellas las discapacidades", se explican no desde un conocimiento racional de las mismas, sino desde la creencia religiosa de que la enfermedad era un castigo por los pecados cometidos, a la vez que una oportunidad de expiación espiritual.

A pesar de existir un sustrato común para explicar las discapacidades , la actitud hacia éstas de una parte de la sociedad era diferenciada. En este caso de las personas ciegas hubo cierta aceptación; ya en 1178 el duque de Baviera construyó un hogar para ellas e intentó proporcionarles instrucción, y en 1254 Luis IX construyó en París una estancia para los cruzados que perdían la vista, constituyéndose este centro en una " hermandad de ciegos", forma de organización que se extendería por Europa, llegando a formarse, en algunos casos, asociaciones de comerciantes ciegos en los siglos XIII y XIV. Las personas sordas siguieron considerándose, según las ideas de Aristóteles, como incapaces de aprender. Las personas con " anomalidades

¹ M. FOUCAULT, Historia de la locura en la época clásica, Tomo I, Fondo de Cultura Económica, 1992, pág.17

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

físicas” muy evidentes y las “retardadas mentalmente” fueron los más desprotegidos: las primeras fueron utilizadas por los nobles como bufones, siendo ridiculizadas o tratadas con crueldad, los segundos fueron considerados muchas veces como “poseídos” por los demonios y objeto de exorcismos, o como hechiceras y enviadas a la hoguera.

A partir del Renacimiento, el hombre se convirtió en la preocupación central de la filosofía y la visión del mundo empezó a cambiar. La religión cristiana y sus valores fueron desplazados por una visión más antropocéntrica del mundo. En cuanto a las discapacidades, hay dos aspectos importantes a destacar:

- La “anormalidad (física, sensorial, intelectual, etc.) siguió considerándose desde la óptica de los valores cristianos, los cuales fueron perdiendo fuerza a favor de puntos de vista más seculares, sobre todo en relación con el orden social.
- En los siglos XVI y XVII se originó una verdadera revolución ideológica con respecto a las discapacidades sensoriales: en el siglo XVI se sistematizaron los primeros métodos para la educación de niños sordos, y en el siglo XVII se creó la primera escuela pública para ellos. Estos hechos son significativos, sobre todo si se considera que durante muchos siglos había prevalecido la concepción aristotélica de que los “sordomudos” eran incapaces de aprender. Estas primeras experiencias permitieron una visión diferente de la discapacidad y de la educación que se podía brindar a estas personas.

En relación con el primer punto, la asistencia que brindaron los religiosos y la caridad cristiana a los pobres y desvalidos (incluidos niños y adultos “anormales”) se continuó dando por medio de asilos y hospitales. Ante el crecimiento de esta población, las administraciones de las ciudades tomaron diferentes medidas, que iban desde la adopción hasta la expulsión o la prisión.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En relación con el segundo punto, el nuevo concepto sobre el hombre surgido en el Renacimiento se reflejó en la importancia que algunos estudiosos dieron a la educación general y en el interés por la educación de las personas con discapacidad. Así se desarrollaron, desde el siglo XVI hasta fines del siglo XVII, los primeros métodos y experiencias que demostraron la posibilidad de educar a estas personas, cuestionándose la concepción aristotélica sobre la discapacidad dominante hasta entonces.

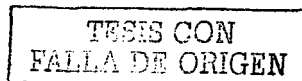
El italiano Gerónimo Cardano (1501-1576) desarrolló la teoría de que las personas sordas tenían la capacidad de representación y podían aprender, e influyó en la iglesia para superar la hipótesis de Aristóteles. Además, demostró que los órganos del habla podían ser habilitados.

El monje español Pedro Ponce de León (1509-1584) educó a 12 niños y jóvenes sordomudos con buenos resultados, desarrollando el método oral para la “desmutización” (vencer la mudez) de sus alumnos. Escribió el libro *Doctrina para los mudos-sordos* y el creador del método oral. Su trabajo pionero es reconocido como el origen de la educación especial, entendida como la “práctica intencionada” de educar a los niños con discapacidad.

Un suceso relevante para la educación especial en general fue la creación en 1755 de la escuela pública para sordomudos, dirigida por el abate francés Charles- Michel de L'Epeé (1712-1789). El abate L'Epeé reconoció que el método oral era la mejor manera de educar a los sordos; sin embargo, ante la necesidad de enseñar a grupos de 60 alumnos o más, inventó y sistematizó un lenguaje mímico que sirviera de comunicación a sus alumnos y mediante el cual se les pudiera instruir. Su trabajo tuvo mayor proyección que el realizado con el método oral, pues se reconoció de manera más amplia la posibilidad de educar a estas personas. De hecho, si se admite el nacimiento de la educación especial en función de la primera institución educativa para la enseñanza de las personas con discapacidad, la referencia del abate L' Epeé.²

También a partir del siglo XVI se empezaron a desarrollar las primeras experiencias sistemáticas de educación de personas ciegas, que, al igual que con los sordos, surgieron

² ISMAEL GARCÍA CEDILLO et. al. *La Integración en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias*. SEP, Cooperación Española. México, 2000, pág. 24.



inicialmente en forma aislada, con niños o jóvenes, de manera individual o en pequeños grupos. Para la enseñanza de la lectura y la escritura, el italiano Rampazzetto (1575) y el español Francisco Lucas (1580) utilizaron letras de madera; el alemán Harsdorffer utilizó tablas cubiertas de cera y un estilete (1651); el francés Pierre Moreau y el alemán Schonberger utilizaron letras móviles, y Weissenburg (1756) inició el empleo de mapas de relieve para la enseñanza de la geografía.

De igual manera que con la enseñanza de las personas sordas, surgió el interés por la educación institucional de los ciegos. En 1784 Valentin Hauy (1745-1822) abrió una escuela en París dedicada a la enseñanza de estos alumnos. Fue la primera institución que se alejó de la idea de asilo u orfanato para “discapacitados” ya que era un centro eminentemente educativo. Entre los alumnos de Hauy estuvo Louis Braille (1806-1842), quien desarrollo el sistema de escritura que lleva su nombre. El éxito de esta experiencia favoreció la multiplicación de escuelas similares en otros países, como el inicio de experiencias educativas para ciegos en las escuelas públicas de Austria, bajo la dirección de Johann Wilhelm Klein, en 1842.

En cuanto a la discapacidad física, no hubo aportaciones importantes hasta 1744, fecha en que Audry de París escribió dos volúmenes sobre ortopedia, y ya en los siglos XIX y XX se inició la atención médica a estas personas. Fue en el siglo XX cuando surgió la rehabilitación integral, que incluía la educación y la formación para el trabajo.

En cuanto a la educación de personas con discapacidad mental fue Philippe Pinel (1745-1826), quien desarrollo métodos de tratamiento y escribió sobre las enfermedades mentales. Sus discípulos Esquirol (1772) e Tirad (1774-1836) también hicieron aportaciones al estudio de la deficiencia mental.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Y fue Tirad quien abrió la posibilidad de la intervención pedagógica con los llamados deficientes mentales, iniciándose experiencias institucionales para la educación de estas personas en diferentes partes de Europa. Pero es con Edouard Séguin (1812-1880), conocido como el "apóstol de los idiotas", con quien se inicio en Francia lo que formalmente se denomina educación de deficientes mentales, siendo el creador de una pedagogía para la enseñanza de los "idiotas".

Durante el siglo XIX la idea de que los internados o asilos eran los lugares idóneos para las personas con alguna discapacidad (mental, física, sensorial). Para dar un ejemplo, la atención a las personas con discapacidades físicas se desarrolló a partir de un punto de vista médico, y la hospitalización era necesaria para el tratamiento, por lo que se empezaron a construir asilos-hospitales. Este tipo de establecimientos se extendió por muchos países de Europa y por Norteamérica durante la segunda mitad del siglo XIX. Siguiendo estos principios, también se crearon muchos hogares-asilo para la educación de niños con discapacidad intelectual; por ejemplo, de 1846 a 1881 se crearon en Inglaterra 35 instituciones para atender a estos niños.

En el caso de algunas discapacidades, como las sensoriales y la discapacidad intelectual, se admitía que los niños que las padecían eran capaces de aprender, pero debían estudiar en internados, en instituciones apartadas del resto de la población y, por tanto, separados de sus familias y de su comunidad desde edades tempranas.

En esta época era común pensar que los internados eran el mejor lugar para los niños y adultos con alguna deficiencia, por lo que esta etapa se conoce como la era de las grandes instituciones. El principio que regía la enseñanza de estos alumnos con discapacidad era el de compensar las deficiencias sensoriales con el fin de que pudiesen regresar al mundo de los "no discapacitados".

Es importante mencionar que ya desde entonces, en nuestro país, se trataba de dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad. Iniciándose formalmente la

¹ Ibid, pág.29

historia de la educación especial en México con la fundación, en 1867, de la Escuela nacional para sordos y, tres años más tarde, de la Escuela Nacional para Ciegos.⁴

Como podemos apreciar, durante el siglo XIX los grandes internados eran la opción educativa para los niños con deficiencias. Si bien los internados empezaron a ser sustituidos por escuelas especiales a fines del siglo pasado, todavía estaban vigentes en países como Italia hasta bien entrado el siglo XX.

Así pues, ya en esta época se tenía conciencia de los efectos adversos del internado (como forma de exclusión y segregación extrema) en los niños con discapacidad.

1.1.1. La institucionalización de la educación especial de principios del siglo XX a la década de los setenta.

En el terreno educativo, esta etapa se caracterizó por el reconocimiento de que los sujetos con discapacidad eran educables, y que la respuesta educativa apropiada para la apertura de las escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares.

Ya se ha visto que desde el siglo XVIII existían escuelas especiales para alumnos con deficiencias auditivas y visuales y se han obtenido avances. En el caso de los niños con discapacidad intelectual no se había tenido el mismo éxito, pues se desconocía la frontera entre el retraso y la enfermedad mental. Las pruebas psicométricas permitieron la clasificación de la inteligencia, y con ello la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa a los niños considerados "retrasados".

⁴ *Op. Cit.* ISMAEL GARCIA CEDILLO, et. Al, La Integración en el aula regular Principios, Finalidades y Estrategias. S. E. P. Cooperación Española, México 2000, pág. 31

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

De hecho, fueron dos los tipos de alumnos que albergaron las escuelas especiales: los que tenían discapacidad sensorial o física evidente (ciegos, sordos y con problemas de desplazamiento) y los que no tenían este tipo de problemas pero manifestaban un ritmo de aprendizaje mucho más lento que el de sus compañeros. Estos últimos se consideraron "fuera de la normalidad" en un medio escolar estándar pensado para una población homogénea o "normal".

El concepto de "normalidad" en el aprendizaje estaba relacionado, pues, con la discapacidad intelectual, la cual sólo podía medirse con instrumentos para evaluar la inteligencia. Uno de los promotores de este enfoque a principios de siglo fue el francés Alfred Binet quien, junto con Théodore Simon, desarrolló los primeros test psicométricos.

Por otra parte, la generalización de la educación en los países desarrollados tuvo que enfrentarse al problema de enseñar a una gran cantidad de alumnos (En México el promedio llegó a ser de 80 y 90 alumnos) con la gran heterogeneidad que presentaban.

El problema principal durante la escolarización de la población fue la dificultad que tenían algunos alumnos para seguir los ritmos de aprendizaje de sus compañeros.

De esta manera, Binet estableció que un alumno con "insuficiencia mental" se caracteriza por la lentitud de sus conceptos, la dificultad para expresarse, la repugnancia absoluta hacia la abstracción, y la posibilidad manifiesta para elevarse hasta las ideas generales". Por eso consideró necesario el diagnóstico de la inteligencia como paso indispensable para derivar a los niños al tipo de escuela que requerían.⁵

La escuela especial fue entonces la respuesta educativa para alumnos con inteligencia "limitrofe" o "baja". Se admitían en estas clases a los niños que no sólo tienen una instrucción deficiente, sino cuya inteligencia es realmente débil, porque para situarse en un retraso de tres años en los estudios ...es preciso carecer de atención y comprensión.

⁵ ALFRED BINET. Las Ideas Modernas sobre los Niños, Fondo de Cultura Económica, México, 1985, pág.114

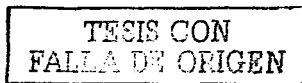
Así pues, los tests de inteligencia se utilizaron para diseñar los planes terapéuticos. La preocupación central se refería a los procedimientos que debían utilizarse para determinar a qué centro educativo debía ir el alumno, ajustar los programas y cómo aplicarlos.

La gran aceptación de las pruebas de inteligencia estandarizadas (ante el reto de la generalización de la enseñanza) influyó en la elaboración de programas escolares y contenidos curriculares a nivel internacional. Y esto es lo que se sigue haciendo para determinar los contenidos que correspondan con lo que los niños a determinada edad deben aprender, por ejemplo: "A los seis años los niños deben estar en primero de primaria y deben aprender a leer, escribir, contar u expresarse en forma adecuada".

Se afirma que la estandarización de los contenidos escolares trajo consigo otro fenómeno generalizado: la reprobación. Con ello se consolidó la idea de que algunos niños no estaban capacitados para asistir a la escuela aceptándose cada vez más opiniones como las de Binet y Terman, en el sentido de que la solución para estos alumnos era la escuela especial. Así llegó a considerarse la educación especial como la instancia necesaria para el "tratamiento" de los niños con discapacidad sensorial y un ritmo de aprendizaje más lento.

La institucionalización de la educación especial también se extendió a México durante este periodo, y podemos observarla en el establecimiento de servicios y centros de formación para maestros:

- En 1914 se creó una escuela para débiles mentales en Guanajuato.
- Entre 1919 y 1959 se crearon diferentes instituciones, sobre todo para atender a personas con deficiencia mental.
- En la década de los treinta se creó el departamento de Psicopedagogía e Higiene escolar con el fin de estudiar el desarrollo físico y mental de los niños mexicanos.

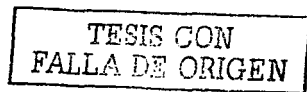


- En 1935 se incluyó en la Ley Orgánica de educación un apartado referente a la protección por parte del Estado hacia las personas con deficiencia mental.
- En 1931 se planteó la necesidad de institucionalizar la educación especial y en 1941 se elaboró el proyecto de Reforma de la Ley Orgánica de Educación.
- Entre 1954 y 1961 se creó la dirección de rehabilitación, y también se agregó a la Normal de especialización la carrera de maestro especialista en problemas neuromotores.
- En 1959 se creó la oficina de Coordinación de educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas, dedicada a la atención temprana de los niños con deficiencia mental.
- Entre 1960 y 1966 se crearon otras diez escuelas de educación Especial en el Distrito Federal y doce en el interior del país.

Con todo lo anteriormente revisado puede entenderse porqué aún en la actualidad algunos maestros de escuelas regulares no acepten tan fácilmente la idea de que el grupo escolar es necesariamente heterogéneo. Es decir, durante mucho tiempo se ha considerado al grupo escolar como homogéneo, que funciona como un solo individuo, con el que se trabaja un programa escolar único, en detrimento de la concepción según la cual son patentes las diferencias individuales, pues los niños no son iguales en ritmos, estilos de aprendizaje e intereses.

Los profesores de las escuelas regulares se sintieron aliviados cuando surgió la escuela especial y la figura del profesor de educación especial, pues esto les permitía tener un grupo homogéneo con el que podían trabajar un programa común. El mismo autor comenta lo que piensan los maestros ante las necesidades educativas de los alumnos según una encuesta realizada por Lucbert; en ella podemos apreciar la semejanza con los juicios emitidos por Terman⁶

⁶ *Ibid.* Pág 114



- Los maestros no se sienten capacitados para tratar a niños con necesidades educativas especiales
- Los profesores especializados son los que tiene la obligación de atender estos problemas.
- No es justo que por atender a los alumnos con alguna discapacidad se desatienda a los demás.
- Algunos maestros creen que los alumnos con alguna discapacidad sufren en la escuela regular.
- La sola presencia de los alumnos con alguna discapacidad en la clase, produce un efecto nocivo para el resto de los alumnos.
- Por consiguiente, los alumnos con necesidades educativas especiales deben educarse aparte.

Por otro lado, así como en las escuelas comunes se buscaba la homogeneidad en los grupos, las escuelas especiales también se organizaron bajo el principio de homogeneización, de acuerdo con al tipo de discapacidad. De esta manera se crearon escuelas según el transtorno o, peor aún, de acuerdo con el diagnóstico (que no era necesariamente muy preciso y confiable). El problema que surgió es que estos grupos tampoco eran homogéneos.

En comparación con las épocas anteriores, hay que reconocer que la creación de las escuelas especiales y su aceptación por parte de la sociedad significaron un paso importante y ciertas ventajas para la educación de los alumnos con discapacidad. Estas escuelas permitieron:

- La adaptación de los edificios a sus necesidades
- La elaboración de materiales didácticos adaptados a sus características.
- La conformación de equipos docentes especializados según el tipo de transtorno

TRIS CON
FALLA DE ORIGEN

- El abordaje de casos de manera interdisciplinaria, al permanecer el personal en el mismo centro de trabajo
- El respeto al ritmo de la enseñanza y aprendizaje, ya que se podía ir a un ritmo más lento.
- La protección de los niños "especiales" frente a los abusos de otros niños.
- Una mayor comprensión e identificación por parte de los padres al compartir problemáticas similares.

Pero a pesar de ser un avance indiscutible en la educación de los alumnos con alguna discapacidad, las escuelas especiales mostraron, con el tiempo, algunas limitaciones:

a). Estas escuelas se desarrollaron en ciudades grandes, pues su funcionamiento requería un apoyo especializado en trastornos específicos, así como instalaciones y materiales elaborados ex profeso. En poblaciones pequeñas y alejadas esto no era posible, por lo que los niños con discapacidad de estos lugares se quedaron sin opción escolar, pues difícilmente eran admitidos en las escuelas regulares.

- * La integración social de los alumnos era muy limitada:
- * Los alumnos que egresaban de las escuelas, ya adolescentes, tenían que vivir en una sociedad para la que no estaban preparados, pues no habían desarrollado las concepciones y vivencias reales de las relaciones sociales y de competencia de la sociedad.
- * no podría proteger siempre a los alumnos. Éstos alumnos tendrían que aceptar algún día el "ser diferentes".
- * Con la separación de estos alumnos, la escuela especial obstaculizó su proceso de integración a la sociedad. Este proceso es doble, ya que, por un lado, hay que preparar al niño con discapacidad para su adaptación a la sociedad, pero también la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

sociedad debe acostumbrarse a presencia, relación y aceptación de estas personas en las actividades sociales cotidianas.

b). La concepción de la discapacidad y el modelo médico que le sirvió de sustento fueron cuestionados por quienes consideraban la importancia de las influencias del ambiente en relación con los niveles de deficiencia:

- * Las deficiencias también pueden deberse a la estimulación inadecuada del ambiente o a procesos de enseñanza inapropiados.
- * El diagnóstico tomó como referencia el modelo médico, identificando la discapacidad como enfermedad (a veces incurable), y emitiendo un pronóstico y un tratamiento.
- * El diagnóstico se convirtió en un estigma, en vez de considerarse como parte de un proceso por el que se emite un juicio sobre la persona en un momento dado.

c). Se cuestionó el efecto del etiquetado producido por las escuelas especiales. Cuando se realiza un diagnóstico, existe una tendencia a clasificar a la persona, es decir se le pone una etiqueta.

- * La escuela especial lleva implícita la idea de que se preserva al grupo "normal", y por lo tanto a la sociedad, de los problemas que estos niños y adultos pueden crear.
- * La escolarización separada de la escuela regular es, de hecho, una educación segregada la educación general. En realidad, las personas con alguna discapacidad son segregadas a diferentes niveles, tales como el político, el social y el económico.

d). En cuanto a los defectos de la escuela especial en la práctica de los maestros:

- * Los especialistas que desconocen el trabajo de la escuela regular se priven de una fuente importante de información para orientar su labor pedagógica.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

* Los educadores que solamente trabajan con alumnos “discapacitados”, tienen expectativas bajas de sus alumnos y ello repercute en su actuación pedagógica.

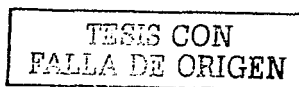
* Los especialistas que únicamente trabajan con alumnos “discapacitados” con problemas severos tienden a caer en la apatía.

En síntesis, las críticas de las escuelas especiales ponen de manifiesto los efectos adversos de una educación separada y segregada. Si bien estas escuelas representan un avance indiscutible, al mismo tiempo limitan la integración plena de sus alumnos en la sociedad. Podríamos decir que estas críticas sobre la concepción de las deficiencias y e la escuela especial tienen como factor común el centrarse en las oportunidades que el medio debe brindar a loa “discapacitados” para incorporarse activamente a todos los ámbitos de la sociedad como cualquier persona.

1.1.2 Transición a la Normalización. De la Década de los Setenta a la Actualidad.

Desde fines de los años cuarenta han surgido diferentes movimientos internacionales y nacionales en pro de los derechos de las personas “discapacitadas”. A partir de la década de los setenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar “corriente normalizadora”. Este nuevo enfoque defiende los derechos de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población en todos los ámbitos: familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración.

Se podría afirmar que el principio de normalización, al igual que otros factores, como las declaraciones universales sobre el derecho a la educación y los cambios a nivel legislativo, hizo



posible el cambio en la manera de concebir las deficiencias y la educación de los deficientes. A continuación se mencionan algunos de los aspectos que condujeron a dichos cambios.

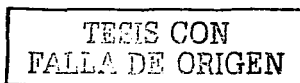
En cuanto a la concepción de las deficiencias:

- Éstas eran consideradas y estudiadas como algo propio de la persona o del alumno, empezaron a relacionarse con el medio.
- El desarrollo, considerado como algo definitivo para determinar el aprendizaje pasó a ocupar un lugar relativo, al admitir que el aprendizaje también podía influir en el mismo desarrollo. De ahí la importancia de la educación.
- Los métodos de evaluación, antes centrados en la evaluación prescriptiva de tipo médico, pasaron a centrarse en los procesos.

En cuanto a la Educación:

- La corriente normalizadora empezó a criticar la separación entre los sistemas de educación regular y la educación especial. El lugar de estudio de los alumnos con discapacidad debería ser, en la medida de lo posible, la escuela regular.
- La corriente normalizadora criticó también los resultados de las escuelas de educación especial, en función de la dificultad de integración social de los egresados.
- Empezó a reconocerse la gran diversidad del alumnado que asistía a las escuelas comunes.
- Se admitió que el mayor índice del fracaso escolar en las escuelas regulares estaba estrechamente relacionado con aspectos de tipo social, cultural y pedagógico. Es decir, los responsables de los problemas no eran sólo los alumnos.

En el ámbito social:



- Se desarrolló una sensibilidad social ante la normalización y, de manera específica, ante la normalización en la educación (integración educativa).
- Se realizaron con éxito experiencias de educación integradora, creando un clima de aceptación social favorable a esta propuesta.
- Se determinó que los servicios sociales debían llegar a toda población, sin distinción de sectores, medida que implicaba la desaparición de servicios paralelos o especiales.

Esta nueva concepción de las discapacidades, de los derechos de estas personas, y, en particular, de la integración educativa, se recogió en diversas declaraciones internacionales⁷ por ejemplo:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en la que se establece el derecho de todas las personas a la educación.
- La Declaración de la ONU sobre los Derechos del niño de 1959, donde se afirma que el deficiente físico mental o social para recibir el tratamiento, la educación y los cuidados especiales que necesite.
- El informe de la UNESCO de 1968, en el que se define el dominio de la educación especial y se hace un llamado a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y para la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social.
- La Declaración de la ONU sobre los derechos del deficiente mental de 1971, que establece los derechos de la persona con discapacidad a recibir atención médica adecuada, educación, formación, y readaptación, además de orientaciones que le permitan desarrollar su potencial.

⁷ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Cuaderno de Integración Educativa Num. 3, Declaración de Salamanca de Principios Políticos y Prácticos para las Necesidades Educativas Especiales. México, 1994. DEE/SEP.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- La Declaración de la ONU sobre los derechos de los impedidos de 1975, donde se reconoce la necesidad de proteger los derechos de estas personas y de asegurar su bienestar y su rehabilitación.
- La declaración Universal de la ONU sobre los derechos humanos de 1987, que defiende la igualdad de oportunidades, sin importar el tipo de problema ni el país.
- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de aprendizaje de 1990, según la cual toda persona debe contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico.
- Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, en 1993, donde se afirma que los estados deberán reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados, además de velar porque la educación de las personas con discapacidad ocupe una parte importante en el sistema de enseñanza.
- La Declaración de Salamanca de 1994, en la que se habla de una educación para todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación.

En el ámbito educativo, esta corriente normalizadora se ha concretado en experiencias de integración educativa en diversos países. En el caso de México, podemos encontrar antecedentes de esta práctica integradora desde mediados de la década de los setenta.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.2 Reorientación Institucional de los Servicios de Educación Especial.

Grupos Integrados.

En 1976, surgió el proyecto llamado "Grupos integrados", consolidándose su existencia en 1978. Estos grupos correspondían a la primera intención de integración escolar del deficiente mental débil (Coeficiente intelectual de 50-70). Esta intención de integración lo que realmente hacía, era incorporar al niño a un plantel de educación regular sin retirarlo de una situación escolar segregada. Es decir estos niños se encontraban en una misma escuela pero en un grupo diferente al del aula regular, donde compartían el aula escolar con otros niños con problemáticas semejantes. A pesar de ser benéfica esa integración, al mismo tiempo se perjudicaba, porque la comunidad que pertenecía a la escuela regular, los etiquetaba con infinidad de adjetivos y los excluía de las actividades escolares cotidianas.

Los grupos integrados fueron un apoyo y aportación benéfica para las escuelas regulares como parte fundamental de la integración. En estos grupos se atendía, a aquellos niños cuya necesidad de educación especial fuera transitoria y complementaria a su evolución pedagógica en su primer año de primaria y, a los que presentaban problemas de aprendizaje en dos situaciones⁸:

- a) Al que reprobaba el primer año de primaria y que se le hubiera comprobado psicopedagógicamente su dificultad de aprender.
- b) Al que habiendo iniciado su primer año de primaria, no progresara acorde con sus compañeros.

Los casos de dificultades de aprendizaje que se atendían en los Grupos Integrados se distinguían en dos tipos:

⁸ DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. La Educación Especial en México, Cuadernos S. E. P. Núm. 8. Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP. México. 1981

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Las que aparecen en la propia escuela como resultado de la aplicación de los métodos inadecuados que pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas de los alumnos.
- Aquellas que se originan en alteraciones de un conjunto de funciones que intervienen en los procesos de aprendizaje.

Los Grupos integrados eran un servicio especial que se encontraba dentro de la escuela primaria regular. En cada uno de los grupos participaba un equipo interdisciplinario que consistía en un maestro, un psicólogo, un terapeuta de lenguaje y un trabajo social.

Centros psicopedagógicos y grupos periféricos.

Las autoridades de educación especial, conscientes de las dificultades de aprendizaje también se podían manifestar en los grados subsecuentes de la educación primaria, proyectaron la creación de los Centros psicopedagógicos (CPP) y Grupos Periféricos. Los primeros brindaban atención psicopedagógica y terapia de lenguaje a los niños que lo necesitaran, dos o tres veces por semana en turno alterno a su escolaridad. Los segundos estaban integrados por un maestro especialista que apoyaba pedagógicamente a la comunidad escolar, un terapeuta de lenguaje, un psicólogo y un trabajador social que respaldaban a la escuela de manera itinerante. Cada equipo multidisciplinario tenía a su cargo cinco escuelas. Además, en estos grupos se atendía a los niños de segundo a sexto grado que presentaran problemas de aprendizaje, de lenguaje o de conducta.

La atención era dentro de su misma escuela, en el mismo turno al que asistían, pero en un horario asignado por el maestro especialista o terapeuta. Para recibir esta atención el niño salía de su salón desincorporándose de sus clases, para asistir a un aula distinta en donde recibía la

TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN

atención individualizada. Maestros especialistas les brindaba esta atención, con base a un modelo clínico-terapéutico, dos veces a la semana.⁹

En aquel tiempo, durante los años ochentas, las autoridades educativas preocupadas por la educación especial, empezaron a interesarse aún más por la integración de niños "atípicos o anormales" (con estos términos se denominaba a los niños que tenían deformidades físicas, perturbaciones mentales o alteraciones en algún órgano funcional).

Estas autoridades comenzaron a promover investigaciones para actualizar su tecnología educativa y adaptarla a las condiciones de la realidad social, con vistas a la integración y "normalización" de estos sujetos con necesidades especiales. Los casos de Integración eran excepcionales. Al iniciar con la propuesta de adaptar la currícula de educación básica para estos niños, surgieron comentarios negativos por parte de los directivos y maestros quienes argumentaban la dificultad que implicaba esa reorganización. Esto se debía a que las adaptaciones debían ser dirigidas a las necesidades del niño, y no, como se estaba llevando a cabo, en donde el niño se tenía que adaptar a los programas. Además se debía poner énfasis en sus posibilidades de desarrollo y adaptación social, no en sus limitaciones. Sin embargo, los casos de integración sólo se dieron en las áreas de ciegos y neuromotores porque eran áreas que se les consideraba que podían apegarse y apoyarse en el currículo regular, por lo que sólo quedo en proyecto.¹⁰

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

Hasta 1992, surgió en México, el acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Si finalidad era elevar la calidad de los servicios educativos. En ese acuerdo se

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

hace énfasis en el mejoramiento de la atención de alumnos con discapacidad, integrándolos al sistema educativo para aprovechar de esta forma, sus potencialidades y no marginarlos más.

En el mismo año, los miembros de la UNESCO propusieron una educación sin discriminación. Para ello señalaron la conveniencia de transformar el modelo asistencial y terapéutico de los servicios de educación especial y, capacitar al magisterio, es decir, se puntualizó la reestructuración del Sistema Educativo Nacional.¹¹

Proyecto General de Educación Especial en México

En 1993, como parte del Proyecto general de Educación Especial en México,¹² se iniciaron los primeros cambios. Los puntos esenciales eran:

- Terminar con un sistema educativo paralelo. En el artículo 3°. Constitucional se enfatiza que la educación especial debe asumirse como una modalidad de la educación básica, debiendo impartir en sus instituciones el mismo currículum. De esta manera ambos sistemas forman parte de un mismo servicio educativo.
- Adquirir los criterios de la concepción actual de calidad educativa, relevancia, cobertura, eficiencia y equidad. Todo lo anterior se debe ofrecer sin exclusión.
- Ofrecer una gama de múltiples opciones de integración para que una escuela de calidad para todos cumpla con los derechos que tienen los alumnos con necesidades educativas especiales. Esta integración se visualizó desde dos puntos de vista: La integración escolar y la integración educativa. Ante esto, los modelos clínicos, asistenciales y terapéuticos debían transformarse en modelos educativos. Para ello hubo la necesidad de implantar una

¹¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, 1992

¹² Cfr a. Proyecto elaborado por Eliseo Guajardo Ramos, Director de Educación Especial en Agosto de 1999. Se puede acceder a este documento acudiendo a la Dirección de Educación Especial.

reorientación de los servicios de educación especial apuntando hacia tres ámbitos, a la educación, al sistema de administración educativa y al sistema escolar.

La operatividad del sistema de administración educativa consistió en que la educación especial formara parte de educación básica. Esto significaba una misma normatividad educativa y de certificación.¹³

En 1994, se aplicó la Reorientación Operativa de los Servicios de educación Especial como parte del ámbito del sistema escolar. En el cuadro Anexo 1 se plantea esta simplificación de los servicios especificando el esquema anterior y el actual.

El Centro de Orientación, Evaluación y canalización (COEC) que existía, se convirtió en la Unidad de Orientación al Público (UOP). Su objetivo es brindar apoyo y orientación a los padres de familia en cuanto a las opciones de atención para sus hijos con necesidades educativas especiales.

Las Escuelas de Educación Especial (EEE), los Centros de Intervención Temprana (CIT) y los Centros de Capacitación de Educación Especial, (CECADEE) existentes en el programa anterior, se reorientaron para formar Centros de Atención Múltiple (CAM). El fin de éstos es brindar atención a la diversidad cerca de la comunidad de cada alumno, sin importar el área de atención. La desventaja de las instituciones que existían anteriormente era que sólo se brindaba atención a niños con cierta discapacidad específica según correspondiera a la institución, lo que obligaba a muchos padres de familia a recorrer grandes distancias para acudir al centro escolar que le correspondía según la discapacidad de su hijo. Con los cambios instituidos se responde de manera efectiva a un mayor número de sujetos.

¹³ ELISEO GUAJARDO RAMOS, *Reorientación de la Educación Especial en México*. Documento presentado al Seminario-Taller Regional sobre la Gestión del Cambio en el Área de Necesidades Educativas Especiales. Santiago de Chile. 1998.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Asimismo, los Grupos Integrados (G.I.) al igual que los Centros Psicopedagógicos (CPP) y Unidades de atención a Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) ahora se reorientan como USAER

En cuanto a la reorientación en el ámbito de la educación, se debió a que los servicios de educación especial operaban en un currículum paralelo al de la educación básica, por lo tanto los estudios eran certificados como primaria especial. Este currículum era básicamente rehabilitatorio y se decía que era un "currículo para la vida", no para la vida académica.

Con la reorientación, se asume el mismo currículo de educación básica.

Fue en 1997 que se incrementaron los servicios de educación especial tanto escolarizados como de apoyo. En el ciclo escolar 1996-1997 se contaba con 815 USAER, mientras que en el ciclo 1997-1998 aumentó a 1234. Lo mismo sucedió con los CAMS que pasaron de 683 a 880.

En este mismo año la Secretaría de educación Pública y la Organización de Estados Americanos iniciaron un trabajo conjunto para diseñar paquetes auxiliares audiovisuales y didácticos para la integración educativa. Estos contenían videos de sensibilización hacia una escuela abierta a la diversidad.

Hasta 1998, el Centro de Atención Psicopedagógica de educación Preescolar (CAPEP) se integra a esta reorientación.

En 1998 se inició la fase II del Proyecto General de educación Especial en México la cual involucra al sistema de educación administrativa. Esta segunda fase consiste en un reordenamiento de regiones para distribuir los servicios existentes entre un mayor número de coordinaciones. Esto significa que si anteriormente la Dirección de Educación Especial contaba con seis Coordinaciones Regionales de Operación de Servicios de Educación Especial (CROSEE), en todo el Distrito Federal, ahora se reorganizaría e incrementaría su número a siete

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CROSEE abarcando todas las delegaciones políticas (excepto Iztapalapa). Con ello se reduce el tramo de control a así se hace llegar en forma oportuna los recursos que demandan cada uno de los servicios, También se fortalecen los planos de actualización y de apoyo oportuno.

Estas estrategias utilizadas por las autoridades han surgido de los ajustes y los cambios a la legislación.

1.3 Reformas a la Legislación Educativa.

La atención educativa tiene su fundamento en una serie de imperativos jurídicos. Los cambios y ajustes en la legislación educativa de México derivaron de diferentes decisiones tomadas en diversos organismos nacionales e internacionales, como son:

- Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.
- Reformas al Art. 3º. Constitucional
- Ley General de Educación.
- Declaración de Salamanca de Principios, política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales.
- Programa Nacional para el Bienestar y el Desarrollo de las personas con Discapacidad.
- Programa de desarrollo Educativo.
- En el Anexo 2, se plasma, de manera cronológica, la aparición de las diferentes legislaciones y reformas en materia de integración de niños con necesidades educativas a la escuela regular.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Asamblea General de las Naciones Unidas y Normas uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

En 1993, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó las "Normas Uniformes sobre la Desigualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad". En este documento se desarrollan algunos contenidos básicos de las políticas sociales. Estas son de cumplimiento obligatorio pero tienen la intención de que se hagan respetar los derechos de las personas con discapacidad, de tal forma, que se desarrolle una cultura de respeto y atención a la discapacidad y de reconocimiento a la diversidad.¹⁴

Las "Normas uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con Discapacidad" han sido acatadas por todos los países que reconocen la diversidad y que tienen la intención de institucionalizar los derechos de este grupo social, como se puede observar en el Anexo 3.

En todo lo mencionado en el Art. 6 y Art. 15 de "Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad" se puede apreciar cómo este documento forma parte de los antecedentes de la reorganización y de las reformas aplicadas al marco jurídico de México..

Artículo Tercero Constitucional.

En el Anexo 4, se podrán apreciar las modificaciones que se hicieron al Art. 3º. Constitucional. Se puede observar que la educación básica es integrada por niveles y modalidades. La educación especial como parte de esta modalidad, eliminó la existencia como sistema de educación paralela

¹⁴ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, México 1999.

y estableció el derecho de los menores con necesidades educativas especiales de recibir educación en circunstancias equitativas.

Además se integró equitativamente bajo una misma currícula escolar la educación básica. Se evita con esto preconceptualizar los aprendizajes a los que el niño puede y no puede acceder, brindándole la oportunidad real de llegar hasta donde sus características le permitan.

Ley General de Educación.

La Ley Federal de Educación es sustituida por la Ley General de Educación promulgada en 1993 y en la cual se reglamenta ampliamente la equidad educativa.

En el Anexo 5 se pueden apreciar los cambios legislativos que se realizan al hacer esta sustitución.

Con estos cambios la educación especial se transforma de ser un tipo de educación a una modalidad de la educación básica, deja de ser un sistema paralelo que certificaba a sus alumnos de manera aislada a la educación básica, antes se le omitía del vocabulario de la Ley federal de Educación, ahora ya tiene un Artículo que la respalda, y es precisamente el Art. 41 el fundamento legal de la integración, la orientación a la comunidad escolar y la participación de la sociedad en la educación.

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como para aquellos con actitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren su integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

a los padres o tutores, así como a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades educativas especiales.¹⁵

Antes, la educación especial sólo brindaba apoyo a la educación regular de manera externa, ahora la intervención psicopedagógica se lleva a cabo dentro de la escuela regular, atendiendo a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Sólo aquellos alumnos que por grado y/o tipo de discapacidad no se favorezcan con la integración a la escuela regular han de ser atendidos indiscriminadamente en un centro de atención múltiple. Este se encargará de prepararlos para integrarlos educativamente bajo el mismo currículo de la educación básica regular, según lo establecido con la ley.

“Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades educativas Especiales”.

En 1994 fue celebrada, en Salamanca, España, una reunión que influyó en el proyecto de integración educativa y escolar de la que surgió la “Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales para acceder a la escuela regular, reforzando los mandatos de la Ley General de educación.

Una de las decisiones tomadas para combatir la discriminación fue utilizar los términos adecuados para hacer referencia a los sujetos por su discapacidad. Anteriormente se les denominaba “discapacitados”, ciegos, sordos, retrasados, parálíticos, etc. Estos términos calificaban a la persona. Ahora se usa una terminología que implica que se les considera como parte de una misma comunidad educativa, enfatizando primero su calidad de persona.

¹⁵ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Ley General de Educación. En Diario oficial de la Federación. Órgano de Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. México, 1993.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La característica de atipicidad que los distingue, lleva a hablar de personas con discapacidad intelectual, abriendo así la posibilidad de ofrecer una "calidad de educación sin exclusión.

Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. (PNBIDPD)

Ante el aislamiento y la segregación que habían sufrido las personas con discapacidad, por razones de cuestiones sociales y culturales, se había retrasado su inclusión a la sociedad y a la educación. En mayo de 1995 surgió el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al desarrollo de las Personas con discapacidad (PNBIDPD). En este programa participan varias dependencias del sector público e instituciones privadas para apoyar a las personas con discapacidad en un proceso de incorporación a la vida social. Este programa tuvo un impacto favorable en la sociedad porque su organización involucra como ya se mencionó la participación de organizaciones públicas y privadas y, como actor protagónico, a las personas con discapacidad. Su estructura cohesionada y organiza acciones aisladas ya que existen en México desde hace muchas décadas, así como las de recién creación, con la ventaja de que ahora tienen un impulso mayor, dados los objetivos y pretensiones del programa. En el Marco del Programa Nacional, se genera un ambiente positivo para el desarrollo de proyectos encaminados a abrir oportunidades para las personas con discapacidad en todas las esferas de la vida, ya que la participación de diversos sectores y organizaciones facilita que las acciones y recursos penetren en todos los ámbitos.

En este programa la Secretaría de Educación Pública se compromete a apoyar la integración de los alumnos con discapacidad, iniciando su labor al incorporar las USAER a la escuela regular y reorientando las escuelas especiales a CAMs, como ya se ha explicado anteriormente.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el programa de desarrollo se sugiere una concertación con los trabajadores de la educación y la comunidad educativa (que incluye a los padres de familia y alumnos) para el éxito de la integración de menores con necesidades educativas especiales a la educación básica. Además se prevee la atención dirigida a los menores con discapacidad como el derecho que tienen todos los niños de acceder al nivel básico y de ver satisfechas sus necesidades especiales para tener la oportunidad de acceder a los aprendizajes académicos.

Con el claro interés que la escuela responda de manera participativa en atender a las necesidades educativas especiales con equidad social y calidad en la enseñanza, educación especial ofrece la Unidad de servicios de apoyo a la Educación Regular (USAER) como así lo marca la Legislación Educativa.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Capítulo II
Los docentes ante las Necesidades Educativas Especiales
y su atención en la Escuela Primaria

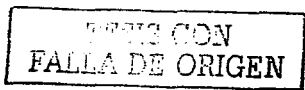
2.1 El derecho a una educación primaria de calidad.

La educación primaria ha sido a través de nuestra historia el derecho educativo fundamental al que han aspirado los mexicanos. Una escuela para todos, con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad, ha sido una de las demandas populares más surtidas. Morelos, Gómez Farías, Juárez y las generaciones liberales del siglo pasado expresaron esta aspiración colectiva y contribuyeron a establecer el principio de que la lucha contra la ignorancia es una responsabilidad pública y una condición para el ejercicio de la libertad, la justicia y la democracia.¹⁶

El artículo 3º. Constitucional formuló de la manera más exacta el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado de ofrecerla. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública hace 72 años, la obra educativa adquirió continuidad, y, como resultado de una prolongada actividad de los gobiernos, de los maestros y de la sociedad, la educación primaria dejó de ser un derecho formal para convertirse en una oportunidad real para una proporción creciente de la población. La difusión de la escuela hubo de enfrentar los retos representados por una población numerosa, con altas tasas de crecimiento y de gran diversidad lingüística, por una geografía difícil y por la limitación de recursos financieros.

Los logros alcanzados son de gran relevancia. Las oportunidades de acceder a la enseñanza primaria se han generalizado y existe mayor equidad en su distribución social y regional. El

¹⁶ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Plan y Programas de Estudios 1993. Educación Básica Primaria, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría Básica y Normal, México, 1993.



rezago escolar absoluto, representado por los niños que nunca ingresan a la escuela se ha reducido significativamente y la mayoría de la población infantil tiene ahora la posibilidad de culminar el ciclo primario. El combate contra el rezago no ha terminado, pero ahora debe ponerse especial atención en el apoyo educativo a los niños que presenten necesidades educativas especiales.

Los avances en el terreno cuantitativo son incuestionables; ahora es necesario que el Estado y la sociedad en su conjunto realicen un esfuerzo sostenido para elevar la calidad de la educación que reciben los niños con necesidades educativas especiales.

Durante las próximas décadas, las transformaciones que experimentará nuestro país exigirán a las nuevas generaciones una forma básica más sólida y una gran flexibilidad para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos creativamente. Estas transformaciones afectarán distintos aspectos de la actividad humana: los procesos de trabajo serán más complejos y cambiarán con celeridad; serán mayores las necesidades de productividad y al mismo tiempo más urgente aplicar criterios racionales en la utilización de los recursos naturales y la protección del ambiente; la vida política será más plural y la participación en organizaciones sociales tendrá mayor significación para el bienestar de las colectividades, la capacidad de seleccionar y evaluar información transmitida por múltiples medios será un requisito indispensable en todos los campos.

En diversos ámbitos de la sociedad y en muchos maestros y padres de familia existe preocupación en torno a la capacidad de nuestras escuelas para cumplir estas nuevas tareas. Las inquietudes se refieren a cuestiones fundamentales en la formación de los niños y los jóvenes la comprensión de la lectura y los hábitos de leer y buscar información, la capacidad de expresión oral y escrita, la adquisición del razonamiento matemático y de la destreza para aplicarlo, el

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

conocimiento elemental de la historia y la geografía de México, al aprecio y la práctica de valores en la vida personal y la convivencia social.

Estas preocupaciones son plenamente legítimas y deben ser atendidas. En primer lugar se deben superar las actuales deficiencias que persisten en el cumplimiento de las tareas formativas de primera importancia y en segundo establecer metas avanzadas, que desde ahora le permitan al país prepararse para hacer frente a las demandas educativas del futuro. Los avances logrados en la cobertura de los servicios educativos y en la prolongación de la escolaridad tendrían un significado muy limitado si no representaran también la oportunidad de obtener una educación de alta calidad, que responda a las necesidades básicas de aprendizaje de las nuevas generaciones.

Una de las acciones principales en la política del gobierno federal para mejorar la calidad de la educación primaria consiste en la elaboración de nuevos planes y programas de estudio. Se ha considerado que es indispensable seleccionar y organizar los contenidos educativos que la escuela ofrece, obedeciendo a prioridades claras, eliminando la dispersión y estableciendo la flexibilidad suficiente para que los maestros utilicen su experiencia e iniciativa y para que la realidad local y regional sea aprovechada como un elemento educativo.

2.2 Conformación y Estructura de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación

Regular (USAER)

En el programa de Desarrollo 1995-2000 se sugiere una concertación con los trabajadores de la educación y la comunidad educativa (que incluye a los padres de familia y alumnos) para el éxito de la integración de los menores con necesidades educativas especiales a la educación básica. Además se prevé la atención dirigida a los menores con discapacidad como el derecho que tienen

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

todos los niños, de acceder al currículum básico y de ver satisfechas sus necesidades especiales para tener la oportunidad de acceder a los aprendizajes académicos.

Tradicionalmente, la educación especial no tenía un lugar en la escuela regular, por lo que la primera fase de la integración educativa implica ganar un espacio en el centro escolar.

Este proceso se realiza con base en la experiencia del beneficio que representa la unidad de apoyo en el servicio escolar.

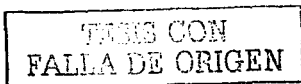
La integración educativa actual pone en práctica una nueva concepción de las funciones de los equipos de apoyo de educación especial. En tal sentido, el papel de los miembros de las USAER se valora en función del nuevo modelo educativo.

Por lo tanto, el objetivo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular es atender las necesidades de los alumnos, maestros, directores, padres y de los integrantes del propio equipo de apoyo, ya que las necesidades no son exclusivas de los alumnos sino de toda la comunidad educativa, bajo esta premisa se evita que se depositen en los menores todos los problemas y eliminen las etiquetas que pueden perjudicar el desarrollo del niño. En tal sentido, la USAER promueve que el niño sea visto en forma integral y se atiendan las necesidades educativas especiales.

Las escuelas regulares ahora cuentan con servicios de apoyo para la integración de los menores que puedan beneficiarse de la educación de las escuelas regulares.

Las USAER, vigilarán el rendimiento académico del alumno, pero principalmente garantizarán que el ambiente sea óptimo para el desempeño de los alumnos, apoyando al maestro, al niño y a sus padres.

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular es una estrategia de la educación especial que responde a las políticas educativas de integración, a las necesidades emanadas de los



servicios que ofrecía educación especial antes de su reorientación (Grupos Integrados, Grupos Periféricos y la atención a niños con capacidades y Actitudes Sobresalientes) y, a las propias necesidades de niños con discapacidad.¹⁷

Es una instancia técnico-operativa¹⁸ que se crea para favorecer los apoyos tanto teóricos como metodológicos para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo su integración y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares.¹⁹

El desarrollo técnico-operativo de la Unidad de servicios de Apoyo a la Educación regular (USAER) es con base en dos estrategias:

Orientación al personal docente de la escuela primaria regular y a los padres de familia.

La USAER se encuentra estructurada de la siguiente manera: un director, maestros de apoyo (uno dos de acuerdo a la población) y un equipo multiprofesional llamado actualmente "equipo paradocente" (maestro de comunicación, psicólogo y trabajo social).

El lugar de desempeño de la USAER es dentro de la propia escuela regular. En esta escuela, el maestro de apoyo se encuentra ubicado de manera permanente para dar la atención requerida a los alumnos con necesidades educativas especiales, de primero a sexto grado.

El equipo paradocente, acudirá de manera itinerante a cada una de las escuelas primarias regulares, pues el ámbito de acción de la USAER cubre un promedio de cinco escuelas primarias.

La visita de este equipo será de una o dos veces por semana según las necesidades lo requieran,

¹⁷ SISTEMA NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA FAMILIA. Programa Nacional para la Incorporación al Desarrollo de las personas con Discapacidad. Los Pinos, México, Mayo 1995.

¹⁸ Término asignado por los especialistas de Dirección de Educación Especial en Documento de trabajo. Unidad de servicios de apoyo a la Educación Regular. Manuscrito no publicado, México, 1994

¹⁹ Dirección de Educación Especial. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Documento de trabajo. Manuscrito no publicado. México, 1994.

TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN

mientras que el maestro de apoyo se encuentra instalado permanentemente en la escuela que le fue asignada.

Se le llama equipo paradocente porque el apoyo que brinda tanto el maestro de apoyo como el maestro regular gira en torno al currículo y al aprendizaje de los contenidos.²⁰

Este trabajo debe de ser de cooperación y de mutuo acuerdo en la planeación del mismo. Lo que se pretende es que el trabajo con el alumno con necesidades educativas especiales no se delimite hacia una u otra parte. No se trata de que el alumno integrado a la escuela tenga dos maestros sino uno solo. La función del paradocente es de apoyo y de un recurso adicional.²¹

Propósitos fundamentales de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)²²

Brindar apoyo a la escuela regular para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela.

1. Apoyar a los docentes para la construcción de estrategias, acciones y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los contenidos consignados curricularmente, elevando de esta manera la calidad de la educación.
2. Brindar orientación a los padres de familia así como a la comunidad educativa acerca de los apoyos necesarios para que los alumnos accedan al currículo de la educación básica.

También, la USAER apoya a los docentes de la escuela regular para la realización de ajustes dentro del currículum básico. Estas adecuaciones consideran las características que los alumnos presentan al enfrentarse a ciertos contenidos curriculares y favorecen a la integración educativa.

²⁰ *Ibid.*

²¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA & SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (SEP-SNTE). Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. Conferencia Nacional, Huatulco, México, 1997.

²² *Ibid.*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

De esta manera, los alumnos con necesidades educativas especiales integrados a la escuela regular, gozan de los beneficios que ofrece un mismo currículum en la educación básica de acuerdo a sus necesidades y niveles de aprendizaje.

Esto elimina el hecho de que el alumno tenga que adaptarse al currículum, sino lo contrario, el currículum tiene ahora que ajustarse a las necesidades del alumno.

De esta manera, al participar la USAER dentro de la escuela regular impulsa acciones que favorezcan la integración escolar y educativa, en corresponsabilidad con la escuela regular.

El propósito final de las USAER es garantizar que los alumnos con necesidades educativas especiales reciban una educación adecuada en un ambiente óptimo para su desarrollo integral.

La integración educativa va más allá de insertar a estos menores en las aulas, pretende elevar la calidad de la educación y modernizar las prácticas de enseñanza.

La USAER no es un producto terminado y definitivo, fue y sigue siendo objeto de revisión constante por parte del equipo de la Dirección de Educación Especial encargado de su elaboración. Desde su planteamiento, en septiembre de 1994, se han ido construyendo formas particulares de concreción de cada Unidad según las características del contexto donde se ha estado brindando el servicio.

El sistema Educativo Mexicano en la actualidad está viviendo una serie de reformas basadas en un contexto general de política educativa nacional que orientan a partir de premisas y conceptos fundamentales, los cambios de tipo operativo técnico en la prestación de los servicios educativos.

La educación especial deja de entenderse como una educación distinta para alumnos diferentes y se transforma en el conjunto de medios personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que pueda responder satisfactoriamente a las necesidades educativas especiales con los alumnos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La atención educativa a las necesidades de la población escolar tiene su fundamento en el imperativo jurídico de la equidad. La Ley General es un ordenamiento que explica la no exclusión de poblaciones o individuos, sobre la que se plasma la calidad del Sistema Educativo Nacional, el cual desarrolla y amplía el concepto de compensación de las desigualdades en la educación, abarcando a toda la población escolar, estableciendo los mecanismos necesarios para evitar las desigualdades que distorsionan el desarrollo y progresión escolar de determinados alumnos .

El concepto, de atención a las necesidades educativas especiales esta enraizado con el de atención a la diversidad, que hacen referencia a los alumnos que presentan algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización y que demandan una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios.

Las medidas que se toman para atender las necesidades educativas especiales se pueden centrar en tres grandes áreas de actuación. En primer lugar tenemos las medidas que se pueden tomar a nivel de escuela y que con carácter general, bien a través de normas organizativas y/o líneas de trabajo van a crear un marco que posibilita la realización de actividades para la atención a las necesidades educativas especiales..

En segundo lugar las medidas referidas a los alumnos que con llevan a una concientización y una reflexión de ellos mismos sobre las peculiaridades de cada uno y el respeto de las mismas.

Por último lugar nos centraremos en las medidas a nivel de trabajo del docente que permitan la adopción de modelos de trabajo los cuales posibilitaran una verdadera educación que respete la pluralidad y las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Funciones de los docentes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para la atención a las necesidades educativas especiales²³

A continuación se definen las funciones de los docentes que conforman la Unidad de servicios de apoyo a la educación Regular a fin de precisar ámbitos de competencia y corresponsabilidad:

- Participar en la elaboración del Plan de Trabajo de la Unidad.
- Proponer y acordar de manera colegiada las recomendaciones, estrategias y acciones de orden técnico-pedagógico y operativo, encaminadas al cumplimiento de Planes y Programas de estudio.
- Colaborar con el personal docente en la orientación y asesoría para los maestros de la escuela regular y padres de familia.
- Participar en la propuesta de estrategias metodológicas a desarrollar con los alumnos inscritos en la Unidad, elaborando y sugiriendo los materiales didácticos específicos para la población atendida a fin de contribuir en la calidad del proceso de enseñanza.
- Apoyar la gestión escolar y la superación profesional de los integrantes de la Unidad identificando las necesidades Técnico pedagógicas y promoviendo la actualización del personal mediante actividades de capacitación.
- Participar en las acciones de seguimiento de la población integrada a la escuela regular.
- Organizar actividades de participación conjunta con el personal de los servicios de Educación Básica para favorecer el trabajo colegiado, el intercambio y enriquecimiento de la práctica educativa.

²³ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Manual de organización de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Subsecretaría de Servicios Educativos, México, 1997

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Establecer comunicación con los padres de familia, para favorecer su participación en la comunidad escolar.

Proceso de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales²⁴

La USAER debe cumplir con tres acciones básicas: Evaluación, Intervención y Orientación.

La USAER inicia con una evaluación dentro de la escuela regular que responde a dos momentos: la detección de alumnos y la determinación de necesidades educativas especiales.

Estos momentos permiten identificar a los alumnos que presentan dificultades a los contenidos escolares y que requieren de un mayor apoyo pedagógico y/o de otra naturaleza.

Al ser identificados, la USAER determina la alternativa de atención correspondiente, que puede ser:

- Intervención Psicopedagógica
- Canalización, o
- Solicitud de un servicio complementario.

La intervención psicopedagógica es para determinar el conjunto de actuaciones encaminadas hacia los ajustes que se requieren para atender las necesidades del niño.

Durante el desarrollo de la intervención psicopedagógica se realiza una evaluación continua que le permite a la USAER revisar la pertinencia de sus actuaciones planteadas en función de los logros de aprendizaje y del desempeño del alumno y efectuar así, los ajustes en las estrategias de la misma intervención. La canalización del alumno a un servicio de educación especial es para atender las necesidades no respondidas en la escuela regular. Esto es, por no contar con los medios y apoyos suficientes para proporcionarle una atención adecuada.

²⁴ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA & DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Cuaderno de Integración Educativa, No. 4, Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Dirección General de publicaciones y Bibliotecas de la S. E. P. , México, 1994.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El servicio complementario proporcionará al niño un apoyo pedagógico en un turno alterno, ya sea en un servicio de educación especial, o bien, en un servicio de carácter asistencial. Esta decisión se deriva de la información que rescata la USAER en la evaluación inicial.

La atención que brinda la USAER a los alumnos que lo requieren, debe ser dentro del aula regular. Esto por la necesidad que existe de la interacción entre los alumnos, además las actividades de atención favorecen procesos de aprendizaje y no son de ninguna manera de perjuicio para los demás alumnos.

La acción correspondiente a la orientación va dirigida tanto al personal de la escuela como a todos los padre de familia que tienen a sus hijos en dicha escuela. Dicha acción tiene por objeto, proporcionarles los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención de los alumnos. En el desarrollo de la orientación, los docentes regulares y padres de familia pueden llegar a presentar necesidades que deben ser consideradas por la USAER para modificar y reflexionar en sus acciones de atención.

La orientación a los docentes regulares sirve para analizar conjuntamente los factores que repercuten en el aprendizaje de los alumnos y generar alternativas de atención con el uso de estrategias acordes a las necesidades de los alumnos.

La orientación a los padres de familia consiste en proporcionarles información respecto a la atención de sus hijos, al proceso que se lleva con él, a la evolución que presenta y para darles sugerencias de trabajo a desarrollar en el hogar. La USAER también orienta a los padres de familia de toda la comunidad escolar, es decir, a aquellos que sus hijos no presenten ninguna necesidad educativa especial, para eliminar reacciones negativas ante ellas, y sensibilizarlos ante la integración educativa y escolar.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La USAER además de brindar apoyo y orientación, ofrece pautas para ajustar el currículum a las necesidades que presenta el alumno. Por tanto, el docente regular debe acceder a este servicio y recurrir a recibir sin discriminación el apoyo que le ofrece educación especial y otros profesionales de la educación aceptando las sugerencias que se le proponen. De esta forma, la corresponsabilidad de atención, ayuda al alumno integrado a salir adelante y a superar los conflictos que presenta dentro del aula regular ante el currículum básico.

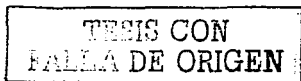
Por lo tanto la USAER debe beneficiar a los alumnos con necesidades educativas especiales que se encuentran integrados a la escuela regular, para que se les brinde una mejor calidad de educación dentro del marco de la integración.

2.3 Dificultades de operación y aplicación de proyectos educativos (USAER)

En 1995, cuando la integración de menores con necesidades educativas especiales a la escuela regular era apenas un proyecto, mucha gente se preguntó en ese momento ¿Qué iba a suceder con estos niños que serían integrados a la escuela regular? Y ¿Cómo iban a reaccionar los miembros de la comunidad escolar? Esto a razón de que se advirtió que no sólo la escuela regular debía cambiar su actitud, sino que había de reorientar la educación especial, no sólo en sus servicios de apoyo sino también en los escolarizados. Esto se malinterpretó suponiendo que todos los alumnos de educación especial se incorporarían a la escuela regular y desaparecería educación especial, como tal.²⁵

A partir de esto las reacciones de la comunidad escolar fueron de resistencia a ese proyecto, los maestros rechazaron el hecho de integrar a los menores con necesidades educativas especiales a sus aulas. Pero esto fue debido a la ignorancia que envolvía a la sociedad en general, debido a

²⁵ *Ibid.*



que desconocían los términos empleados en esos momentos. La resistencia activa condujo a protestas, manifestaciones en las calles, desplegados y en la prensa. La consigna era *“educación especial va ha desaparecer, van a integrar a todos los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares de la noche a la mañana, para que los maestros no especialistas los atiendan”*.²⁶

Integración Educativa e Integración Escolar.

Es por eso que se hablaba de que todos los alumnos de las escuelas especiales estaban siendo integrados educativamente, los padres de familia de las escuelas regulares comenzaron a oponerse ante esta integración porque pensaron que cualquier alumno con necesidades educativas especiales se integraría a la escuela regular, pero esto no era así. La integración educativa se refería a que los alumnos de educación especial accederían al mismo currículum de educación básica, pero esto era dentro de las mismas escuelas de educación especial. Integración educativa creó polémica, y esto se debió a la modificación que se había hecho en el artículo 3º. Constitucional en el que se daba a conocer que educación especial era eliminada como sistema paralelo de educación regular y se convertía en una modalidad de educación básica. Por lo tanto, la educación se limitaba a un solo currículum, el de la educación básica, los alumnos de educación especial serían certificados como alumnos de educación básica.²⁷

Precisamente esto es la integración educativa, *“El proceso mediante el cual se accede al currículo básico”*.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Ley General de Educación*. En *Diario Oficial de la Federación*. Órgano de Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. México. 1993.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En cambio, integración escolar, *“es el proceso que realizan los alumnos con necesidades educativas especiales, para cursar su educación básica en la escuela regular, con el apoyo de educación especial a través de la USAER”*²⁸

Se refiere al compartir los mismos espacios con los niños regulares, esto quiere decir que se integran los niños con necesidades educativas especiales al aula de niños regulares y además comparten al mismo currículo. Cabe recordar, que este tipo de integración se encuentra señalado y legalizado en el Artículo 41 de la Ley General de educación, mencionado anteriormente.

El haber ignorado esta diferencia de integración escolar con integración educativa, propició en la sociedad un desequilibrio ante la aceptación o no de la integración de niños con necesidades educativas especiales, negándoles en algunos casos al acceso a la escuela regular.

Los docentes y su respuesta al proyecto de integración escolar.

Es necesario conocer algunos de los argumentos de los docentes de la escuela regular que dieron origen a ciertas actitudes de resistencia ante la integración escolar:

a). En el ciclo escolar 1993-94 en el que se inició la innovación de la integración educativa y escolar, los docentes asumieron actitudes defensivas para tratar de evitar al dar a conocer su falta de conocimiento o ignorancia acerca de cómo atender a los niños con necesidades educativas especiales. No hay una receta que pueda brindar una serie de instrucciones fijas para el principio de integración y mucho menos en este ciclo escolar donde se adquirirían las primeras experiencias.

²⁸ ELISEO GUAJARDO. Proyecto General de Educación Especial en México. Fase II. Manuscrito no publicado. Documento basado en Problemáticas y perspectivas para la educación Especial en el D. F. Hacia el siglo 2000-2001. México, 1998.

Es conveniente aclarar, que educación especial no solamente se dedicaba a integrar a la escuela regular a los alumnos con necesidades educativas especiales, al contrario, iniciaba con la creación de las USAER y de su funcionamiento directo dentro de las escuelas regulares.²⁹

A partir del ciclo escolar 1995-1996, este servicio inicia la atención a la población con necesidades educativas especiales dentro de la escuela regular, su labor responde a lo indicado en el Artículo 41...” *Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación*”³⁰

Claro está, que al llevar a la práctica el proyecto de integración, se requería no solo de la voluntad de los miembros de la comunidad escolar, sino también de una planificación escolar, a conciencia para considerar los aspectos metodológicos que fueran capaces de responder tanto a las necesidades de los alumnos como la de los propios docentes. Los docentes entonces tendrían que analizar las necesidades de su alumno integrado y detectarlas, considerarlas para realizar los ajustes necesarios en su clase.

En este momento se deriva otro aspecto de la resistencia que presentaron los maestros para con la integración.

b). El maestro en su formación inicial no recibió enseñanza sobre necesidades educativas especiales y los ajustes al currículo. Este argumento es válido, en las escuelas normales de maestros no se les ofrecía esta información. Es apenas en el ciclo escolar 1997-1998 que el plan de Estudio de la Licenciatura en educación Primaria se modificó para las escuelas normales de

²⁹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA & DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Cuadernos de Integración Educativa No. 7. Declaración de la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. México, 1997.

³⁰ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA & DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Cuadernos de Integración Educativa No. 1. Proyecto General para la Educación Especial en México. México, 1994.

maestros. En el Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales se dio a conocer una nueva asignatura llamada "Necesidades educativas especiales" que los maestros en formación estudiarían en el tercer semestre, con una duración de seis horas a la semana.

El objetivo de esta asignatura va encaminado a que los estudiantes normalistas:

"adquieran conocimientos y desarrollen habilidades y actitudes que les permitan identificar o atender, según el caso, las necesidades educativas especiales que presenten algunos niños."³¹

Este propósito es muy ambicioso para cursarse en un solo semestre, porque no solo plantea la necesidad de identificar las necesidades, sino de reconocer las distintas condiciones que se puedan asociar con el surgimiento de ellas.

El programa enumera dos condiciones a estudiar, la primera se refiere a las necesidades que se derivan del entorno. La segunda condición son las necesidades que se derivan de alguna discapacidad. El objetivo de esta asignatura no contempla estrategias ni adaptaciones a la curricula.

Un semestre no es suficiente para concienciar e impartir, a los estudiantes normalistas, los conocimientos y desarrollar sus habilidades que les permitan hacer frente a las necesidades especiales dentro del aula.

Otro factor es el tiempo: "esto me quita tiempo para otras responsabilidades".

Los maestros de educación primaria no cuentan con el tiempo suficiente para la preparación de sus clases.

El maestro es considerado como el factor fundamental de la educación, lo que implica desempeñar una profesión sumamente compleja. El maestro requiere de preparación

³¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan de Estudios: Licenciatura en educación Primaria. Versión Final para consulta, pág. 15, México, 1997.

especializada, de una continua actualización y de superación ante los avances de la educación, como es el caso de la integración.

Para organizar una clase, en la cual el maestro tiene que satisfacer las necesidades del niño con necesidades educativas especiales, el maestro necesitaría:

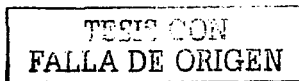
- Identificar las necesidades educativas especiales
- Establecer las ayudas pedagógicas necesarias.
- Crear actividades para la enseñanza que beneficien a los niños con discapacidad, pero que, a la vez sean útiles a los demás niños del aula regular.
- Propiciar la interacción entre alumnos regulares y alumnos con necesidades educativas especiales para que se apoyen mutuamente.

Para que lo anterior presente realidades en el aula, el maestro regular, podría darse el tiempo suficiente para preparar sus clases pensando que el alumno que necesita estrategias diferentes, pero al mismo tiempo, tener presentes que esos ajustes no sólo beneficiarían a ese ser individual, sino aun grupo completo que está siendo favorecido por el alumno integrados.

Estudios realizados por De Ibarrola, Silva y Castelan ofrecieron datos relacionados con la distribución del tiempo en los docentes del Distrito Federal.³²

El 60% de los maestros considera necesario desempeñar otra actividad fuera de su horario de trabajo en la escuela. Si el docente labora doble plaza, busca un tercer turno con el fin de lograr ingresos necesarios para el mantenimiento de su familia, esto en el caso de los varones. En cambio para la maestra, el segundo turno, si no lo laboran en algún otro lugar, lo aprovecha para la atención de la familia .

³² DE IBARROLA, SILVA. & CASTELAN, Quiénes son Nuestros Maestros Mexicanos. México: Fundación SNTTE para la Cultura del Maestro Mexicano. 1997.



Para clarificar lo anteriormente dicho, el turno de educación primaria se divide en dos , de 8:00 a 12:30 y de 14:00 a 18:30. El maestro que desempeña la doble plaza aprovecha el tiempo libre de un horario a otro para platicar con padres de familia, para transportarse de una escuela o otra, para la comida o para alguna actividad referente a los hijos, como es el caso de llevarlos al lugar donde se los cuiden durante su trabajo en el segundo turno.

Pero los estudios indican que el 44% de los maestros, utilizan de media hora a una hora en trasladarse a su centro laboral y que el 19.2 más de una hora.

Esto apunta al uso exhaustivo del tiempo de maestros y maestras, el desempeño de papeles familiares importantes y a veces en actividades de superación.

2.4 El docente: Conocimientos, habilidades y actitudes para construir su práctica educativa.

Las instituciones son algo que crean los hombres y en poder colectivo que crean está el germen de su propia transformación.³³

Esto indica un pronunciamiento contra las posturas pasivas e indiferentes que actualmente guarda el docente en su tarea diaria.

Las instituciones se manifiestan por los comportamientos y modos de pensamiento que asumen los individuos que las integran.

Para la pedagogía crítica, análisis institucional es muy importante, ya que permite sacar a la luz "la dimensión oculta no canalizada y sin embargo determinante" del hecho educativo. Se reconoce a la escuela como una institución social regida por normas, mismas que intervienen en la relación pedagógica del docente, ya que éste sólo se pone en contacto con los alumnos de un

³³ MARGARITA PANSZA GONZÁLEZ et. al. Fundamentación de la Didáctica. Vol. I, Edición Gernika, México 1998, pág. 61

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

marco institucional. Esta estructura puede cambiar tanto en su organización como en las técnicas de enseñanza que utilizan el docente y alumnos para lograr los aprendizajes.³⁴

El docente realiza su trabajo dentro de una institución, la formación didáctica de los docentes es de vital importancia para lograr la transformación de su labor en la atención a las necesidades educativas especiales . Pero dicha formación será insuficiente si deja a un lado el cuestionamiento permanente de la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, sus currículos y formas de relación.

Nuestra época está marcada por la necesidad de una renovación de la enseñanza; de una renovación fundamental, que no puede ser separada del replanteamiento de la sociedad. En dicha renovación, profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar para ellos mismos el derecho de la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo.

Por lo tanto, la atención a las necesidades educativas especiales es una tarea compleja que exige un gran esfuerzo por parte de los docentes involucrados en ella.

Cuando en una escuela se consideren las necesidades educativas especiales como algo positivo en sus aulas, como un motivo para reflexionar y aprender juntos, probablemente el clima que se genere pase por momentos de reflexión que se traduzcan en principios de acción para buscar respuestas para todos y cada uno de los alumnos del aula. Desde esta perspectiva, la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales no se debe considerar como algo molesto, sino un reto y una ocasión para trabajar y buscar soluciones que mejoren la acción educativa.

³⁴ *Ibid.*



La atención a las necesidades educativas especiales es un proceso complejo en el nuevo modelo de escuela para todos, que exige un gran esfuerzo por parte de los docentes.

La consolidación de una escuela no ha reducirse a cambios cuantitativos en los elementos del currículo escolar, sino que ha de implicar cambios cualitativos en la concepción de la educación, en el modelo curricular, en la organización escolar y en la planeación dentro del aula.

Dichos cambios suponen una tarea de toda la comunidad educativa, que realizará las adaptaciones precisas para responder a los principios de atención a las necesidades educativas especiales de cada escuela.

Como consecuencia de todo ello, puede inferirse que la atención a las necesidades educativas especiales no se centra únicamente en determinados alumnos, sino que es una tarea institucional que compete a la comunidad educativa, con la finalidad de dar la respuesta más adecuada a los alumnos.

Un sistema educativo de calidad se puede medir a través de determinados factores:

Un profesorado competente, un currículum adaptado a los niveles educativos de los alumnos, una metodología activa y participativa, y unos procedimientos adecuados a la evaluación.

Se dice que una educación de calidad debe dar respuesta a las necesidades educativas especiales, potenciando al máximo el desarrollo del niño de manera que le permita desenvolverse de manera autónoma en la sociedad en que vive.

La integración escolar ha puesto de manifiesto que determinadas formas de actuación en el aula no son las más apropiadas para determinados alumnos con necesidades educativas especiales.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La integración a la escuela de alumnos con necesidades educativas especiales es un cambio profundo que como tal supondría un cambio metodológico en la manera de enseñar y evaluar. Es decir se tiene que modificar la forma de atención a los alumnos.

La integración escolar tiene que generar una reflexión sobre la formación de los docentes.

Pondremos énfasis en la formación de los docentes por considerarlos como los actores principales en la educación de los alumnos dentro del aula.

Es necesario detenerse a analizar la formación docente en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes, ya que ello, afectará positiva o negativamente al alumno con necesidades educativas especiales en su integración educativa y escolar y aún en su adaptación al medio social.

Desde las reformas en cuestión de legislación educativa que se han dado en el país, se evidencia que la formación inicial y continua de los docentes, debe tener una profunda transformación para superar las barreras actitudinales, las rutinas institucionales y la misma práctica docente en su quehacer pedagógico.

Se considera la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular es un hecho pedagógico que rodea la vida cotidiana, pero que su valoración se ve afectada por las circunstancias que ocurren al interior de una cultura y de una sociedad.

Para construir una teoría sobre la integración escolar se requiere abordar los aspectos antes mencionados (conocimientos, habilidades y actitudes) de los docentes con relación a los alumnos con necesidades educativas especiales.

El conocimiento se refiere al saber que tiene el maestro sobre su materia, este saber debe llevarlo a reconocer las dificultades que los alumnos podrán tener con los contenidos y su

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

aplicación. Esto le permitirá presentar su materia de manera más adecuada a los alumnos, haciendo uso óptimo de lecciones, actividades, juegos, etc.

Prácticamente todos los docentes de escuela regular atienden en sus aulas alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita, las matemáticas o en alguna asignatura específica. Los docentes consideran, generalmente, que presentan un retraso respecto al nivel de aprendizaje del resto de sus compañeros debido sobre todo, al propio alumno y/o a su entorno familiar, por ejemplo debido al poco apoyo de la familia en la realización de tareas diarias, por problemas de conducta del alumno y que el maestro considera que competen a la familia, por problemas de aprendizaje que requieren de atención especializada, etc.

Generalmente, el docente no considera que él influya en estas dificultades, por lo que adopta la estrategia de hablar con los padres de familia para que traten de buscar una solución. También opina que él puede hacer algo para resolver estos problemas desde el contexto del aula: suele indicar a los niños que se sienten en cierto lugar del salón para que “captan mejor los conocimientos” y, en ocasiones, ofrece explicaciones y/o ejercicios adicionales sobre algún contenido del programa. En otros casos, comenta que es necesario enviar al niño a algún tipo de servicio educativo especial. Sin embargo, predomina la idea de que estos niños deben alcanzar el mismo nivel de desempeño que sus compañeros en los tiempos establecidos.

Por lo que se hace necesario que el docente aparte de poseer un conocimiento sobre su materia se aproxime al conocimiento de las necesidades educativas especiales de los alumnos a partir de las teorías sobre procesos de desarrollo y aprendizaje del alumno. Los escenarios donde se desenvuelve la persona con necesidades educativas especiales es un espacio ambivalente, contradictorio de desigualdades pero también de oportunidades, que para enfrenarlos implica comprender el proceso cultural del grupo y poder actuar acorde al contexto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Cuando se habla de integración, se parte del hecho que se cree que un alumno con necesidades educativas especiales posee, saberes, creencias y potencialidades para impulsar su desarrollo, y que se requiere consolidar estrategias pedagógicas, así como de que la comunidad educativa se apropie de saberes generados por investigaciones y experiencias significativas en integración para una mayor comprensión de esta política educativa.

El docente puede ofrecer ayudas pedagógicas más adecuadas a todos los alumnos, incluyendo a aquellos que presentan necesidades educativas especiales y que requieran atención específica, si cuenta con ciertos elementos conceptuales que le permitan favorecer el aprendizaje. Sin embargo, no debe olvidarse que estos niños recibirán las mejores ayudas si la labor del docente está respaldada por un contexto escolar favorable.

Un objetivo importante de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales es que el docente mejore su enseñanza en beneficio de todos los alumnos. Se piensa entonces que es un ideal de maestro, en todo lo que un docente debería saber y en todo lo que debería hacer en su práctica pedagógica, en este caso, para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La necesaria renovación en la enseñanza implica un proceso de concientización de profesores, alumnos e instituciones, en diversos niveles.³⁵

El maestro de escuela primaria se está enfrentando ante una innovación educativa que le exige diferentes saberes y prácticas. Es necesario un cambio en su forma de pensar y de actuar.

³⁵ Margarita Pansza González et. al. Fundamentación de la didáctica. Vol. I. Ediciones Gernika, México 1988. pág. 63

Se interpreta que el concepto de necesidades educativas especiales implica, estrategias, recursos y ajustes al currículum y especialmente el cómo orientar a una integración de estos alumnos en aula regular.

El docente juega un papel muy importante en ello como parte del proceso de construcción de conocimientos, porque sin su ayuda es probable que el alumno no pueda alcanzar los contenidos educativos.

Se piensa en relación a la intervención del docente dentro de su aula, que debe ser ajustada a sus características y necesidades de los alumnos a fin de brindar la ayuda pedagógica que requieran para construir aprendizajes significativos.

Por lo tanto el docente debe tener presente, que es necesario contar con cierta habilidad en la preparación de sus clases, para ajustar a las características y necesidades de los alumnos los métodos de enseñanza y esta sea diversificada y pensada en la heterogeneidad del grupo, respetando diferencias de los alumnos.

Cuando se habla de las habilidades con las que un docente debe contar nos referimos a las siguientes:

- Brindar un ambiente positivo dentro de su salón de clases
- Manejar adecuadamente los contenidos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza
- Ajustar los métodos de enseñanza a las necesidades de los alumnos
- Promover el trabajo cooperativo y participativo
- Reflexionar sobre su propia práctica para reajustarla cuando sea necesario.

Esto indica que, el docente que integre alumnos con necesidades educativas especiales a su aula regular, debe tener claro que el currículo básico no se puede transmitir a los alumnos tal como se presenta, necesita ser ajustado a las necesidades de los alumnos integrados.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Las habilidades que tenga el maestro sobre sus materias debe llevarlo a reconocer las dificultades de los alumnos podrán tener con los contenidos y su aplicación. Esto le debe dar pauta para presentar su materia de manera clara y ajustada a los alumnos, haciendo uso óptimo de todas sus habilidades como maestro de grupo para presentar sus lecciones, actividades, juegos, etc.

La claridad es otra habilidad muy importante para que el docente induzca a los alumnos a aprender con mayor facilidad.

Los docentes que son claros, son aquellos que son precisos y específicos, y los que evitan el uso de ambigüedades y palabras no determinantes. Evitan explicaciones ambiguas, y anticipan los problemas que el alumno pueda presentar al enfrentar su material e identificando los apoyos con los que cuenta.

Es importante que un docente con niños que presentan necesidades educativas especiales integrados a su aula considere tener las siguientes habilidades:

- Presentar las ideas de manera clara y sencilla
- Incluir puntos clave para estimular al alumno a cuestionar y asegurar que los alumnos aprenden con sus explicaciones.
- Presentar con precisión los detalles de cómo realizar el trabajo en clase.
- Observar los movimientos de los alumnos y tratar de identificar a los alumnos confundidos. Este aspecto es muy importante porque lleva al maestro a la comprensión de las deficiencias del material presentado.
- Utilizar palabras que los alumnos conozcan.
- Definir los términos nuevos y describirlos. Utilizar sustantivos específicos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En función del docente, hablar con un lenguaje común, en cuanto a la exposición de los contenidos, para evitar confusión en los alumnos. Esto es muy importante para todos los alumnos, pero lo es más para los alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo también habrá que cuidar que el modelo de lenguaje y el vocabulario usado por el docente no resulte empobrecedor.

El docente debe alentar a los alumnos a que se ayuden mutuamente y colaboren para la adquisición de conocimientos.

El docente que muestre interés por los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, buscará la manera de ayudarlos para evitar el fracaso escolar y fomentar el éxito de los mismos.

El considerar una verdadera pedagogía de atención a las necesidades educativas especiales, implica interpretar las actitudes que surgen en la práctica docente y determinar acciones para el cambio, las actitudes más comunes son las expectativas al desarrollo del proceso, el temor al fracaso que se genera en posiciones bipolares de rechazo y aceptación, y en medio de estas surge la sobreprotección, como forma de canalizar la ansiedad.

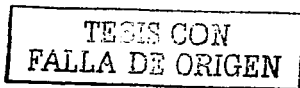
Antes de iniciar un recorrido teórico con relación a las actitudes, es necesario hacer primeramente, una revisión de lo que se entiende por actitud.

Según Eiser (1989), actitud es:

Una forma abreviada de decir que tenemos sentimientos y pensamientos de cosas que nos gustan y de cosas que nos disgustan, que aprobamos y reprobamos, que sentimos atracción o repulsión; confianza y desconfianza, etc. Tales sentimientos tienden a reflejarse en la forma de hablar y de actuar, y en como reaccionamos a lo que otros dicen y hacen.³⁶

Las actitudes, pueden llevar a juicios o evaluaciones de situaciones diversas que se presentan ya sea por experiencia o imprevisos.

³⁶ J. R. EISER. Psicología Social: Actitudes, Cognición y Conducta Social, Pirámide S.A., España, 1989, pág. 31



Hay actitudes que se pueden presentar como formas de expresión que pueden llegar a ser ininteligibles, por lo que es necesario a veces que se expresen verbalmente. Esto significa, que algunas actitudes, pueden llegar a ser difíciles de interpretar visualmente y dependerá de las personas que las expresen, de las personas que las perciben, del contexto en que se presentan y la forma en que se interpretan. Las personas pueden o no estar de acuerdo con esas actitudes.

Las estereotipaciones de ciertas actitudes se encuentran vinculadas a los valores, a las creencias o a las interacciones de las personas con ciertos objetos.

Eiser dice que *“las actitudes pueden ser predecibles en relación con la conducta social”*³⁷, esto es, cuando una persona no es consciente de las actitudes que expresa verbalmente en relación a su comportamiento no verbal, puede ser fácil o difícil, de interpretar, según el contexto social.

Sarabia, afirma que *“una actitud es una propiedad de la personalidad individual”*³⁸ al igual que Eiser, manifiesta que las actitudes también se dan por influencias sociales como normas, valores o hasta creencias.

El hablar de actitudes que causan ciertas conductas, es plantear cuestiones acerca de la naturaleza que interviene en la manifestación de esas actitudes.

Eiser, dice *“una actitud, pues es una experiencia subjetiva que implica una evaluación de algo o alguien”*³⁹

Esto quiere decir, que la experiencia está ligada al sentido en que se refieren o expresen ciertas actitudes, por lo que es necesario identificar ese algo o alguien, ubicarlo dentro del contexto social y darle un referente público antes de manifestar juicios vagos hacia ello por medio de

³⁷ *Ibid.*, pág 31

³⁸ B. SARABIA. *El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes*. En Coll, Poza, 1992, pág 39

³⁹ J. R. EISER. *Psicología Social: Actitudes y cognición y conducta social*. Pirámide, S.A., Madrid, 89, pág. 283.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

actitudes verbales o no verbales. Es recomendable organizar en cierto sentido, los juicios de valor propio de acuerdo al contexto que se maneja y al tiempo que se vive.

La necesidad de ayuda debe estar presente en los miembros de la comunidad escolar. Eiser dice que *“una cosa es proponer una norma u obligación moral de ayudar a otros, y otra muy distinta, definir los principios en términos de lo que un individuo decidirá sobre si esta norma es aplicable en una situación dada”*.⁴⁰

Tanto padres de familia como alumnos sin necesidades educativas especiales y personal docente deben estar conscientes de la importancia que tiene mantener una actitud de aceptación ante el alumno que presenta necesidades educativas y de ayuda ante las barreras que se puedan encontrar en el currículo, esto es cuestión de contar con ciertas actitudes que puedan llegar a suplir dificultades.

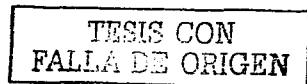
Las actitudes de los docentes y alumnos dentro de la escuela deben estar de acuerdo a ciertas normas que permitan un buen funcionamiento de la institución, por lo que la comunidad educativa debe aprender a controlar sentimientos, palabras y pensamientos.

Las actitudes pueden tener su origen o formarse tanto en la escuela como en la familia. El docente debe mostrar estima, aceptación, respeto y confianza aceptando al alumno como una persona de valor, respetarlo y estimar sus sentimientos y opiniones, mostrando interés por su bienestar.

Encontramos que tradicionalmente se distingue al alumno y al docente y que, al primero se le pide que aprenda y al segundo que enseñe. El aprendizaje queda reducido al aula, y se traduce en memorizaciones de nociones, conceptos, principios e inclusive procedimientos (preestablecidos en un programa a cumplir), que serán reproducidos “sobre pedido” en la clase o en los exámenes y que, por lo mismo, el aprendizaje puede concebirse como un proceso mecánico.⁴¹

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ E.A. WOOLFOLK. Psicología Educativa 6ª Edición, Prentice Hall Hispanoamericana, Edo. De México, 1996.



Que en este caso no facilitará el aprendizaje del alumno con necesidades educativas especiales.

El docente debe propiciar en los alumnos actitudes de curiosidad, interés y búsqueda que favorezcan el aprendizaje.

La acción del docente encaminada a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos, también genera cambios en él, ya que le posibilita aprender de la experiencia de enseñar por la confrontación de su teoría con su práctica. La participación de los alumnos en este proceso es decisiva y también significa que éstos, durante el proceso de aprendizaje "enseñan", es decir intervienen en los procesos de aprender del profesor.⁴²

Lo anterior propiciará un clima de confianza dentro del aula, de esta manera el alumno se sentirá seguro para participar dentro de la clase con sus opiniones y dudas.

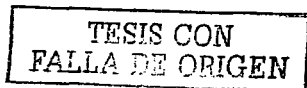
El docente debe manifestar sensibilidad ante los problemas que presentan los alumnos, estar dispuesto a apoyar y brindar los recursos necesarios, no solo libros, instrumentos, mapas, etc;

El alumno con necesidades educativas especiales que es rechazado por el docente, no puede desarrollar un aprendizaje óptimo, hay que recordar que el aprendizaje intelectual incluye elementos afectivos.

Dentro del aula se deben desarrollar relaciones sociales favorables, que ayuden al alumno a tener confianza en su participación y mostrar interés por los contenidos escolares. La interacción puede llevar a los alumnos asuman ciertos roles, identidades y conceptos de sí mismos. Estos elementos pueden influir en las decisiones hacia los logros personales.

Hay que considerar que, en la mayoría de los casos de los niños que enfrentan un fracaso escolar puede deberse a las actitudes que los docentes toman hacia el niño.

⁴² MARGARITA PANSZA GONZALEZ. ET AL. Fundamentación de la Didáctica, Vol I, Ediciones Gernika, México 1988, pág.87



2.5 Fundamentación teórico-práctica en la orientación del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

El profesor está ahora frente a un grupo que le plantea muchos problemas. Cuando le ofrecieron el puesto tal vez pensó que la tarea sería difícil pero no se imaginó que lo fuera tanto.

Es consciente de que la relación pedagógica tiene como propósito la enseñanza y el aprendizaje de contenidos culturales; conoce su materia (cuando menos eso cree) y los alumnos están inquietos, desinteresados, ausentes, tienen necesidades educativas especiales, empiezan a exigir, o a faltar, sin más, a la clase. Piensa que le hacen falta instrumentos, que las técnicas que utiliza no son eficaces, que requiere de otras nuevas y que al contar con ellas sus problemas aminorarán o desaparecerán.

También aunque en una minoría nos encontramos con docentes interesados en su trabajo que, inspirados en informaciones de "actualidad", difundidas a través de orientaciones oficiales, cursos, sugerencias de compañeros, programas educativos, han participado en la introducción de innovaciones en el aula.

Se trata de innovaciones que tienen un sentido de atención a las necesidades educativas especiales pero que no resuelven el problema de fondo, pues no se logran superar las concepciones mecanicistas del proceso enseñanza-aprendizaje.

No se puede dejar de considerar los aspectos ideológicos implícitos en las concepciones de aprendizaje y enseñanza imperantes, que garantizan su permanencia entre los docentes.

En este sentido, M. T. De Seeligman plantea que: *"... Toda una concepción de la producción de conocimientos y de sus formas específicas e institucionalizadas de apropiación se ha filtrado a nivel ideológico en las distintas áreas y niveles de la educación, impregnando un tipo de discurso pedagógico, una forma de entender el aprendizaje y los mecanismos que lo configuran"*⁴³.

Las concepciones tradicionales de aprendizaje insisten en la aprehensión de la realidad.

⁴³ Ibid, pág.84

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Esta sola frase tiene connotaciones: La realidad (social) está ahí, inmutable, estática, establecida, y el acercamiento del aprendiz es para hacerla suya a través de una captación sensorial que implica una actividad de apropiación de integración o adaptación; el objeto de conocimiento es una fracción de esa realidad que se aborda para extraer de ella su esencia: en eso radica la significatividad del conocimiento. Es claro que la relación cognitiva y por tanto del aprendizaje es visto como un proceso individual –un sujeto que se relaciona con el objeto de conocimiento–; en consecuencia también los instrumentos de conocimiento se diseñan para ser utilizados por individuos.⁴⁴

Dentro del grupo, el docente y el alumno, asumen una tarea de elaboración que da lugar a obstáculos y del proceso mismo de aprendizaje son decisivos, pues de él depende en gran parte que se consiga una concientización, una capacidad crítica y las acciones para modificar, en primera instancia, nuestras actitudes y en segunda, para incidir en los procesos sociales.

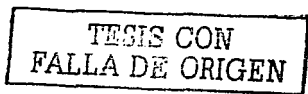
Estas dificultades en el proceso de aprendizaje deben ser tomadas como un aspecto esencial del mismo, ya que su desconocimiento oculta la posibilidad de llegar a descubrir que el aprendizaje es una acto de permanente cuestionamiento.⁴⁵

La acción del docente encaminada ala producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos, también genera cambios en él, ya que le posibilita aprender de la experiencia de enseñar por la confrontación de su teoría con su práctica. La participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en este proceso es decisiva y también significa que éstos, durante el proceso de aprendizaje “enseñan”, es decir, van ha intervenir en el proceso de aprender del docente.

La reflexión y la acción del docente constituyen los polos de un mismo proceso; ambos hacen posible el análisis de las situaciones docentes y de las contradicciones que se dan en ellas, así como las síntesis teóricas pertinentes; están vinculadas dialécticamente: la reflexión fundamenta

⁴⁴ *Ibid*, pág 85

⁴⁵ *Ibid*, pág. 47



su práctica genera nuevas elaboraciones, nuevos enfoques teóricos sobre su docencia, nuevos análisis y síntesis que a su vez darán lugar a acciones nuevas posiblemente más coherentes.

Esto quiere decir, que en el aula, el profesor podrá recurrir a promover un salto cualitativo en la concepción de enseñanza y aprendizaje, aprenderá mientras enseña y viceversa en un interjuego permanente. Un docente-alumno y un alumno-docente, en la escuela significa potencialmente el cambio en las funciones que tiene asignadas. Esta tarea no es fácil, la dinamización de los roles produce ansiedad. Jose Bleger dice al respecto:

En el planteo tradicional, hay una persona o grupo (un status) que enseña, u otro que aprende. Esta disociación debe ser suprimida, pero tal supresión crea necesariamente ansiedad debido al cambio y abandono de un estereotipo de conducta. En efecto, las normas son, en los seres humanos, conductas, y toda conducta es siempre un rol, el mantenimiento y repetición de las mismas conductas y normas en forma ritual acarrea la ventaja de que no se enfrenten cambios ni cosas nuevas y de ese modo se evita la ansiedad. Pero el precio de esa seguridad y tranquilidad es el bloqueo de la enseñanza y el aprendizaje, y la transformación de estos instrumentos es todo lo contrario de lo que deben ser: un medio de alineación del ser humano.⁴⁶

En este sentido, el maestro debe ampliar sus intervenciones e incluir diversas formas de enseñanza que respondan a diferentes maneras de aprender

El docente debe transformar su práctica pedagógica, de tal manera que favorezca el aprendizaje de todos los alumnos, incluyendo aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

Por lo que se hace necesario que el docente llegue a establecer una relación permanente entre su pensar y su actuar, con vías a una reconceptualización de su práctica, y que esto lo lleve a proceder pedagógicos más adecuados en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Entendiendo el aprendizaje como un proceso, más que como un resultado tenemos que;

"...todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas... estas acciones involucran a la totalidad de la persona humana... estas acciones o conductas son toda reacción del ser humano ante estímulos externos e internos, en su permanente adaptación al

⁴⁶ Op. Cit. MARGARITA PANSZA GONZALES. et al. Fundamentación de la didáctica, vol. I, ediciones Gernica, S.A. México 1986, pág 88-89.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

*medio. Se trata de acciones simbólicas: analizar, relacionar, generalizar, etc; aporeciones manuales, manipular objetos, reunir materiales, movilizarse, etc; así como sentimientos, valoraciones y formas de relación con el medio social... Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en su práctica sus conclusiones, etc... es decir, cuando se producen modificaciones, reestructuraciones en su conducta.*⁴⁸

En este contexto se piensa, que el docente antes de seleccionar la metodología y las técnicas para cualquier acción educativa necesita cuestionar sobre la naturaleza del objeto de estudio de la evaluación: el aprendizaje. Asimismo, es necesario que conciba al alumno como una totalidad, y entienda al aprendizaje como proceso, y , sobre todo, que parta del reconocimiento a las necesidades educativas especiales que puedan presentar los alumnos.

En el aprendizaje entran en juego dialéctico el contenido cultural (Información, emoción, atracción, rechazo, inmovilización de la afectividad), para obtener la producción de nuevas situaciones, tareas, soluciones, etc.

Toda institución educativa se plantea como una de sus tareas prioritarias, la realización de acciones que le lleven a conocer el resultado de determinados aprendizajes planteados.

Para adoptar el proceso enseñanza-aprendizaje como un criterio orientador de la acción educativa es indispensable definir lo que se entiende por evaluación.

Evaluación se define como una acción verificadora, refiriéndose a la calificación o a la comprobación de resultados.

En una primera aproximación se entiende la evaluación como el estudio del proceso de aprendizaje en un curso con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo y, a la vez, los obstáculos que hay que enfrentar.

⁴⁸ MAGARITA PANSZAA GONZÁLEZ et. al. Fundamentación de la Didáctica. Vol II, Edición Gernica, México 1998Pág. 110 y 111.

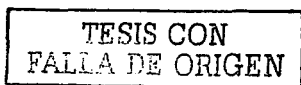
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La evaluación es un sentido intrínseco se refiere básicamente al estudio de las condiciones que afectarán el proceso de aprendizaje a las maneras como éste se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente ocurrieron en el proceso.⁴⁹

Por lo que conviene entender el sentido de la evaluación no como mera calificación sino como un instrumento que nos permite conocer la situación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionarles la ayuda necesaria en cada momento, lo que implicaría un ajuste a la acción educativa por parte de los docentes.

La evaluación se preocupa fundamentalmente por estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad, contemplando el conjunto de factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo; se preocupa también por la revisión de las condiciones que prevalecieron en el proceso, las situaciones tanto propicias como conflictivas, en las que se aborda la tarea, las dificultades en la dinámica de trabajo tales como: evaciones, rechazos a la tarea, miedos, ansiedades, etc. Todos estos factores plantearán al docente una visión distinta del aprendizaje rompiendo con los rígidos esquemas tradicionales y orientándolo hacia la idea de incorporar nuevas técnicas y metodologías para investigar y evaluar al trabajo en el aula, principalmente con aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales abriendo nuevas posibilidades y enriqueciendo su tarea docente que a la vez le exigirán una mayor formación teórica y metodológica para enfrentar la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, estando en el deber y la obligación de poner en juego su creatividad y su capacidad de crítica para realizar la selección y las adecuaciones que amerite cada situación concreta de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.

⁴⁹ *Ibid* pág. 110 -111



Capítulo III

LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU VINCULACIÓN CON LOS CONTENIDOS CURRICULARES EN LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

3.1 El plan y programas 1993 y la necesidad de una revisión de los contenidos curriculares.

La elaboración de los programas de estudio para las diferentes unidades didácticas que conforman el plan de estudios de una institución educativa, es una de las tareas más importantes de la docencia. Esta tarea permita concretar las diversas concepciones teóricas e ideológicas que sobre el acto educativo sustentan las personas que integran la institución. Debe ser realizada por los docentes responsables de cada unidad de enseñanza, ya que el programa es la herramienta fundamental del trabajo que realiza el docente y está íntimamente relacionado con los problemas de finalidad (consciente e inconsciente) y con la intencionalidad que caracteriza a la práctica docente. La elaboración de los programas de estudio proporciona una visión más profunda de la problemática que se afronta en el proceso enseñanza-aprendizaje de su curso específico.⁵⁰

En este caso especifica vamos a referirnos al plan y Programas de estudio de la escuela primaria y comenzaremos por mencionar algunos antecedentes acerca de su elaboración.

El plan y programas de educación primaria ha sido elaborado por la Secretaría de Educación Pública⁵¹, en uso de las facultades que le confiere la ley, y en su preparación han sido tomadas en cuenta las sugerencias y observaciones recibidas a lo largo de un extenso proceso de consulta, en el cual participaron maestros, especialistas en educación y científicos, así como representantes de agrupaciones de padres de familia y de distintas organizaciones sociales, entre las cuales destaca la propia organización sindical de los maestros.

⁵⁰ *Op. Cit.* MARGARITA PANSZA GONZÁLEZ, et. al. *Operatividad de la didáctica*, Vol. II, Ediciones Gernika, S. A., México, 1988, pág. 9

⁵¹ *Op. Cit.* S.E.P. *Plan y Programas de Estudio 1993*. Educación Básica Primaria. Dirección General de Materiales y Métodos educativos de la subsecretaría de educación Básica y Normal, México, 1993, pág. 9

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Desde los primeros meses de 1989, y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de desarrollo 1989-1994, se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención.

El programa para la modernización educativa 1989-1994, resultado de esta etapa de consulta, estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.

A partir de esta formulación, la secretaria de educación pública inicio la evaluación de planes y programas y libros de texto y procedió a la formulación de propuestas de reforma. En 1990 fueron elaborados planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria, que dentro del programa denominado "prueba Operativa" fueron aplicados en un número limitado de planteles, con el objeto de probar su pertinencia y su viabilidad.

En 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación remitió a la consideración de sus miembros y a la discusión pública una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento denominado "Nuevo Modelo Educativo". El productivo debate que se desarrolló en torno a esa propuesta contribuyó notablemente a la precisión de los criterios centrales que deberían orientar la reforma.

A lo largo de esos proceso de elaboración y discusión, se fue creando un consenso en torno a la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los contenidos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y geografía de nuestro país. Entre las formulaciones que contribuyeron a formar los criterios para la reforma de contenidos se encuentran las del Sindicato Nacional de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Trabajadores de la Educación, presentadas a fines de 1991 y ratificadas en su congreso de febrero de 1992.

En mayo de 1992, al suscribirse el acuerdo nacional para la Modernización de la educación Básica, la secretaria de educación pública inició la última etapa de transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica siguiendo las orientaciones expresadas en el acuerdo. Las actividades se orientaron en dos direcciones:

1°. Realizar acciones inmediatas para el fortalecimiento de los contenidos educativos básicos. En ese sentido, se determinó que era conveniente y factible realizar acciones preparatorias del cambio curricular, sin esperar a que estuviera concluida la propuesta de la reforma integral. Con tal propósito se distribuyeron las Guías para el maestro de enseñanza Primaria y otros materiales complementarios para el año lectivo 1992-1993, en los cuales se orientaba a los profesores para que, ajustándose a los programas de estudio y los libros de texto vigentes, prestaran especial atención a la enseñanza de cuestiones básicas referidas al uso de la lectura y la escritura, a la aplicación de las matemáticas en la solución de problemas, a los temas relacionados con la salud y la protección del ambiente y al conocimiento de la localidad y el municipio en los que residen los niños.

Con el mismo propósito, se restableció la enseñanza sistemática de la historia de México en los últimos tres grados de la enseñanza primaria y se editaron los textos correspondientes.

Estas acciones, integradas en el programa Emergente de reformulación de contenidos y Materiales educativos, fueron acompañadas de una extensa actividad de actualización de los maestros en servicio, destinada a proporcionar una orientación inicial sobre el fortalecimiento de temas básicos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2°. Organizar el proceso para la elaboración definitiva del nuevo currículo, que debería estar listo para la aplicación en septiembre de 1993. Para este efecto, se solicitó al Consejo Nacional Técnico de la educación la realización de una consulta referida al contenido deseable de planes y programas, en la que recogieron y procesaron más de diez mil recomendaciones específicas. En otoño de 1992, equipos técnicos integrados por cerca de 400 maestros, científicos y especialistas en educación, elaboraron propuestas programáticas detalladas. Es de señalar que en esta tarea se contó con el concurso de maestros frente a grupo de diversos estados de la República. Durante la primera mitad de 1993 se formularon versiones completas de los planes y programas, se incorporaron las precisiones requeridas para la elaboración de una serie de libros de texto gratuitos y se definieron los contenidos de las guías didácticas y materiales auxiliares para los maestros, necesarios para apoyar la aplicación del nuevo plan en su primera etapa.

Pese a la importancia que reviste para el docente participar en la elaboración de sus programas, la posibilidad de participar en este trabajo no siempre se le presenta en su realidad cotidiana. En muchas ocasiones trabaja con programas que son hechos, por departamentos de planeación que determinan a que es lo que debe enseñar y por ello se convierten en ejecutor de un programa cuyo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

escuela ha concebido al alumno como un ser pasivo, cuyo rol es el de recibir las enseñanzas que el maestro transmite de forma verbal y que debe demostrar haber aprendido mediante la repetición exacta de lo dicho por el maestro.

Esta posición tradicionalista subsiste actualmente, aún cuando han interrumpido en el ámbito educativo propuestas que enfatizan la actividad del sujeto para favorecer su propio aprendizaje. En este sentido cabe preguntarse la noción que tiene los maestros sobre las teorías que sustentan la Modernización Educativa; es decir, el plan y programas, ya que de ello depende la posición que asuman en el aula frente al proceso de aprendizaje de sus alumnos. En toda práctica pedagógica subyace una concepción de aprendizaje que orienta la acción educativa, otorgándole mayor énfasis a uno u otro de los protagonistas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En la mayoría de las sociedades contemporáneas se han emprendido reformas educativas porque, entre otras razones, existe una enorme distancia entre lo que los alumnos pueden y tiene interés por aprender y lo que presenta la institución escolar. La búsqueda de solución a los problemas mencionados es lo que suele subyacer a la utilización de conceptos y teorías psicológicas en los procesos de las reformas educativas.

El Plan y Programas 1993 se sustenta en teorías constructivistas. La concepción constructivista es en este momento un campo para reflexionar y una estrategia para actuar.

Es conveniente no asumir la teoría constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como una especie de solución a todos los males sino como un instrumento de reflexión y acción.⁵³

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje esta integrada por varias teorías (Piaget, Vigotsky, Ausbel) éstas poseen más elementos en común que diferencias.

⁵³ *Ibid.*, pág 6

La perspectiva constructivista consiste, pues, en aceptar lo común y lo propio de cada una de la teorías antes mencionadas y a partir de éstas formular una nueva.

*Constructivismo es la construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de los aspectos cognitivos y sociales. Según esta posición, el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano.*⁵⁴

Cuando se habla de constructivismo se deben propiciar tres puntos:

¿Quién construye?

¿Qué se construye?

¿Cómo se construye?

Para aclarar, tendríamos que decir, quién construye es el alumno, es él quien elabora sus conocimientos y nadie lo puede hacer por él (este es uno de los principios básicos de la concepción constructivista).

En una perspectiva constructivista el profesor ya no es un transmisor, es un guía, un orientador muy especial, porque lo que tiene que hacer es intentar encausar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo.

La tarea del profesor es organizar los procesos de construcción del alumno hacia lo que significan y representan los contenidos escolares.

Con la difusión de los lineamientos académicos para los seis grados de la educación primaria, la Secretaría pone a disposición de los maestros la información que les permita tener una visión de conjunto de los propósitos y contenidos de todo el ciclo y no sólo de los que responden al grado en el cual enseñan. De esta manera podrán establecer una mejor articulación de su trabajo docente con los conocimientos previos de los niños y con los que aprenderán en los grados más avanzados.

⁵⁴ *Ibid.*, pág. 6

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El plan y programa de estudio son un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos, que vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual.

Los plan y programas de estudio cumple una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo en las escuelas en todo el país. Sin embargo, no se puede esperar que una acción aislada tenga resultados apreciables, si no está articulada con una política general, que desde distintos ángulos contribuya a crear las condiciones para mejorar la calidad de la educación primaria. La estrategia del gobierno federal parte de este principio y, en consecuencia, se propone que la reformulación de planes y programas de estudio sea parte de un programa integral que incluye como acciones fundamentales:

- La renovación de los libros de texto gratuitos y la producción de otros materiales educativos adoptando un procedimiento que estimule la participación de los grupos de maestros y especialistas más calificados de todo el país.
- El apoyo a la labor del maestro y la revaloración de sus funciones, a través de un programa permanente de actualización y de un sistema de estímulos al desempeño y mejoramiento profesional.
- La ampliación del apoyo compensatorio a las regiones y escuelas que enfrentan mayores rezagos y a los alumnos con riesgos más altos de abandono escolar.
- La federalización, que traslada la dirección y operación de las escuelas primarias a la autoridad estatal, bajo una normatividad nacional.

El compromiso de ofrecer una educación básica de calidad con equidad a todos los niños e impulsar el proceso de integración educativa de menores con necesidades educativas especiales, se inscribe en el respeto y la atención a la diversidad prescrito en la Ley General de educación y

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

se orienta a brindar estrategias educativas diversificadas que respondan a las necesidades, expectativas e intereses de todos los alumnos.

Definir y organizar una educación que logre el propósito de dar respuesta a la diferencia, requiere que se consideren diversos factores, así como la participación decidida de todos los agentes involucrados, entre los que destacan los docentes, pilares de este proceso.

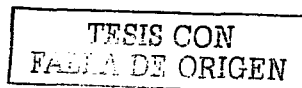
Una enseñanza de calidad parte del reconocimiento a la diversidad y el respeto de la individualidad de alumnos. Para llevarse a la práctica, este principio pedagógico requiere de los esfuerzos y recursos de la educación regular y especial.

En el marco de las reformas que en materia de política educativa nacional, se han implementado a raíz de la modificación al Artículo Tercero Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, cobra especial importancia lo establecido en el artículo 41 de esta última, en el cual dispone que los alumnos con algún signo de discapacidad accedan al currículo básico en las escuelas de preescolar, primaria y secundaria o en los centros de educación especial, a fin de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

Por tal razón se hace necesario revisar el plan y programas que se pone en práctica en la educación primaria.

En concordancia con este propósito se propone realizar ajustes a los contenidos del plan y programas que respondan por una parte, a las características y necesidades físicas, psicológicas y pedagógicas de todos los alumnos y, por la otra, a las diferentes formas y estilos de aprender de los alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial.

Al proponer esta revisión, se está partiendo de la premisa de que todos los alumnos son únicos y, en consecuencia, diferentes y que tienen el derecho y la capacidad de aprender; por lo que, corresponde al docente encontrar estrategias educativas diversificadas para dar respuesta a esa



diferencia. Por su parte la escuela procurará responder a las necesidades educativas, de cada educando a partir de sus potencialidades, intereses y estilos de aprendizaje. Para ello se requiere como ya se menciona una detallada revisión de los contenidos curriculares puesto que es la interacción curricula-alumno donde se encuentra la clave de las posibilidades educativas de cualquier alumno. Flexibilizar los contenidos curriculares propiciará que alumnos con necesidades educativas especiales participen de una programación regular y reciban los apoyos específicos que sus necesidades educativas requieran.

Es importante que se revise el plan y programas flexibilizando los contenidos curriculares sin coartar la iniciativa y creatividad de los profesores en su quehacer docente, pero que puedan apoyar el proceso de enseñanza- aprendizaje , no sólo de los alumnos integrados, sino de todo su grupo, con el fin de alcanzar una educación de calidad.

Un proceso educativo de calidad desarrolla en al alumno, conocimientos, habilidades y destrezas fundamentales en los diversos campos del saber que le permite una eficiente y funcional socialización, un análisis crítico de su entorno y la capacidad de resolución de problemas de la vida diaria.

Una referencia obligada para todo docente en la revisión de contenidos curriculares es al análisis crítico de la estructura del plan y programas, ya que en ellos se manifiestan principios y valores fundamentales que permitirán encauzar diversas prácticas pedagógicas.

El plan y programas constituyen la directriz más importante. Ya que desde el punto de vista pedagógico, orienta las actividades escolares en la escuela primaria; en ellos se plantean y precisan los aspectos del desarrollo personal que deben de promoverse y los aprendizajes básicos que han de lograrse en los alumnos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los contenidos curriculares, con su plan y programa de estudios por asignatura y grado, es punto de referencia obligado para la atención educativa de niños con necesidades educativas especiales. Es el marco principal con que cuenta la escuela para ofrecer respuestas adecuadas a las múltiples y diversas necesidades que presentan los alumnos y que, a la vez, será adoptado o modificado en sus elementos a partir de las diferencias individuales y características que presentan los alumnos.

Los elementos del Plan y Programas son: los objetivos o propósitos, los contenidos, la metodología y la evaluación.⁵⁵

Los objetivos: El carácter intencional de la educación se traduce en objetivos o propósitos educativos que la van concretando, son los resultados a los que hay que llegar. Se refiere a capacidades que se pretenden desarrollar y conocimientos que se deben adquirir. Se constituye en una guía tanto para el docente como para el alumno.

Los contenidos: Dan cuenta del conocimiento que se pretende adquirir; hacen referencia ha diversos contextos socioculturales y permite organizar el aprendizaje de menor a mayor complejidad.

Implícitos en los contenidos se identifican:

- Hechos, conceptos y principios
- Procedimientos
- Valores y Normas

La metodología: Es la forma de presentar los contenidos para optimizar el proceso de aprendizaje de los alumnos; implica la recreación de las condiciones necesarias para que sean ellos los protagonistas de su proceso de aprendizaje. La metodología incluye procesos didácticos,

⁵⁵ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Carrera Magisterial. Antología de Educación Especial. México, 2000. Pág. 140

TEXE CON
FALLA DE ORIGEN

estrategias y actividades para el proceso de enseñanza-aprendizaje, formas de organización grupal y recursos.

La evaluación: Se plantea como un proceso permanente que retroalimenta y orienta la programación del trabajo educativo en función de los logros de los educandos. Es el proceso a partir del cual se ubican y precisan los conocimientos, habilidades y destrezas que los alumnos han logrado adquirir de acuerdo con los propósitos escolares.

López Melero (1988) argumenta que, para que el currículo tome en cuenta a los niños cognoscitivamente diferentes, debe regirse al menos, por los principios siguientes:

El principio de flexibilidad: Es decir, los contenidos deben ser moldeables con el fin de dar respuesta a las características individuales de los alumnos. Este principio parte del reconocimiento de que cada niño logra su propio grado de abstracción de conocimientos y que, de acuerdo con factores diversos, cada uno aprenderá a un ritmo particular la función de sus necesidades, intereses y estilos personales de aprendizaje, a los cuales el currículo deberá responder.

El principio de trabajo simultáneo, cooperativo, participativo: Se expresa con éste, la importancia de la incorporación de todos a un currículo común y a la obsolescencia de currículos paralelos. Hace también referencia a la indiscriminada posibilidad de participación de niños diferentes en el desarrollo de actividades y experiencias sobre temas en concreto, independientemente de que se reconocen diferencias en la intensidad y grado de abstracción. Enmarca todo lo anterior dentro del consenso de cooperación con los otros, proceso con el que se obtienen beneficios mutuos insustituibles.⁵⁶

⁵⁶ Ibid. Pág. 140

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Desde esta perspectiva, la revisión de contenidos curriculares es necesaria, para que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan acceso a ellos mediante ajustes de tiempo, secuencias, priorización de propósitos, así como adaptaciones en la metodología y evaluación

Por mucho tiempo la educación especial cumplió un papel clínico-médico orientado más a la rehabilitación que a tareas prioritariamente educativas. Es por ello que se privilegió un currículo paralelo que daba un énfasis especial a tareas de tipo manual y de adiestramiento. Durante décadas se asimilaron los recursos disponibles a programas para ciegos, sordos, paralíticos cerebrales, etc., que subrayaron más las limitaciones de los menores relacionadas con sus diferencias físicas y, con ello, la generación de propuestas de creciente segregación. El enfoque se centraba en un currículo instrumental con énfasis más en la ejercitación motora fina y gruesa y en el aprendizaje de trabajos sencillos y repetitivos, que en el terreno de los contenidos escolares que marca el plan y programas de educación primaria. Los valores más representativos eran la obediencia, la docilidad en el aula, la puntualidad y la buena presentación con el propósito de que los alumnos desarrollaran conductas sociales protocolarias y adquirieran habilidades que les permitieran incorporarse, en el mejor de los casos, a la vida productiva con un mínimo sueldo.

Este programa especial, en palabras de Guerrero López (1997). Se califica como caritativo; ha sido paralelo al de primaria, con propósitos más modestos y en periodos más largos de tiempo. Ha sido como si se diseñara un currículo polarizado, es decir un currículo para niños poco capaces: el de educación especial, y un currículo para niños capaces: el de la educación regular. En este orden de ideas, las prácticas curriculares en educación regular han sido limitadas porque tienden a descalificar a los alumnos con discapacidad y a desestimar sus capacidades cognitivas. Por otro lado, cuando educación regular ha centrado su quehacer en una labor propiamente educativa,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ha dejado de lado el diseño y desarrollo, de estrategias didácticas que den respuesta a la diferencia en un contexto de igualdad.⁵⁷

La revisión de contenidos curriculares en el marco de la política y estrategia de integración escolar, pretende la erradicación de esas viejas concepciones y prácticas segregacionistas que atentan contra el desarrollo y las oportunidades de la población con necesidades educativas especiales.

Para ello, se propone que tomando como sustento, los planes y programas se vaya más allá de los contenidos para propiciar procesos educativos y se sugieran intervenciones pedagógicas que permitan ajustes pertinentes a las necesidades educativas especiales de los alumnos y así respondan a las exigencias de la vida diaria.

3.2 Necesidades básicas de aprendizaje en el desarrollo formativo del niño.

*Cada Persona –niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.*⁵⁸

La institución por excelencia de la educación formal es la escuela. En ella se concentran los problemas de finalidad, autoridad, interacción y currículo que constituyen la problemática básica del docente y en los cuales se refleja la sociedad entera.

La escuela constituye lo que llamamos un aparato ideológico especializada, ya que su función está relacionada con la transmisión, conservación, y promoción de la cultura, lo cual favorece

⁵⁷ *Ibid.*, Pág 141

⁵⁸ CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. Satisfacción de las necesidades Básicas de Aprendizaje, Una visión para el decenio de 1990. Documento de referencia UNESCO/OREALC. Chile, 1990.

nuestra integración en una sociedad determinada, "Para educar es necesario un aparato cultural, a través del cual la generación anterior transmite a la generación de los jóvenes toda la experiencia del pasado, les hace adquirir sus inclinaciones y sus hábitos (incluso los físicos y técnicos que se adquieren con la repetición) y transmite enriquecido el patrimonio del pasado."⁵⁹

Esta transmisión de contenidos, donde está implícito lo ideológico, se realiza principalmente a través de la escuela, órgano que, hasta fechas muy recientes, no había sido cuestionado, pese a ser depositaria de una serie de mitos tales como la neutralidad, tanto de la ciencia, como de la acción educativa, de la igualdad de oportunidades, etc.

Hasta hace relativamente poco tiempo, cuando se presentaban problemas en la escuela, relativos a la calidad de la enseñanza, el aprovechamiento escolar, a la disciplina, etc., se centraba en el análisis de éstos, en las conductas individuales que el profesor o el alumno asumieran, sin cuestionar la forma en que la escuela misma, con sus normas, su aislamiento respecto a la sociedad global, los requisitos que impone al cuestionamiento de los contenidos y los programas, contribuye a acentuar una problemática que en algunos casos supera incluso los límites de la escuela, o sea, desconociéndose es esta problemática la forma como la institución misma determina o influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso educativo de enseñanza-aprendizaje se concreta en la relación pedagógica del aula: alumno y docente, en situación de interacción, se proponen aprender y enseñar, pero, ¿Qué es lo que verdaderamente aprenden y enseñan unos y otros?.

A través de planes de estudio y programas establecidos la escuela determina los aprendizajes que el alumno está obligado a adquirir o sea, el saber seleccionado por cuerpos académicos, programadores y profesores, pero hay otros contenidos que si bien no están explicitados en planes

⁵⁹ Op.Cit.MARGARITA PANSZA GONZÁLEZ. Fundamentación de la didáctica. Vol I, ediciones Gernika, S. A., México. 1988, pág. 50

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

y programas de estudio, también se pueden promover como aprendizajes dentro de las aulas: se trata de pautas y modelos de relación social que se constituyen en tareas educativas principalmente en los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Lo que necesitan los que van a incidir en la educación de los alumnos con mayores dificultades para aprender es saber que contenidos escolares son adecuados y prioritarios para ese alumnado, cómo enfrentarse a la tarea de enseñárselos, que materiales son los más adecuados o que tipo de apoyo precisan.

En términos generales, el docente se considera a sí mismo como un transmisor de conocimientos y su preocupación fundamental está dirigida a disponer de los contenidos teóricos de su disciplina y de un instrumental que le ayude a cumplir con su función.⁶⁰

Los contenidos son elementos curriculares que requieren el dominio por parte del docente, de tal forma que se tenga claro el proceso de aprendizaje que implica, para propiciar su construcción a través de situaciones didácticas. Esto es lo que nos permite ir y venir dentro del currículo, observando participativamente como los niños se enfrentan a dichas situaciones y, en su caso, proponer los apoyos que necesiten.

Tradicionalmente, la selección y organización de los contenidos que integran los planes y programas de estudio de educación primaria han constituido una tarea casi exclusiva del profesor que cuenta con mayor experiencia de cuerpos técnicos o especialistas en planeación, etc.

En consecuencia, el problema de las relaciones entre el desarrollo de la personalidad y la integración del individuo en la sociedad debe ser planteado y examinado más ampliamente, desde un punto de vista radicalmente diferente. No se trata sólo de preguntarse qué contenido debe ser presentado a las necesidades de cada situación educativa, sino de preguntarse a quién

⁶⁰ *Ibid.*, Pág. 114

corresponde el seleccionarlo y estructurarlo, si la tarea del docente sólo se concreta a cubrir el requisito de programarlo o bien si le compete participar en su análisis y determinación.

De ahí la reiteración, de que el problema de los contenidos es un renglón fundamental en la tarea docente; no obstante, su tratamiento sufre silencios, vacíos y olvidos frecuentes tanto en la concepción como en la implantación curricular.

Guerrero Tapia refiere que si bien los contenidos se han considerado, sus conclusiones no han trascendido el simple señalamiento de que el contenido es un tema condicionado por el avance de la ciencia, por la naturaleza de la profesión, por los rasgos de la cultura, etc. Lo cierto es, apunta Manacorda, que el problema del contenido de la enseñanza es muy complejo, ya que comporta prácticamente toda la problemática pedagógica⁶¹.

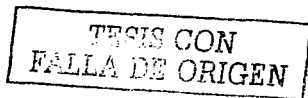
Es importante que el docente considere que los contenidos básicos de aprendizaje que aborde dentro del aula, no sólo deberán favorecer a los alumnos regulares sino que también los alumnos con necesidades educativas especiales se verán beneficiados con ellos.

Es importante considerar el papel que los contenidos básicos desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales. Los contenidos son aquellos sobre los que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organiza la acción didáctica. Aprender contenidos no debe ser asimilado simplemente a acumular información. Cuando el aprendizaje de los contenidos tiene lugar de forma significativa⁶², lo que posibilita es la autonomía del alumno para afrontar nuevas situaciones, para identificar problemas, para sugerir soluciones.

Es necesario, por otra parte, ampliar la noción de "contenido", que incluye, además de los conceptos y sistemas conceptuales lo que clásicamente se ha considerado como contenido de la enseñanza y al mismo nivel de importancia, las estrategias y procedimientos de todo tipo de

⁶¹ *Op. Cit.* MARGARITA PANSZA GONZÁLEZ. Operatividad de la Didáctica Vol. II. Edit. Garmika S. A., México, 1988, pág. 202

⁶² *Aprendizaje significativo*, pág.86



indagación, de exploración, de observación, etc. Y las actitudes, valores y normas que definitivamente se transmiten en cualquier situación educativa.

Debe tenerse en cuenta, además que la adquisición de un tipo de contenidos no debe oponerse a la adquisición de contenidos de otro tipo, ello ha sucedido frecuentemente en el caso del aprendizaje de estrategias y el de conceptos. Si nos ubicamos en la definición misma de aprendizaje significativo⁶³, se verá que la funcionalidad de cualquier contenido y, por supuesto, también de las estrategias que permiten aprender a aprender dependen de su posibilidad de integrarse en redes amplias y complejas de significados.

El docente debe reaccionar en que su grupo es heterogéneo, que los contenidos básicos determinados en los planes y programas deben ajustarse en función de las necesidades de los alumnos. Debe ponerse mayor énfasis en el conocimiento de su grupo y sobre todo esa base de estos puntos, ajustar en cada momento, con cualquier grupo de niños y nivel primaria, los contenidos que se le presentan para atender al grado escolar que le corresponda.

En esta forma, el niño podrá interactuar con los contenidos que se presentan al nivel en que él es capaz.

Ya decía Piaget "*...cada niño funciona a un nivel ligeramente diferente del de todos los demás*"

*...Es evidente que el contenido y el método solamente pueden ser fijados en función de los diferentes ordenes de finalidad a los cuales la educación misma debe responder; y es que detrás del problema de los contenidos básicos de la enseñanza...están los problemas del conocimiento y de la ideología.*⁶⁴

Ana Hirsch, plantea acerca del conocimiento⁶⁵:

⁶³Ibid

⁶⁴Op. Cit.MARGARITA PANSZA GONZÁLEZ.et. Al, fundamentación de la Didáctica Vol. I, Ediciones Gernika. S.A. . México, 1988, pág. 203

⁶⁵ Ibid.. . Pág. 204

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

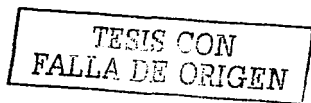
- Si el conocimiento es un proceso infinito y no existen las verdades absolutas, el contenido de un programa no puede presentarse como algo terminado y comprobado. Toda información está siempre sujeta a cambios y al enriquecimiento continuo.
- La realidad y el conocimiento cambian constantemente. En la actualidad, la información y el contenido de los programas caducan más rápidamente. Existe pues una necesidad de actualizar la información y enriquecerla constantemente.
- Es necesario tratar históricamente los contenidos de un programa: ver como una idea, una teoría un concepto, un hecho, una información tuvieron su origen, como fue su proceso de cambio, su desaparición como algo dado y su transformación en algo nuevo.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales es fundamental presentar los contenidos lo menos fragmentados posibles y promover aprendizajes significativos, así como las capacidades creativas en los alumnos.

Por lo general, los alumnos con necesidades educativas especiales son catalogados como personas que tiene posibilidades limitadas para aprender, que sólo lo pueden hacer si cuentan con una atención educativa especializada y que sus problemas son consecuencia de sus condiciones individuales. Sus potencialidades, intereses, expectativas y capacidades creativas, son poco valoradas, ignorando las consecuencias que para su desarrollo intelectual, emocional y social pueden traer las actitudes de rechazo, segregación y etiquetaje que a veces los docentes manifiestan con respecto a esos alumnos.⁶⁶

La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular puede constituirse en una alternativa de trabajo pedagógico que promueva cambios importantes en las formas de organización de las escuelas que permita reforzar las labor de los docentes y el

⁶⁶ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Antología de Educación Especial*. México, Encro 2000, pág. 142



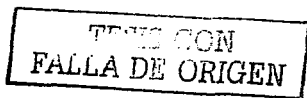
aprendizaje del alumnado, beneficiando el desarrollo de los alumnos integrados . Es indispensable que se planifiquen las acciones de enseñanza, desarrollando ajustes a los contenidos básicos de aprendizaje, diseñando estrategias y actividades didácticas. Este es el camino para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales.

El concepto de necesidades básicas de aprendizaje utilizado en la conferencia Mundial sobre educación para Todos va más allá de las diferentes y posibles interpretaciones del mismo, su valor principal consiste en focalizar la atención en los resultados de aprendizajes que respondan a requerimientos sociales. Dicho en otros términos, este concepto nos retrae al objetivo de lograr aprendizajes socialmente significativos.

3.3 Aprendizaje significativo, prioridad educativa para lograr la autosuficiencia.

Aunque el término de aprendizaje significativo se trata de un término de popularidad reciente, su origen hay que situarlo bastantes años atrás, cuando Ausbel (1963-1968) lo acuñó para definir lo opuesto al aprendizaje repetitivo. Para este autor y sus seguidores, la significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender, el nuevo contenido y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende, sus conocimientos previos.

Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede estructurarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimientos pertinentes para la situación de que se trate. Estos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre una revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y



relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente.

Para que el docente enseñe a sus alumnos tomando en cuenta las necesidades educativas que presentan, sus características operatorias y sus etapas de desarrollo intelectual, es necesario que busque la respuesta a la pregunta de cómo construyen el conocimiento sus alumnos. Para lo cual, es conveniente que toda metodología que pueda seguir el docente para su enseñanza debe suponer una teoría del aprendizaje.

Coll considera importante el aprendizaje significativo como elemento clave de la educación escolar. El docente puede organizar los procedimientos de su enseñanza para propiciar, en sus alumnos, un aprendizaje significativo. Puede adoptar la teoría constructivista para que el aprendizaje significativo se manifieste mediante la construcción de conocimientos de acuerdo al nivel del aprendizaje de cada alumno.⁶⁷

El aprendizaje significativo está en función del grado de significatividad que le asigna el niño a las actividades de aprendizaje. Es decir, el docente verá al alumno como un *"verdadero agente y responsable último de su propio proceso de aprendizaje"* ⁶⁸

Es necesario que el docente ubique su enseñanza en el fundamento de una teoría.

*... a pesar del reconocimiento de la teoría psicogenética, realizan en su tarea diaria actividades que responden más a una concepción conductista de la adquisición de conocimientos...*⁶⁹

Precisamente se desea que los docentes apoyados en la teoría constructivista, intenten dejar de lado la conducción de la enseñanza. *"Para los conductistas, el aprendizaje es un proceso que se*

⁶⁷ CESAR COLL, "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". En *Infancia y Aprendizaje*, 1988, pág. 132

⁶⁸ Ibid

⁶⁹ J.A. CASTORINA, et. al "La Psicología Genética y los Procesos de Aprendizaje". En *la Revista Argentina de Educación*, Año 1, Núm. 1. Asociación de graduados de Ciencias de la educación, pág. 16

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

dirige desde "afuera" a partir de la constatación de los hechos por el sujeto y de su refuerzo externo".⁷⁰

El docente debe ser guía del aprendizaje del niño, que el resultado del aprendizaje sea adquirido en función de la experiencia.

Piaget refería que cada vez que el niño tiene una experiencia le provoca una acomodación. (en Deval, s.f., p. 171)

La idea clave del aprendizaje significativo es, precisamente, que el alumno pueda relacionar lo que aprende con los elementos que tiene en su estructura cognoscitiva, que los relacione en forma sustantiva. El alumno aprende significativamente cuando le puede dar un significado a lo que aprende, cuando lo pueda relacionar con su experiencia previa, con algunos elementos previos y con algunos conocimientos.⁷¹

Se puede decir que el niño va formando sus estructuras resolviendo situaciones de conflicto cognoscitivo que a la vez pueden producirse entre los esquemas de acción. Así el docente se irá dando cuenta que *"un concepto no significa exactamente lo mismo para el profesor que lo ha enseñado que para el alumno que lo ha aprendido"*⁷²

El docente debe tomar en cuenta la construcción que realiza el niño cuando aprende, no es el vaciar una información en ellos como si fueran vasos receptivos. Muchos niños se ven enfrentados a una situación a la cual no consiguen relacionarla con nada de lo que ya saben.

El aprendizaje de los niños viene a ser producto de la memorización de información descontextualizada. La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico o repetitivo está en que éste último, no implica el establecimiento de relaciones con la estructura

⁷⁰ *Ibid.* Pág. 19

⁷¹ CESAR COLL. Un Marco de Referencia Psicológica para la Educación Escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, 1ra. Parte, 1990, pág. 120

⁷² CESAR COLL. "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". En Infancia y Aprendizaje, 198, pág. 132

TRABAJE CON
FALLA DE ORIGEN

cognoscitiva. Es decir, no modifica la estructura cognoscitiva del alumno que aprende, sólo añade elementos que se olvidarán.

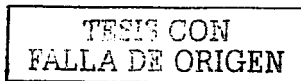
La intervención del docente debe ir encaminada a partir de los conocimientos que el sujeto posee, replantear la secuencia en la presentación de problemas, generar conflictos y maximizar el desarrollo del niño. El docente debe centrarse el proceso del conocimiento del niño y considerar que los errores que se presenten deben ser considerados como válidos. Los errores son indicadores de un avance cognoscitivo.

"la escuela...lo que tiene que hacer es promover aprendizajes significativos, y se puede lograr por una vía de descubrimiento o por la vía de recepción" ⁷³

El aprendizaje por descubrimiento es cuando el alumno reordena el material adaptándolo a su estructura cognoscitiva previa hasta descubrir las relaciones o conceptos que asimila posteriormente. Esto no se refiere a cómo el nuevo conocimiento se inscribe en la estructura cognoscitiva del alumno, sino el proceso que sigue el alumno para realizar el aprendizaje. De esta forma, el aprendizaje significativo se distingue por dos características, la primera es que su contenido puede relacionarse de un modo sustantivo con los conocimientos previos. La segunda es dotando de significado propio a los contenidos que asimila.

El docente, entonces, debe suponer que los contenidos, las tareas, las actividades de aprendizaje, los objetivos de evaluación, y aún, las intervenciones del alumno deben ser valoradas a un grado de adecuación que permita el cumplimiento del programa propuesto. Esto a través de un aprendizaje significativo que es adquirido mediante el aprendizaje por recepción significativa. Esta recepción se da a través del lenguaje, de la interacción activa del sujeto con el objeto. Desde esta perspectiva, la tarea del docente es ir encajando los contenidos nuevos en la

⁷³ *Ibid*



estructura cognoscitiva previa del alumno y evitar, por tanto, el aprendizaje memorístico a repetitivo.⁷⁴

Con base en los conceptos que se han venido manejando, se pretende sensibilizar al docente para que logre situarlo al alumno como el centro del proceso educativo en vez, de situar a los contenidos o a los métodos de enseñanza. Al centrar al alumno en el proceso enseñanza y aprendizaje, el docente trabajará de acuerdo a las necesidades educativas de su alumno y le ayudará a acceder al conocimiento de manera sencilla y práctica dentro del aula regular.

Las necesidades educativas de un alumno no deben ser motivo de conflicto en una escuela regular, sino un medio para concienciar al docente de las ventajas que trae consigo el ajustar la información a las necesidades de cada alumno que conforma su aula. De propiciar, por medio de significados, un aprendizaje con sentido, un aprendizaje que el alumno pueda relacionar con conocimientos o experiencias previas, un aprendizaje acorde a sus necesidades básicas.

Si se retoma a Piaget para abordar el "aprendizaje significativo" se podría interpretar que las construcciones de significados son asimiladas a los esquemas (experiencias, conocimientos, etc.) que ya posee el niño, quién después de modificarlos le implicará una acomodación (aprendizaje con sentido).

Si el docente logra que el alumno relacione lo que aprende con lo que ya conoce, entonces desarrollará en el niño nuevas potencialidades de atribución de significados.⁷⁵

Es la teoría genética la que conlleva a la necesidad de vincular los aprendizajes escolares con los procesos de desarrollo .

⁷⁴ CESAR COLL, "La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje". Desarrollo Psicológico y educación, Psicología de la educación. Alianza, Barcelona. 1990

⁷⁵ *Ibid.*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La mejor manera es analizando los contenidos que se van a enseñar para que no interfieran negativamente en el proceso operatorio del niño, sino para que se encuentren relacionados con lo que el niño sabe.

El docente debe asegurarse que los contenidos no excedan las posibilidades intelectuales de los alumnos. Lo que se debe intentar es que el alumno aprenda acorde a la complejidad que se le presenta y que sepa utilizar adecuadamente la información o problemática que le brinda la intervención docente.

Con el aprendizaje significativo basado en la teoría genética se propone analizar los contenidos escolares con el fin de determinar su complejidad estructural y precisar las competencias operatorias necesarias para poder asimilarlas.⁷⁶

En esta forma, el docente elimina aquellos contenidos que superan la capacidad operatoria del alumno, los ordena y los organiza según la competencia de los alumnos.

Si el docente reconoce la gran importancia que refiere el ajustar los contenidos escolares a las posibilidades intelectuales del alumno, también debe reconocer y enfrentarse al problema didáctico de, cómo asegurar la adquisición del conocimiento en el alumno.

Además de cómo facilitárselo y de cómo intervenir para que el alumno aprenda a utilizarlo con el fin de apropiárselo.

Cesar Coll dice *"El concepto de aprendizaje significativo supone, ante todo, un cambio de perspectiva radical en la manera de atender al proceso de enseñanza-aprendizaje"*⁷⁷

Esto pretende sensibilizar al docente para que el proceso de enseñanza y aprendizaje que lleva a cabo, siempre vaya en función de las capacidades y habilidades del niño, que la información

⁷⁶ CESAR COLL. "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje". En *Psicología genética y aprendizajes escolares*. 2ª. Ed. México: Siglo XXI, 1986, pág. 131

⁷⁷ *Ibid.* pág. 137

que le presente al alumno sea por medio de estrategias que despierten su curiosidad. La enseñanza que transmite el docente debe ir en función de lo que el alumno posee, acorde a su nivel de desarrollo, pero sobre todo, que lo aprendido por el niño tenga sentido para él.

La teoría constructivista precisamente proporciona respuestas a estos problemas al describir la evolución de las competencias intelectuales en los niños durante su desarrollo. El docente podría retomar esta teoría para la revisión de la currícula escolar de la escuela primaria, paulatinamente, los procedimientos mediante los cuales el alumno se irá apropiando progresivamente de los contenidos.

Según la teoría genética, el conocimiento surge de la interacción continua entre sujeto y objeto. Coll dice que *"el aprendizaje escolar no debe entenderse como una recepción pasiva de conocimiento, sino como un proceso activo de elaboración"*⁷⁸

Esto significa, que el alumno construye su propio conocimiento a través de la acción, por lo que el docente, mediante los procesos educativos de su enseñanza, debe favorecer y respetar la actividad del alumno. Es decir la planeación escolar debe girar en torno al alumno.

En términos constructivistas "a través de un proceso interno de equilibración entre los polos de asimilación y de acomodación de la actividad, y gracias a los mecanismos de abstracción simple y de abstracción reflexionante, se van construyendo las estructuras de la inteligencia"⁷⁹

Si el docente procura un aprendizaje significativo respetando la construcción de cada alumno y fomentando su actividad libre y espontánea, entonces el alumno dirigirá su propia aprendizaje mediante *" la creación de un ambiente estimulante y rico, respetando al máximo que cada alumno trabaje a su nivel y con su propio ritmo "*⁸⁰

⁷⁸ Op. Cit Coll, 1990, pág.34

⁷⁹ Op Cit-. Coll, 1986, pág 35

⁸⁰ Ibid. Pág. 36

Para finalizar, se enfatiza un último concepto que Piaget señala:

La adaptación intelectual es, por tanto, una posición de equilibrio entre asimilación de la experiencia a las estructuras deductivas y la acomodación de estas estructuras a los datos de la experiencia...la adaptación supone una interacción entre el sujeto y el objeto de forma tal que el primero pueda hacerse con el segundo teniendo en cuenta sus particularidades y la adaptación será en tanto más precisa cuanto más diferenciadas y complementarias sean la asimilación y la acomodación. ⁸¹

Para que una persona pueda aprender significativamente, es necesario que el material que debe aprender se preste a ello, que sea potencialmente significativo. Es decir se trata de que la información, el contenido que se le propone, sea significativo, desde el punto de vista de su estructura interna, que sea coherente, claro y organizado. Cuando no es así, la tarea de atribuir significado se dificulta enormemente y en muchas ocasiones se bloquea, optándose entonces por aprender de una forma mecánica y repetitiva ese contenido cuyas características hacen imposible abordarlo de otro modo. Esta condición no se limita únicamente a la estructura misma del contenido, sino que abarca también la presentación que de él se efectúa, aspecto que puede contribuir decisivamente a la posibilidad de atribuirle algún significado en la medida en que ayude a disponer de relieve, su coherencia, estructura y significatividad lógica, así como aquellos aspectos susceptibles de ser relacionados con esquemas de conocimientos previos, ya existentes en la estructura cognoscitiva de la persona que aprende.

Otra condición para que se produzca un aprendizaje significativo, es que el alumno disponga de el bagaje indispensable para efectuar la atribución de significados que caracteriza el aprendizaje

⁸¹ Op. Cit. Piaget, 1986, pág. 175

significativo. En otras palabras, se requiere que disponga de los conocimientos previos pertinentes que le van a permitir abordar el nuevo aprendizaje.

Aunque necesarias, las condiciones mencionadas no son todavía suficientes para lograr que los esquemas realicen aprendizajes significativos. Para que ello ocurra, hace falta también una aptitud favorable a la realización de aprendizajes significativos. El aprendizaje significativo requiere una actividad cognitiva compleja, seleccionar esquemas de conocimientos previos pertinentes, aplicarlos a la nueva situación, revisarlos y modificarlos, procede a su reestructuración, al establecimiento de nuevas relaciones, evaluar su adecuación, etc., para lo cual el alumno debe estar suficientemente motivado. No hay que olvidar, por lo tanto, que si bien es más útil, gratificante y funcional, requiere mayor esfuerzo y que en ocasiones las experiencias efectivas previas de los alumnos les han mostrado que resulta suficiente un enfoque superficial para responder a las expectativas que residen en la enseñanza, con lo que puede haberse instaurado un cierto hábito difícil de quebrantar.

Otra importante implicación del concepto de aprendizaje significativo es la de obligar a replantear los términos en que tradicionalmente se ha hablado de capacitación o preparación, madures e incluso la realización de determinados aprendizajes. Dicha capacitación ha sido tradicionalmente asimilada al nivel de desarrollo y de ahí que se considere habitualmente que este es el factor a tener en cuenta para evaluar la conveniencia o no de presentar un contenido de enseñanza concreto. De lo que se ha mencionado hasta el momento se infiere que la capacidad del alumno para aprender significativamente un nuevo contenido está en gran parte determinada por sus experiencias previas de aprendizaje entre las cuales, las que se han producido en contexto escolar, ocupan sin duda un lugar deseado por los conocimientos adquiridos en el transcurso de las mismas

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Capítulo IV

Implantación teórico-metodológica en la práctica docente.

4.1 Establecimiento de Estrategias Teórico-Metodológicas en la Práctica Docente.

La reflexión del docente y el riguroso análisis de su práctica, con la finalidad de orientar su quehacer cotidiano es una vía muy importante para lograr una adecuada atención de las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos.

Muchos docentes tendrían que buscar en la didáctica el instrumento que les permita la solución a los problemas que enfrentan en su práctica tomando en cuenta que *...la didáctica va enfocada a la fundamentación y operatividad de la educación formal que se concreta en la acción de profesores y alumnos en la escuela.*⁸²

En su quehacer diario el docente enfrenta diversas presiones que se traducen en un estado de conflicto. Algunas veces este conflicto se presenta en el aula misma, por problemas relativos al manejo y selección de contenidos a abordar en la atención a los alumnos integrados que presentan necesidades educativas especiales.

Es ahora la integración escolar la que está ejerciendo presión en el docente para que busque nuevas formas de trabajo acordes a este proceso.

Pero, el docente, no solamente debe recurrir a los estudios didácticos por las presiones que sufre en el aula, sino que, es necesario la reflexión y el análisis de su propia práctica, así como el reconocimiento del nivel empírico de la misma hacia la búsqueda de una fundamentación teórico-práctica.

⁸² Op. Cit. MARGARITA PANSZA GONZÁLEZ, Vol. II, pág. 28

La multicPLICIDAD de variables que se dan en el trabajo realizado por el docente no permite pensar que se pueda sugerir la “clase modelo” ni describir la mejor relación alumno-maestro, etc., sino que más bien corresponde al docente de acuerdo con las características del grupo diseñar estrategias teórico-metodológicas para lograr buenos aprendizajes. Dichas estrategias se pueden dar en diversos niveles y pueden ir desde la sugerencia de los criterios generales para la elaboración del plan y programas a seguir hasta la planeación didáctica que realiza para sus alumnos.

Pero antes de llegar a un posible desarrollo de estrategias concretas que permitan atender al docente atender las necesidades educativas especiales de los alumnos es necesario, que reflexione sobre la fundamentación de su labor, se esta manera se facilitará al docente, un trabajo más consciente y eficaz.

Por lo tanto encontramos que es la práctica docente la principal propiciadora de conflictos, lo que puede llevar al docente a iniciar estudios relacionados con el proceso Enseñanza-Aprendizaje que es el objeto central de la didáctica.

Es posible pensar en transformaciones desde el interior de la práctica educativa, esto es una preocupación de la didáctica, entendida como una disciplina comprometida y crítica que aborda el problema de la enseñanza y el aprendizaje.⁸³

El pensar en una implantación teórico-metodológica nos lleva a considerar las diversas funciones de la educación.

Al cuestionar y examinar la práctica que desarrolla el docente, es importante contar con elementos analíticos que nos sirven como una orientación. Algunas veces los análisis se realizan a nivel un tanto utópico que llevan al docente a adoptar posiciones idealistas que aislan de la

⁸³ *Op. cit.* MARGARITA PANSZA GONZÁLEZ, pág. 29

realidad a la escuela, a los mismos docentes y a los alumnos creando una situación que frena la posibilidad de un verdadero examen de fondo.

Otro análisis extremo hace de profesor y alumno reproductores mecánicos e incoscientes de su realidad que actúan en función de las clases dominantes. Este tipo de análisis es mecanicista.

Por lo tanto el idealismo, mecanicismo o reduccionismo, no son alternativas válidas para la práctica docente. La problemática que se genera alrededor de ésta es seria y significativa y una primera forma de intentar resolverla es reconociendo los conflictos y contradicciones que existen y así encontrar los límites a la práctica que un docente puede desarrollar, a fin de que partiendo de ello, se puedan encontrar alternativas para una práctica docente comprometida.

Por esto es necesario que el docente contemple su formación con el conocimiento de otras disciplinas como en este caso la didáctica, para afrontar adecuadamente sus problemas docentes y superar así las concepciones intuitivas su misma práctica, con lo cual daría más fundamentación a su propia labor.

La cabal comprensión de los fenómenos educativos, implica abordarlos a diversos niveles de análisis que pueden ser:

- El social
- El escolar
- El de aula.

Dentro de estos tres niveles nos enfocaremos principalmente al último nivel por ser el ámbito de influencia directa del docente que en este caso se encuentra con el problema de la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Este proceso repercute directamente en el aula pues los docentes tienen que atender a la diversidad de alumnos integrados a su grupo y están obligados a buscar alternativas didácticas para lograr mejorar la atención a las necesidades educativas especiales.

Los niveles mencionados son sólo un recurso para ayudarnos a situar el problema que el docente enfrenta en el aula, considerando que está íntimamente relacionado con los niveles mencionados, ya que no se puede decir que el trabajo en el aula este libre de las determinaciones sociales.

Es así que el proceso de la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales al que se está enfrentando el docente de la escuela primaria; le puede resultar el reflejo de un problema social complejo que le exija una serie de acciones tendientes a modificar su práctica cotidiana.

La perspectiva general de las tareas que corresponden a los docentes es la de un profesional de la educación que actúa sobre un grupo de alumnos en el marco de una institución escolar, la cual a su vez interactúa con el medio social que la envuelve. La diferencia básica entre los docentes y otros colectivos de profesionales de la educación es que tienen responsabilidad directa en la instrucción cultural de los alumnos, lo que a su vez implica la tarea de enseñar siendo ésta solo una de las necesarias para conseguir la educación integral de los alumnos.

Las funciones más propiamente didácticas inician con la planificación curricular, esto es, la anticipación de las actividades que se llevaran a cabo con los alumnos en razón de las prescripciones administrativas del currículo, más las adaptaciones que el propio docente deberá llevar a cabo en razón de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Aunque la moderna pedagogía insiste en el papel activo que corresponde al alumno en el aprendizaje escolar, rechazando que deba limitarse a escuchar y asimilar cuanto le viene dado, no

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

hay duda de la importancia decisiva que para el aprendizaje tiene el rol del docente, a quién sigue correspondiendo la tarea fundamental de planificación y diseño de situaciones de aprendizaje, sin olvidar la ayuda especial a quien tiene dificultades.⁸⁴

En el proceso de enseñanza-aprendizaje que afronta el docente se debe tocar el siguiente punto como parte del mismo: Currículo.

El conocimiento del currículo permitirá al docente enfocar su práctica en forma más integral reconociendo que en la interacción de docentes y alumnos se dan una serie de elementos que muchas veces permanecen ocultos a primera vista.

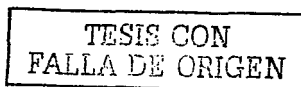
Por eso es necesario que el docente reflexione sobre su práctica real, a fin de convertirla en una práctica más comprometida con la integración escolar, ya que hasta ahora la práctica docente generalizada ante un alumnos con necesidades educativas especiales en el mejor de los casos se ha reducido a elaborar programas individuales, que se enfocan principalmente a compensar las dificultades que presentan estos alumnos.

Esta práctica ha puesto de manifiesto que la intervención básicamente centrada en el alumno con necesidades educativas especiales es insuficiente para conseguir el equilibrio necesario entre el máximo desarrollo de las posibilidades del alumno y su participación activa en las distintas actividades de la vida escolar.

Es necesario mencionar la pertinencia de realizar las modificaciones de algunos aspectos del contexto educativo que están generando o intensificando las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

El plantear el mismo currículo para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales fue una medida necesaria toda vez que el currículo oficial tomo un carácter abierto que

⁸⁴ JAUME SARRAMONA. Teoría de la Educación. Reflexión y Normativa Pedagógica. Ariel educación, Barcelona, 2000. pág. 95



permita expresar las capacidades básicas que todo alumno debe desarrollar para ser miembro útil y activo en su marco sociocultural de referencia.

Los docentes entonces deberán intentar, por todos los medios, ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales a desarrollar tales capacidades en la medida de sus posibilidades, teniendo como objetivo fundamental lograr la participación posible de estos alumnos en el currículo oficial, atendiendo a la vez a sus necesidades específicas e individuales como se menciona el Artículo 41.⁸⁵

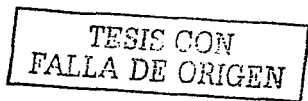
... La atención escolar de las diferencias grupales y personales requerirá en primer término de un currículum abierto, que permita las adaptaciones pertinentes, y de una organización escolar flexible, que rompa el concepto tradicional de grupos homogéneos en razón de la edad cronológica. También se requerirán recursos humanos y materiales complementarios, que hagan viables las propuestas diferenciadas y que requieren de atención especializada. Y, por encima de todo, una actitud favorable de todos los miembros de la comunidad escolar, que se concrete en la elaboración de un proyecto educativo donde se explicita la voluntad de atender la diversidad en los alumnos, así como la manera efectiva de llevarlo a cabo.⁸⁶

Una de las características más importantes del actual planteamiento curricular como ya se mencionó es su carácter abierto y la posibilidad que ofrece de ajustarlo a distintos contextos y realidades a través de los distintos niveles de concreción.

Esta concreción implica que, desde el currículo oficial propuesto por la Secretaría de educación Pública, los docentes que son los que realmente conocen las características de sus alumnos puedan ir adecuando sucesivamente ese marco general de referencia a las necesidades de los alumnos, ya que, en este sentido, se puede hablar de la concreción curricular en la cual se

⁸⁵ Vid. Capítulo I

⁸⁶ Op. Cit. JAUME SARRAMONA, PÁG. 157 Y 158



contemplan los ajustes que los docentes pueden realizar para adecuar el currículo oficial a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales.⁸⁷

Como se observa en el cuadro anexo 6 los ajustes curriculares para un alumno con necesidades educativas especiales aparecen en un cuarto nivel de concreción, pero no debe tomarse como un cuarto paso en el tiempo, muy al contrario, las necesidades educativas especiales de estos alumnos deben contemplarse, en mayor o menor medida, en todos los niveles de concreción, llegando a los ajustes curriculares, cuando determinadas necesidades de un alumno no hayan tenido cabida en la planeación que diseña el docente para todos los alumnos.⁸⁸

El rango de ajustes curriculares descrito anteriormente para llegar a proporcionar una respuesta educativa totalmente ajustada a las necesidades educativas especiales de los alumnos, asegura que se desarrolle adecuadamente el principio de integración escolar. El establecer niveles progresivos de ajustes curriculares permitirá resolver situaciones difíciles de aprendizaje de los alumnos, así como la relación pedagógica del aula: alumno-docente, en situación de interacción, ya que se supone que se proponen aprender y enseñar.

En la práctica de docentes y alumnos advertimos como las ideologías juegan un papel importante, porque las nociones del sistema de ideas dominantes se filtran y difunden a través de la escuela y de los contenidos de las materias de enseñanza, pero fundamentalmente por las relaciones que se establecen en aquella, en los métodos educativos que se emplean y, en términos generales, en la estructura y organización del sistema educativo en que se insertan.⁸⁹

Es fundamental reflexionar también sobre la metodología de enseñanza que emplean los docentes en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

⁸⁷ *Vid. Anexo 6*

⁸⁸ *Infra. La cotidianidad y la experiencia del trabajo docente para conformar un esquema teórico-práctico. Pág. 120*

⁸⁹ *Op. Cit. MARGARITA PANSZA GONZÁLEZ, Vol. I, Pág. 95*

La pedagogía puede aportar otra perspectiva, sobre las metodología aplicable a estos alumnos.

Si se llegará a realizar un trabajo conjunto entre pedagogo y docente de escuela regular, se facilitaría un mayor entendimiento y unificación de criterio que favorecería una actuación coordinada y coherente hacia los alumnos con necesidades educativas especiales.

Tanto el pedagogo como el docente de primaria deben trabajar en el proceso de establecer la metodología de atención pertinente para estos alumnos.

Discutir los métodos educativos en el actual planteamiento curricular, contrastarlos con su práctica en el caso de los docentes de primaria y traducirlo a acuerdos didácticos concretos son tareas fundamentales conjuntas de pedagogo y docente, contemplando en todo momento los matices y prioridades en función de las peculiaridades de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En este sentido es importante resaltar que excepto cuando hay una pérdida sensorial importante, los niños con necesidades educativas especiales aprenden mediante metodologías ajustadas.

Los alumnos con necesidades educativas especiales requieren, al igual que el resto de los alumnos, aprender de forma significativa, ser elementos activos en su proceso de aprendizaje, aprender a realizar aprendizajes significativos por sí mismos y contar con la mediación del docente y otros compañeros para aprender, si bien es cierto que necesitarán más ayuda y/o ayuda distinta para conseguirlo. Este aspecto es importante en lo que se refiere a los alumnos con necesidades educativas especiales porque en muchos casos reciben una enseñanza mecánica y poco participativa.

Las dificultades que presentan estos alumnos con necesidades educativas especiales en su aprendizaje tienen en parte su origen en la encomienda de tareas muy alejadas de sus posibilidades ó tareas mecánicas y repetitivas, por ello habrá que prestar especial atención al tipo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

de tareas que se ofrecen a estos alumnos, al tiempo de dedicación a las mismas, al reforzar el esfuerzo realizado, a que asuma determinadas responsabilidades en el aula etc.

Además de incorporar las consideraciones oportunas para los alumnos con necesidades educativas especiales en las opciones metodológicas a seguir con los alumnos será preciso determinar los métodos, técnicas y estrategias más adecuadas para estos alumnos en relación al aprendizaje de determinados contenidos.

El proceso de integración escolar se asienta sobre ciertos pilares fundamentales sin los cuales es sumamente difícil sostenerla. Algunos de ellos son las necesidades educativas especiales, el proyecto institucional integrador, los equipos de apoyo, las estrategias teórico- metodológicas. ¿a que nos referimos concretamente, cuando hablamos de estrategias acordes a las necesidades de los alumnos? ¿A partir de donde se pueden elaborar? ¿Es posible elaborar estas estrategias a partir de modelos prácticos para imitar?

Éstas y otras interrogantes similares se plantean en la integración escolar, ya que en este marco no puede aceptarse la posibilidad de que un niño con necesidades educativas viva situaciones escolares que lo obliguen a competir con el resto de sus compañeros. El alumno con necesidades educativas especiales debe ser respetado en sus diferencias, ciertas necesidades especiales, debemos pensar en como ajustar la propuesta curricular en forma acorde con esas necesidades, justamente en este punto se asienta la imposibilidad de elaborar estrategias a partir de un modelo para imitar. Es que la individualidad de cada alumno no puede anularse con un modelo acabado ni puede minimizarse en una receta. Ningún instrumento es válido en sí mismo si no se reconceptualiza a la luz de cada realidad, de cada individualidad que, por definición, es irrepetible.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Al proponer una estrategia teórico-metodológica se piensa en la realización de ajustes curriculares y se piensa a partir de un currículo abierto, flexible, amplio y equilibrado, es decir que se trate de un organizador de actividades, de un contrato entre escuela y sociedad a partir del cual cada docente, junto con profesionales de la educación puedan elaborar los ajustes pertinentes al currículo.

Tomando el currículo como un eje vertebrador de la acción educativa de la escuela, la integración de un niño será mayor cuanto mayor sea su participación en esas actividades curriculares, pero la escuela también debe dar una respuesta a las necesidades individuales de sus alumnos. El objetivo es, pues, mantener un equilibrio entre la mayor participación posible en el currículum común, pero atendiendo siempre a la especificidad del alumno. En este difícil terreno se sitúa el campo de las estrategias teórico-metodológicas. En el centro de esta propuesta está el docente, con su preparación, su voluntad y con la responsabilidad de adaptar el currículo a cada situación particular, atendiendo a las características de los alumnos y a los factores presentes en el contexto escolar. El currículo tiene que tender puentes cognitivos entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir la cultura. Si consideramos a la escuela como el lugar donde se descubre el conocimiento y donde se enseña a pensar, ella tiene que ofrecer un currículo que rompa con el determinismo psicobiológico de las diferencias en el aprendizaje como algo eterno, inamovible, fijo e imperecedero y lo contemple como algo susceptible de modificación .

Los alumnos deben encontrar, en el currículo abierto y en el contrato de las estrategias teórico-metodológicas, aquello que justifique su paso por la escuela común, aquello que pueda esperar, solicitar y demandar que les sea brindado.

Las estrategias teórico metodológicas se van ha definir como las modificaciones que es necesario realizar en los elementos del currículo básico para adecuarlo a las diferentes situaciones, grupos,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

personas para los que se aplica, o sea que las estrategias teórico-metodológicas describirán y justificarán la educación que se facilitará a un grupo de alumnos durante un periodo determinado, en el cual se podrán identificar los esfuerzos realizados y previstos para promover a ese alumno hacia entornos lo menos restrictivos posibles y para retirar los servicios específicos que se faciliten, cuando ello sea conveniente.

Las estrategias teórico-metodológicas permitirán que el niño utilice su actual caudal de capacidades, mientras se fomenta la adquisición de nuevas habilidades o aprendizajes significativos.

Deben ser tan normales como sea posible y tan específicas como sea necesario, pero bajo la idea rectora de que ajustar el currículo nunca es banalizarlo. Además debe ser un instrumento coherente con criterio de operatividad, para que esa operatividad actúe como antidoto de las utopías. Y deben garantizar, a todos los alumnos con necesidades educativas especiales, experiencias ricas, relevantes, respetuosas y ajustadas a su realidad. Serán los menos frecuentes posibles y algunas veces transitorias y otras permanentes.

Las estrategias, teórico-metodológicas pueden establecer la diferencia entre un alumno simplemente presente en el aula o participando activamente e involucrado en la vida escolar diaria. Esa diferencia radica, principalmente, en ciertas características que deben:

- Tener sentido: cuál es la meta, qué se pretende enseñar, qué se pretende que el alumno aprenda, cuál es el aspecto relevante.
- Incluir distintas modalidades de enseñanza: tener en cuenta la ocasión, el destinatario y su entorno. Lo que se propone es una intervención pedagógica vinculada con el estilo de aprendizaje del alumno.

- **Confiar en la potencialidad educativa:** esto, vinculado a la psicología del aprendizaje, refiere a un sujeto que aprende, un objeto de conocimiento y un docente que tienen algo que hacer al respecto, ya sea acompañar, guiar, sostener o generar entornos aptos.
- **Promover enfoques de estudio profundo.** Que el aprendizaje que se le propone le resulte significativo, que pueda relacionarse con conocimientos anteriores, con experiencias personales previas, que se vincule a sus intereses.
- **Identificar a qué tipos de contenidos va dirigida, tratando de dar importancia relevante a los procedimentales** (hábitos, destrezas, habilidades, estrategias cognitivas). Trabajar sobre los modos de hacer y proceder, para lograr observar, clasificar, interpretar, sintetizar y analizar.
- **Tener en cuenta el entorno de enseñanza-aprendizaje:** el desafío consiste en generar entornos que ayuden al niño integrado a apropiarse del conocimiento, que le den oportunidades reales de aprendizaje.

El proceso de toma de decisiones para la elaboración de las estrategias teórico-metodológicas tiene que tener en cuenta tres tipos de información: las necesidades educativas especiales de los alumnos, las características de la escuela y la provisión de recursos factibles. Esto se refiere al nivel de competencia curricular del alumno (qué es capaz de hacer y qué tipos de ayudas necesita para mejorar), su estilo de aprendizaje (qué agrupamientos prefiere, cuál es su nivel de atención, las estrategias de aprendizaje, la motivación, el ritmo de ejecución), las características del contexto escolar (qué aspectos favorece el aprendizaje y qué aspectos lo dificultan), el contexto socio-familiar (qué aspectos lo favorecen y cuáles lo dificultan), además de los aspectos relevantes de su historia personal y escolar (diagnósticos médicos, psicológicos y pedagógicos).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Una modificación exitosa individualiza los contenidos de una clase, de una lección y de una actividad y ayudan a crear un encuentro entre el estilo de aprendizaje del alumno y el estilo de enseñanza del maestro, poniendo a su disposición las ayudas necesarias para facilitar este encuentro, ya sean ayudas metodológicas, de materiales, de recursos u otras.

Es necesario que en primer lugar se hagan modificaciones en el ámbito de la escuela, luego en el del aula y finalmente individuales.

Es decir, algunas estrategias apuntarán a la escuela, tanto en lo organizativo como en lo didáctico, son parte del proyecto institucional y llegan a todos los alumnos. Otras más específicas, también organizativas o didácticas, refieren al aula y están dirigidas a los alumnos integrados y a sus compañeros. En tercer lugar estarían las individuales, que atañen a los aspectos didácticos y especiales, son específicas para los alumnos con necesidades educativas especiales y apuntan a los elementos básicos del currículo, como objetivos, contenidos, secuenciación, metodología y evaluación.

Las estrategias teórico-metodológicas son una medida que contribuirá a la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales, tratando de favorecer al máximo el logro de los objetivos generales y facilitando la participación plena de estos alumnos en los entornos educativos y sociales. En otros términos los ajustes a curriculares, deben tratar de dar prioridad a determinados aspectos referidos a contenidos y áreas curriculares consideradas básicas para facilitar el mayor acceso posible a los objetivos generales de cada grado y precisar las formas y estrategias que se utilizará para proporcionar a los alumnos,

4.2 El proceso educativo de alumnos con necesidades educativas especiales a través de la planeación pedagógica y la integración de contenidos de aprendizaje.

TEXTO CON
FALLA DE ORIGEN

La atención educativa a la diversidad constituye un ideal pedagógico, es decir se ha procurado que la atención escolar sea más sensible y ajustada a las características de los alumnos.

A partir de este principio, es necesario concretar una serie de propuestas con la finalidad de observar cambios al menos en dos aspectos fundamentales:

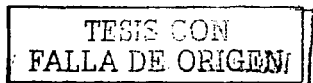
1. Tomar en cuenta las características de los alumnos.
2. Las estrategias y procedimientos educativos más adecuados.

Respetar la individualidad de los alumnos y dar una respuesta educativa que permita superar las desigualdades en un contexto diverso no sólo constituye un principio pedagógico en el que coinciden los esfuerzos y recursos de la educación regular y especial, sino que se establecen como uno de los criterios que define una enseñanza de calidad.

Organizar y llevar a cabo una educación que logre tal propósito, requiere de la consideración de muchos factores y de la participación de diversos agentes. De los diversos agentes involucrados, la figura más destacada y en la que descansa en mucho la respuesta educativa a tal propósito es el docente.

El docente, entonces, enfrentará la necesidad ... *echar mano de su ingenio y su intuición, más que de aspectos teóricos y técnicos para ajustar su planeación a las características de los alumnos, las razones parecen obvias, estos profesores carecen a menudo, de una preparación específica para realizar su tarea docente* ⁹⁰...al atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos. Por lo tanto, la planificación, análisis y puesta en práctica de situaciones de aprendizaje, les exige tomar muchos riesgos y decisiones. En esta perspectiva es necesario que

⁹⁰ *Ibid.*, pág. 145



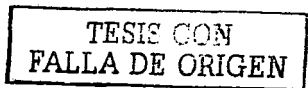
tanto la educación regular como especial concreten cada vez más la respuesta educativa a las necesidades de cada alumno en el entorno menos restrictivo posible.

Tanto para los docentes de educación regular y especial en este caso docentes de USAER surge la necesidad de tomar todas las ayudas posibles que puedan instrumentarse en la escuela para apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales en el logro de objetivos educativos, entonces para el pedagogo surge la conveniencia de concretar orientaciones metodológicas en el proyecto educativo de la escuela regular, es decir con base en el plan y programas de estudio que sirve de contexto y referente para la identificación y valoración de las necesidades educativas de los alumnos.

Por lo que es conveniente trabajar esta propuesta con el personal docente que labora en escuelas primarias de educación Regular.

Una vez que se comprenda el concepto y las características de los ajustes a la currícula ⁹¹, corresponderá al docente su elaboración de acuerdo con las circunstancias prevalecientes en su salón de clase. Esto hace alusión a la planeación pedagógica de acuerdo a los requerimientos de los alumnos que conforman el grupo. Sin embargo, existen una serie de aspectos relevantes a considerar que conllevan a la posibilidad de ofrecer una creciente calidad educativa en el aula, cuya consideración guía los ajustes o cambios a la currícula que todo maestro puede plasmar al elaborar su planeación pedagógica, ya que actualmente los docentes, implantados en una institución (índices de temas, cartas descriptivas, formatos rígidos, modelos surgidos de la sistematización de la enseñanza, etc.), los cuales en ocasiones son aplicados en forma mecánica sin atender en lo más mínimo a las necesidades individuales de los alumnos.

⁹¹ *Infra. La cotidianidad y la experiencia de trabajo docente para conformar un esquema teórico-práctico, pág. 126*



En esta línea, podemos tomar a la didáctica como una disciplina instrumental, que puede ofrecer respuestas técnicas para la conducción de la atención a las necesidades educativas en el aula.

Se piensa que para abordar el proceso educativo de alumnos con necesidades educativas especiales con mayor fundamentación teórica es necesario contemplar aspectos generales sobre la planeación pedagógica que llevan a cabo los docentes así como los contenidos de aprendizaje que se plantean en los planes y programas de educación primaria porque en estos aspectos es donde se concreta la práctica docente, ello nos lleva a reconocer que tal concreción reviste una serie de determinaciones que favorecen o interfieren esta práctica, y cuyos efectos trascienden el mundo del aula para influir y ser influida por la dinámica de la institución y las particularidades del entorno social en que se inserta.

Es importante reflexionar sobre la planeación pedagógica que esta realizando el docente, ya que ella le permite entre otras cosas visualizar, la forma en como se está aplicando dentro del aula. Es decir, como su planeación contempla, en alguna medida, estrategias didácticas específicas como cursos, talleres, seminarios, laboratorios, etc.

Es necesario que el docente revise con mayor detenimiento su planeación pedagógica, para poder ubicar mejor los contenidos que imparte, así como la aportación de aprendizajes importantes para los diferentes momentos del proceso educativo de alumnos con necesidades educativas especiales.

En otras palabras, ...es a través del profesor y en su gran mayoría del profesor hora-clase donde toma cuerpo y se concreta la educación escolar, es él, en su relación con el grupo, el que en primera y última instancia escolariza al alumno; el que al construir la infraestructura que habrá

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

*de instrumentar los cambios curriculares, se convierte en un elemento facilitador o retardario de los mismos.*⁹²

Por esto mismo es necesario reflexionar sobre la implantación Teórico-metodológica en la práctica docente.

Considerando la complejidad y magnitud que entraña la tarea de diseñar e instrumentar una adecuada planeación, se piensa que es requisito indispensable la conjugación de esfuerzos y voluntades que conduzcan a una auténtica participación de todos los grupos de personas involucrados en la problemática, sin perder de vista la necesidad de plantear aprendizajes curriculares verdaderamente importantes para la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La planeación pedagógica resulta ser una herramienta básica de trabajo del docente cuyo carácter es indicativo, flexible y dinámico.

El concepto de planeación pedagógica, a juzgar por la evidencias de la práctica docente, es un concepto que se presta a interpretaciones de currículo con el marco teórico desde el cual se le enfoque y, claro está, la forma específica cómo de haga operativo, dependerá de la postura que se adopte.

Se entiende la planeación como *...la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno.*⁹³

La planeación didáctica⁹⁴ así concebida pudiera parecer fundamentalmente previa al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero por el contrario ...es un quehacer docente en constante

⁹² Op. Cit. MARGARITA PANSZA GONZÁLEZ. Vol. I, pág. 147

⁹³ Ibid. pág. 168

⁹⁴ Ibid. Pág. 168



replanteamiento susceptible de continuas modificaciones, producto de revisiones, de todo un proceso de evaluación. Esto nos lleva a considerar tres situaciones básicas en las que se desarrolla:

- Un primer momento, es cuando el maestro organiza elementos o factores que incidirán en el proceso, sin tener presente al sujeto (alumno), relativamente más allá de las características genéricas del grupo.
- Un segundo momento, en el que se detecta la situación real de los sujetos que aprenden y se comprueba el valor de la planeación como propuesta teórica tanto de sus partes como su totalidad.
- Un tercer momento, en el que se rehace la planeación a partir de la puesta en marcha concreta de las acciones o interacciones previas.

Con la visión de estos tres momentos el docente puede estar en condiciones de emprender la tarea de planeación pedagógica, siendo su acción más congruente si se inserta en el contexto del plan y programas de estudio de la educación primaria.

Cuando los docentes se enfrentan a la tarea de elaborar su planeación, la existencia en su aula de alumnos con necesidades educativas especiales debe tomarse en cuenta.

La planeación en función de estos alumnos puede ofrecer dos posibilidades:

- A). Realizar opciones que siendo especialmente relevante para los alumnos con necesidades educativas especiales pasen a formar parte de la planeación a seguir con todos los alumnos, debido a que se verán beneficiados y a la vez se favorecerá más la integración de estos alumnos.
- B). Segunda Posibilidad, realizar opciones para el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales que no revertan la planeación a seguir con todos los alumnos.

TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN

No obstante, a pesar de que se haya realizado una planeación pedagógica siempre estará más enfocada a un grupo de alumnos regulares. Pero es en este punto donde el actual planteamiento curricular nos ofrece, como ya se ha mencionado, la posibilidad de realizar ajustes curriculares de distintos grados para adecuar la enseñanza a diferentes necesidades, capacidades, ritmos e intereses para aprender.

Es preciso no olvidar que no sólo los alumnos con necesidades educativas especiales, sino todos los alumnos, tienen necesidades, capacidades e intereses distintos. Por tanto, cualquier alumno o grupo de alumnos dentro del aula puede requerir ajustes a la planeación para compensar sus dificultades y acceder a los aprendizajes considerados básicos.

Desde el actual planteamiento educativo los docentes tienen un mayor grado de autonomía en la toma de decisiones respecto a la planeación de la acción educativa más adecuada a su realidad, a la calidad de la enseñanza que cada docente planifique, al proceso a seguir con sus alumnos implicando a los distintos miembros de la comunidad educativa, así como de la responsabilidad de las opciones educativas que se les brinde a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las características y exigencias que el docente plantee a los alumnos van a ser un elemento esencial a la hora de planear contenidos, determinar estrategias metodológicas, actividades y organización de los propios recursos de la escuela.

También resulta necesario cuestionarse hasta qué punto los aspectos físico-ambientales, socio-económicos, culturales, están influyendo positiva o negativamente las posibilidades de aprendizaje, de los alumnos y de nuestra misma acción educativa.

Para realizar una planeación ajustada a las peculiaridades de los alumnos será preciso conocer las características más relevantes de los alumnos como : Información general sobre el nivel de aprendizajes escolares, sus intereses, motivaciones, expectativas y actividades de la escuela ante

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

los alumnos con necesidades educativas especiales, su problemática social, hábitos básicos de higiene y autonomía.

Desde esta perspectiva interesa sobre todo conocer el tipo de necesidades educativas especiales más frecuentes que se pueden presentar en un grupo de alumnos, ya que un conocimiento general de estas necesidades sería indispensable para que estos alumnos tengan cabida desde el primer momento en la planeación realizada por el docente.

Un requisito necesario para realizar una adecuada planeación será conocer los recursos espaciales y materiales disponibles así como sus características.

Resulta obvio que para llevar a cabo una adecuada planeación concretando y ajustando el currículo oficial a los diferentes contextos implica un conocimiento del mismo; para analizar en que medida contempla la realidad de nuestros alumnos con necesidades educativas especiales y así realizar una adecuada selección y organización de los contenidos de aprendizaje.

En consecuencia, el problema del desarrollo y la integración de alumnos con necesidades educativas especiales debe ser planteado y examinado más ampliamente.

No se trata sólo de preguntarse que contenidos deben ser presentados para la atención a las necesidades educativas especiales, sino preguntarse a quién corresponde el seleccionarlo y estructurarlo, si la tarea del profesor sólo debe concretarse a cubrir el requisito de programarlo o bien si le compete participar en su análisis y determinación.

Hoy en día hay un cuestionamiento real respecto a contenidos de aprendizaje, como de las formas de allegarse o apropiarse del conocimiento.

El siglo XX, afirma Manacorda, es el siglo del gran desarrollo de la ciencia y de la técnica: teorías, conocimientos, posibilidades mecánicas e inventos invaden nuestro tiempo de apresurada marcha. Ya no podemos conformarnos con el empirismo de épocas pasadas. La cultura científica

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ha pasado a ser un elemento indispensable para la formación del hombre de hoy. De ahí la imperiosa necesidad de someter a revisión y replanteamiento constante los contenidos de planes y programas de estudio, a fin de que respondan a las demandas de esta sociedad en constante cambio.⁹⁵

Asimismo, es indiscutible que uno de los serios problemas a que se enfrenta la educación en general, es el relacionado a los contenidos y a la integración de los mismos.

Una adecuada integración de contenidos resulta indispensable para que los alumnos se formen en la perspectiva de lo que Hilda Taba llama ideas básicas, conceptos fundamentales y sistemas de pensamiento; sin embargo estos requerimientos generalmente están ausentes de la práctica educativa.

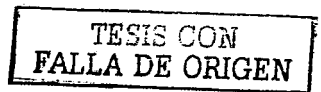
Guerrero Tapia refiere que si bien los contenidos se han considerado, sus conclusiones no han trascendido el simple señalamiento de que el contenido es un tema condicionado por el avance de la ciencia, por la naturaleza de la profesión, por los rasgos de la cultura, etc.⁹⁶

Lo cierto es, que el problema de los contenidos de aprendizaje es muy complejo, ya que comparte prácticamente toda la problemática pedagógica.

Si al abordarlo no se habla explícitamente de la formulación de los fines de la educación es evidente que los contenidos y el método solamente pueden ser fijados en función de los diferentes órdenes de finalidad a los cuales la educación misma debe responder, y es que detrás del problema de los contenidos de aprendizaje; están los problemas del conocimiento y de la ideología.

⁹⁵ *Ibid.* Pág. 202

⁹⁶ *Ibid.* Pág. 203



El problema del conocimiento, por sus múltiples determinaciones e implicaciones políticas e ideológicas, convierte a los contenidos en una verdadera encrucijada, cuyo análisis, enfoque y metodología para tratarlos confronta carencias, dificultades y limitaciones aún hoy en día.

Algunas ideas que plantea Ana Hirsch ⁹⁷ acerca de los contenidos son:

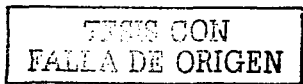
- Si el conocimiento es un proceso infinito y no existen las verdades absolutas, los contenidos de un programa no pueden presentarse como algo terminado y comprobado. Toda información está siempre sujeta a cambios y al enriquecimiento continuo.
- La realidad y el conocimiento cambian constantemente. En la actualidad, la información y contenido de los programas conducen más rápidamente. Existe pues una necesidad de actualizar la información y enriquecerla constantemente.
- Es necesario tratar históricamente los contenidos de un programa: ver cómo una idea, una teoría, un concepto, un hecho, una información tuviera su origen, como fue su proceso de cambio, su desaparición como algo dado, y su transformación en algo nuevo.

En nuestra época, por efectos de la carga ideológica, el conocimiento escolarizado se ha fragmentado excesivamente impidiendo a los docentes contemplar la realidad como una totalidad concreta y coherente.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental presentar los contenidos lo menos fragmentados posibles y promover aprendizajes que impliquen operaciones superiores del pensamiento, como son: el análisis y la síntesis, así como las capacidades críticas y creativas.

El conocimiento es complejo, pues ningún acontecimiento se presenta aisladamente se requiere buscar las relaciones e interacciones en que se manifiestan y no presentarlo como un fragmento independiente y estático.

⁹⁷ *Ibid*



En toda práctica docente, subyacen diferentes concepciones, mismas que orientan la práctica educativa en general y el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular.

Las situaciones de aprendizaje no son ajenas a lo anterior, sobre todo si consideramos que ellas son parte importante de la estrategia global para hacer operante este proceso. Así, por ejemplo, si el aprendizaje es considerado solamente como modificación de conducta, las actividades de aprendizaje serán vistas como un elemento más de la instrucción, pero no se analizará el papel fundamental que desempeñan en la construcción del aprendizaje.

Por supuesto, no es suficiente definir el aprendizaje, como algo que se construye, sino que es necesario seleccionar las experiencias idóneas para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento y, en consecuencia, el docente deje de ser el mediador entre el conocimiento y el grupo, para convertirse en un promotor de aprendizaje a través de una relación más cooperativa.

Lo anterior no implica desplazar al docente como tal; por el contrario, la responsabilidad del docente es extraordinariamente mayor, pues le exige entre otras cosas: investigación permanente, momentos de análisis y conocimiento del plan y programas de educación primaria conforme al cual deberán ser atendidas las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Es importante destacar que las actividades de aprendizaje son una conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos.

Dado este carácter integrador de las actividades de aprendizaje, la selección de contenidos a trabajar con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales debe apegarse a ciertos criterios:

- Determinar con anticipación los aprendizajes que se pretenden desarrollar a través del plan y programas de estudio en general y de los ajustes al mismo en particular.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Tener claridad en cuanto a la función que deberá desempeñar cada experiencia de aprendizaje.
- Promover aprendizajes de ideas básicas o conceptos fundamentales (Hilda Taba).
- Incluir diversos modos de aprendizaje para hacer participar a los alumnos con necesidades educativas especiales de acuerdo a sus habilidades: Lectura, redacción, observación, investigación, etc., y usar diferentes tipos de recursos como, bibliográficos, audiovisuales, modelos reales etc.
- Incluir métodos de trabajo individuales alternando con el de pequeños grupos favoreciendo directamente a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Favorecer la transferencia de la información a diferentes tipos de situaciones que los alumnos deberán enfrentar en su vida cotidiana. Información apropiada a las necesidades educativas especiales de los alumnos, partiendo de experiencias previas, así como de características generales del grupo.
- Que generen en los alumnos actividades de interés para seguir aprendiendo.

4.3 La cotidianidad y la experiencia de trabajo docente para conformar un esquema

Teórico-práctico.

Para el desarrollo exitoso del proceso de integración escolar de menores con necesidades educativas especiales será necesario echar mano de la experiencia cotidiana del docente de primaria con la finalidad de ofrecer una educación de calidad.

En consecuencia se entiende la Integración Escolar como un proceso en el que será necesario analizar la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los docentes orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tanto los docentes de USAER como el maestro regular deben considerar que las estrategias que pueden utilizar dentro de su aula no solamente deben emitirse por la presencia del alumno con necesidades educativas especiales, también los alumnos regulares pueden hacer uso de ellas y apoyarse entre sí.

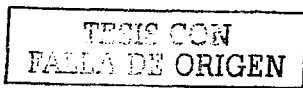
De esta manera, el grupo interactuará al buscar la manera de beneficiarse con una actividad que facilite la comprensión de algún contenido escolar. Los alumnos no deben aburrirse por la enseñanza que no comprenden.

El integrar a un alumno con necesidades educativas especiales es para que pueda interactuar en ambientes normalizados, no únicamente en el ámbito social sino también en el escolar. El alumno con discapacidad debe ser provisto de un currículo acorde a sus necesidades y características.

Los alumnos deben ser siempre el centro del sistema educativo, que el proceso enseñanza-aprendizaje gire en torno del alumno con necesidades educativas especiales, tomando en cuenta sus características, habilidades, o en su caso, deficiencias o limitaciones. El docente debe plantearse qué procedimientos pueden emplear para adecuar el currículum escolar a todos sus alumnos, en particular, a aquellos que se presenten necesidades educativas especiales.

Aunque la palabra currículum ha pasado a ser un término habitual de nuestro vocabulario pedagógico, su significado no es unívoco. Se trata de una palabra latina que significa "camino" y habitualmente se emplea para designar el conjunto de materias y actividades que cabe realizar para alcanzar un nivel educativo o una carrera. Éste sería su significado desde la perspectiva del alumno. Por lo que respecta al profesorado, el currículum constituye el ámbito académico sobre el cual se materializa la actuación profesional, erigiéndose en fuente de proyección, reflexión y valoración de la profesionalidad misma.⁹⁸

⁹⁸ *Op.cit Jaume sarramona, pág.127*



De este modo hablamos del currículum de la educación primaria, queda claro que se trata de un concepto complejo, que “engloba desde la filosofía educativa, o político educativa, hasta la cuestión más nimia y práctica de la docencia; es entonces un espacio entre la teoría y la práctica por lo que muchas veces ha sido definido como una “teoría intermedia”.

El currículum encuentra su fundamentación en distintas fuentes, en las mismas que se fundamenta la educación en su conjunto.”⁹⁹

1. Una primera fundamentación es de carácter filosófico, y se refiere a la determinación de los fines últimos que persigue el currículum, aquello que se pretende como bueno para el ser humano.
2. Una segunda fundamentación está en el contexto social donde se va a desarrollar el currículum, porque en sí mismo es un producto social e histórico. Toda la dimensión social de la escuela, del alumno y del docente se proyecta sobre el currículum determinado el modelo de sociedad que se pretende fomentar y que tiene en los objetivos y contenidos curriculares su concreción notoria.
3. El currículum escolar se fundamenta también en los mismos conocimientos científicos que integran las diversas áreas y materias; se trata de su fundamentación epistemológica. Esta perspectiva epistemológica deberá ser tenida en cuenta de manera más exhaustiva en el momento de realizar la planificación y aplicación concreta del currículum, cuando el docente efectúa las previsiones de acuerdo con la situación concreta del aula y la escuela y lleva a cabo la actividad específica de organización y secuenciación de los objetivos y contenidos curriculares.

⁹⁹ *Id. Anexo 7*

4. El curriculum también precisa del conocimiento psicológico de los docentes que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje y del conocimiento de la naturaleza psicológica de los procesos de aprendizaje. En esta línea se consideran hoy principios de aprendizaje válidos para la propuesta curricular como los siguientes:
- El proceso de aprendizaje deberá ser contemplado en perspectiva constructivista, en el sentido de destacar su carácter activo. Fruto del compromiso y la construcción personal, que resulta perfectamente compatible con la interacción social y la adquisición de aprendizajes específicos. Todo ello supone estructurar la enseñanza de manera que los sucesivos aprendizajes se impliquen con los anteriores para que todos ellos cobren sentido.
 - En este apartado tampoco se puede olvidar la dimensión psicológica del docente, con sus correspondientes aptitudes y actitudes que, entre otras consecuencias, influirán en la aplicación práctica del currículo. Y ello porque ciertas estrategias didácticas resultan más compatibles que otras con ciertos rasgos personales del docente y los criterios de decisión dependen de sus creencias al respecto.
5. Por último, el curriculum tiene una fundamentación pedagógica, que recoge la correspondiente fundamentación teórica sintetizadora de la experiencia docente compartida. La fundamentación pedagógica del curriculum da respuesta a las interrogantes sobre qué vale la pena aprender, cómo se sigue tal aprendizaje, cuándo hay que organizar los procesos didácticos y dónde hacerlo. A esto se añade la evaluación correspondiente, tanto del proceso como de los resultados, así como a la selección y elaboración de los recursos necesarios.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La fundamentación pedagógica del curriculum se vincula directamente con la experiencia de trabajo para conformar un esquema teórico-práctico sin olvidar por ello las otras dimensiones inherentes a la cotidianidad: empatía, capacidad de improvisación, creatividad etc.

Como se ha indicado, esto implica dar respuesta a todos los interrogantes que habitualmente se resumen en el qué, cómo, cuándo y dónde enseñar.

Responder a la pregunta qué vale la pena aprender supone referirse a los objetivos y contenidos del curriculum.

Si la escuela está al servicio de la sociedad, se puede deducir que deberá ser ésta, a través de sus representantes legítimos, la que determine lo que la escuela debe enseñar, pero es el poder político quien aparece como el indicador de los objetivos y contenidos fundamentales de la educación escolar, y así está reconocido en todos los países de nuestro entorno.

Con todo, hay que advertir que en la determinación de tales mínimos fundamentales deberá estar presente la voz de los profesionales, para que resulten acordes no sólo con el modelo de sociedad que se propone sino también con las posibilidades pedagógicas de cada nivel educativo.

Los objetivos curriculares son, pues, la concreción de los fines que pretende conseguir la educación escolar. Tal tarea es típicamente profesional por parte de los docentes, que para llevarla a cabo deberá tener en cuenta los condicionantes que en cada caso concurren: características del alumnado, de la familia, de la comunidad próxima, los recursos disponibles y la lógica interna de las áreas o materias académicas.

Un ejemplo de respeto a esta responsabilidad profesional del profesorado lo podemos encontrar en los niveles de concreción curricular.¹⁰⁰

¹⁰⁰ *Id. Supra*, Establecimiento de Estrategias Teórico- Metodológicas en la Práctica Docente. Pág. 96

Estos niveles de concreción curricular permiten realizar una planeación adecuada a la realidad del contexto de cada escuela y a las características específicas de los alumnos.

El primer nivel del currículum, significa la interpretación de las finalidades educativas que una sociedad requiere.

El segundo nivel de concreción del currículum ya es responsabilidad de las escuelas, lo cual permite contextualizarlo a sus necesidades concretas, exige el trabajo conjunto y coordinado de todos los equipos docentes de la escuela, a fin de dar coherencia a todo el currículum correspondiente a los diversos niveles y ciclos.

El tercer nivel de concreción queda al nivel del aula, donde cada profesor desarrolla el currículum de acuerdo con el grupo de alumnos que tiene asignado. Se trata de lo calificado como "programaciones de aula", que representan el tercer nivel de concreción curricular y donde se entra en el mayor detalle. La temporalización cobra aquí especial relieve, porque es preciso ajustar el currículum al horario escolar, a las prescripciones administrativas sobre el horario de las materias y a los tiempos necesarios para el aprendizaje.

Y por último el cuarto nivel de concreción en donde se verán reflejados los ajustes curriculares a las características y necesidades de los alumnos regulares, hasta los que se pueden realizar para un alumno con necesidades educativas especiales.

Y es en este apartado donde aparecen los contenidos curriculares. Denominando contenidos a los elementos curriculares susceptibles de transmisión.

El papel actual de los contenidos en el currículum se mueve en un dilema. Por un lado han perdido importancia respecto al pasado, tanto por su inmensa cantidad, cada vez más inabarcable por parte del currículum escolar, como por la apuesta que se hace de la modernización de los

TRABAJOS CON
FALLA DE ORIGEN

proceso de enseñanza-aprendizaje para no sobrecargar la simple información, en beneficio de las estrategias cognitivas que permitan localizarla cuando sea preciso.

Los contenidos curriculares representan —o deberían representar— una síntesis significativa de la cultura en los diferentes ámbitos académicos, síntesis acorde con las necesidades de cada etapa evolutiva de los alumnos. Esto resulta especialmente importante en estos tiempos, cuando el alumno recibe la información por múltiples vías extraescolares. Pero hoy por hoy, sólo la escuela ofrece los conocimientos básicos y sistematizados que permiten luego comprender e integrar todos los restantes.

El desafío que se plantea al profesional docente es el de seleccionar los contenidos que son más pertinentes para cada caso.

Criterios para realizar tal selección son los siguientes:

- a). Preferir los contenidos más próximos a los más lejanos, para poder comprender el medio inmediato. La calificación de “próximos” no se puede entender solamente en perspectiva geográfica, sino también temporal y de interés.
- b). Dar especial relieve a los contenidos más básicos, aquellos que es forzoso dominar para poder asimilar otros ulteriores.
- c). Dar preferencia a los contenidos con mayor poder de transferencia, es decir, aquellos que son útiles para desarrollar diversas aptitudes y diversos ámbitos de conocimientos (o materias escolares)
- d). Finalmente, sin ánimo de agotar el tema, hay que seleccionar los contenidos teniendo presente el criterio de perdurabilidad: procurar aquellos conocimientos que en principio parecen más consolidados. ¹⁰¹

¹⁰¹ *Op.cit. Jaume Sarramona, pág. 137.*

Los contenidos curriculares demandan algún tipo de estructuración u organización para hacerlos accesibles a los alumnos, facilitándoles también su aprendizaje comprensivo y significativo.

Al respecto Piaget señala:

Hay que poner a su disposición las oportunidades y experiencias que necesitan para desarrollar estructuras cognitivas. Por lo tanto, la escuela debe preocuparse de algo más que ofrecer hechos de información...el conocimiento general de las etapas de desarrollo cognoscitivo tiene que combinarse con el conocimiento de la etapa en la que el alumno en particular está funcionando, si es que se quiere acomodar la enseñanza al nivel actual de los estudiantes.¹⁰²

Además, Piaget hace notar que el hecho de que el alumno sea bueno o malo en la escuela, no depende a veces sino de su capacidad de adaptación al tipo de enseñanza en la escuela. Por ejemplo, antes de que el alumno con necesidades educativas especiales fuera integrado a la escuela regular, se podría asegurar que el maestro acomoda a sus alumnos al curriculum escolar, utilizando sólo las estrategias que le proporcionaba su material educativo, es decir, sin tomar en cuenta la individualidad de cada alumno. Ahora con la presencia del alumno con discapacidad en el aula regular, lo obliga a acomodar, ajustar o adecuar el curriculum, el programa y los contenidos al alumno, con el fin, de propiciar su participación.

El docente debe reaccionar en que su grupo es heterogéneo, que el curriculum básico debe dirigirse en función a las características del niño. Debe poner mayor énfasis en el conocimiento de su grupo y sobre esa base de estos puntos, adecuar en todo momento, con cualquier grupo de niños y nivel básico, los contenidos que se le presentan para atender el grado escolar que le corresponda. En esta forma, el niño podrá interactuar con los materiales o contenidos que se le presentan al nivel de que es capaz. El maestro fijará su atención en el aprendizaje del niño sin exigirle un conocimiento que se encuentre a un nivel superior a su capacidad.

¹⁰² C.H.PATTERSON. Bases para una teoría de la enseñanza y Psicología de la Educación. El Manual Moderno. México, 1992, pág 113

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Como hemos podido observar, el que el maestro tenga algún alumno con necesidades educativas especiales dentro de su aula regular, le abre un panorama general acerca de las diferentes maneras en que puede transmitir su contenido. Al mismo tiempo le da la posibilidad de ayudar al alumno con necesidades educativas especiales a acceder al mismo currículum que comparte con los demás alumnos regulares.

Existen formas diversas de organización de los contenidos, de acuerdo con la naturaleza de los mismos, el nivel educativo y el tipo de aprendizaje que se desee fomentar. Por el momento abordaremos la *Estructuración Conceptual de los Contenidos* que se fundamenta en la vinculación que puedan tener los conceptos entre sí, es decir cada forma de organizar los contenidos se vincula con una forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando los contenidos son organizados en esquemas conceptuales nos remiten a un tipo de aprendizaje de carácter significativo, donde la comprensión de las relaciones lógicas de los conceptos cobra un especial relieve. Igualmente resulta útil para la interiorización de los esquemas de acción, especialmente el dominio de procesos técnicos de clara estructura secuencial. Se trata por tanto, de un tipo de organización especialmente vinculada con propuestas curriculares que suelen estar presentes en las reformas educativas actuales, la cual insiste en el modelo de aprendizaje "constructivista", entendiéndose por tal la elaboración por parte de los mismos alumnos de esquemas de acción.

¿Cómo hay que aprender?, esta pregunta comporta la correlativa de cómo enseñar, lo cual nos remite inmediatamente a la cotidianidad y la experiencia del trabajo docente. El cómo se aprende resulta decisivo para los resultados del mismo aprendizaje, especialmente si éste no se concibe como una simple interiorización de los contenidos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Siguiendo con los principios ya señalados, se insistirá en el carácter activo del aprendizaje, para garantizar que éste sea significativo para el propio sujeto con necesidades educativas especiales, pero también conviene destacar la vinculación de tal actividad discente con la permitencia de los contenidos seleccionados y con los recursos didácticos que la hagan posible. Aprender no es algo que surja en el vacío sino que precisa concentrarse de algún modo en soportes informativos y materiales. Ni siquiera el tantas veces comentado "aprender a aprender" se logra con un mero formalismo funcional, sino que precisa verse materializado a través de la práctica en aprendizajes reales que, eso sí, dejen instalado el hábito de seguir aprendiendo por propia iniciativa.

Cada aprendizaje, pues, requiere las estrategias didácticas pertinentes, congruentes con lo que se puede lograr.

En este mismo apartado del cómo aprender se pueden situar los recursos didácticos, soportes de los contenidos y también instrumentos que hacen posible la realización de actividades de enseñanza-aprendizaje.

La vinculación entre las actividades y los recursos didácticos es estrecha. Los recursos didácticos son soporte de los contenidos, luego la resaltante será que la introducción de determinados recursos condiciona la naturaleza misma del proceso didáctico, puesto que obliga a un comportamiento específico por parte del docente. Por supuesto que cabe la posibilidad de introducir recursos novedosos en el proceso didáctico y no variar sustancialmente el comportamiento docente, pero entonces no se optimiza su empleo e incluso se puede llegar a desnaturalizar la función de tales recursos.

Hay algunas consideraciones que deben ser valoradas a la hora de elegir los recursos:

a). La mejora de la calidad de la educación escolar pasa por la revalorización de los recursos didácticos, en la medida que pueden sustituir la simple transmisión verbal de informaciones por

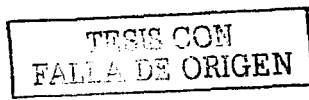
parte del docente. De este modo el profesorado queda parcialmente liberado para dedicarse a las tareas más propiamente personales como la orientación, la ayuda, la evaluación, la motivación, etc.

- b). La utilización de recursos didácticos de manera autónoma por parte del alumno con necesidades educativas especiales favorece la personalización educativa, desarrolla su iniciativa y su espíritu de independencia.
- c). La utilización de ciertos recursos aproxima la vida escolar a la vida social y profesional, favoreciendo así la preparación para la vida adulta.
- d). Por parte del docente, la selección y aplicación de medios didácticos diversos obliga a una planificación ajustada del proceso didáctico, con las siguientes ventajas que supone el realizar una reflexión previa que luego permitirá también efectuar modificaciones que sean convenientes.

En este sentido volvemos a retomar los ajustes curriculares ya que son de gran beneficio tanto para el maestro como para los alumnos, porque el maestro puede darse cuenta que estos ajustes le ayudan a cumplir algunos de los objetivos de la enseñanza, más cuando el alumno necesita ayuda pedagógica. Si el maestro decide realizar ajustes curriculares, se le presentará la oportunidad de darse cuenta, que el alumno podría aprender más significativamente, es decir, le podría asignar un significado a los contenidos transmitidos. En términos piagetianos, el alumno regular puede construir significados al integrar los conocimientos que le proporciona el maestro. Esto es, con las adecuaciones pertinentes a los esquemas que el niño ya posee acerca de la realidad.¹⁰³

Los ajustes curriculares son un reto que debe afrontar tanto el docente como el pedagogo. Es un intento integrador, es reflexionar en que la escuela debe ser una "práctica social" para sus alumnos y que por lo tanto no hay que sacarla del contexto escolar.

¹⁰³ JEAN PIAGET. *Psicología y Pedagogía*. Ariel. España. 1973. pág. 315



Carl Rogers ¹⁰⁴ se refería a ello como un aprendizaje sin sentido. El maestro, al promover este tipo de aprendizaje, lo hace sin tomar en cuenta al niño como ser individual. El adecuar la currícula es considerar los mecanismos con *“los cuales es posible guiar, orientar, promover y favorecer los procesos de construcción”* ¹⁰⁵ del niño tanto el proceso de socialización como el de la individualización.

El alumno regular es beneficiado con los ajustes que el maestro tiene que realizar al currículum porque se apega a la realidad. El recurrir al ajuste del currículum permite al maestro reflexionar en que el alumno no puede asimilar algo que no le significa nada. Es difícil para los alumnos, con o sin discapacidad, construir conceptos por sí mismos cuando no tienen nada que ver con los conocimientos que ya posee. Por eso Piaget ¹⁰⁶ hace hincapié en que la actividad constructivista del alumno siempre partirá de esquemas previos y se incrementan al ir incorporando nuevos elementos, aunque para el alumno desequilibrante en algunos momentos. Con la ayuda del profesor durante los procesos de asimilación y de acomodación, el alumno puede llegar a la adaptación. Esto sería, siempre y cuando, el maestro le proporcione la ayuda suficiente por medio de los ajustes necesarios a la currícula. De esta forma el alumno asimila a su nivel y desarrollo.

El maestro que ajusta el currículum para los alumnos con necesidades educativas especiales tiene la ventaja de observar qué necesidades presenta el alumno, cómo ingeniárselas para que el alumno comprenda lo que él quiere transmitir y qué estrategias y lenguaje serían pertinentes. Además, el docente debe tener presente que el contenido debe poseer cierta estructura para ser comprendida tanto por el alumno con necesidades educativas especiales como para el alumno regular.

¹⁰⁴ *Op.cit.* C. H. PATTERSON, Pág. 315

¹⁰⁵ CESAR COLL, *Un Marco de Referencia Psicológica para la Educación Escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza*, 1990.

¹⁰⁶ *Op. cit.*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La función del maestro como facilitador del aprendizaje es proporcionar al alumno las condiciones propicias para que pueda formular sus tareas de manera constructivista, flexible, acordes a su nivel cognoscitivo, a su discapacidad y a su realidad.

El docente debe tomar en consideración, que el alumno que aprende, acorde a sus necesidades, aptitudes, habilidades, también lo hará por la buena interacción propiciada por el docente dentro del aula, una interacción entre contenidos y alumnos. Vigostsky¹⁰⁷ sugirió, que el aprender de un niño puede estar en función de otros niños a través de la relación que pueda tener con ellos, a través de las conversaciones. También considera que el aprendizaje se da cuando lo utilizado dentro del aula por el mismo niño va en función a se desarrollo previo, con lo que es capaz de realizar de acuerdo a su potencial de desarrollo y a la ayuda que otros le brindan para facilitar su comprensión.

Todo es en función al alumno, el maestro debe responder a las necesidades de su grupo, porque a partir de las diferencias encontradas en su grupo, el maestro tiene la oportunidad de tomar decisiones sobre el tipo de adecuaciones Al curriculum, los recursos didácticos que dispone y *"las características del medio social y cultural en el que se incerta la escuela"*¹⁰⁸ que sirvan para beneficiar a sus alumnos.

De esta manera, estará dedicando un poco de tiempo a la planeación de sus clases, solo así podrá considerar las fallas, omisiones y beneficios, que esta planeación brinda a su grupo propiciando calidad en su enseñanza.

"Para que las adecuaciones curriculares sean sistemáticas y acertadas, hay que tener en cuenta una serie de elementos para la organización y el desarrollo de actividades de aprendizaje efectivos en el aula, además de que proporcionan una información indispensable para planificar

¹⁰⁷ L. S. Vigotsky "Zona de desarrollo Próximo: Una nueva aproximación". En El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores, Grijalbo, Barcelona, 1979.

¹⁰⁸ C. I. GARCÍA, et al. El Desarrollo de la Integración Educativa en el aula Regular. Un Enfoque Alternativo para los Educadores. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, México, 1998.

*el trabajo escolar y adecuarlo a las características del grupo y de cada alumno en forma individual, máxime tratándose de niños con necesidades educativas especiales.*¹⁰⁹

La identificación de las características particulares de cada alumno es un paso indispensable para hacer viables los ajustes a la currícula, y más con la presencia de niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Sólo de esta forma se responde a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y se produce una enseñanza integradora. Con los ajustes curriculares el docente propicia situaciones didácticas que favorecen al grupo en general.

El éxito de la integración de alumnos con discapacidad depende del interés de cada docente en la realización de su trabajo.

Es importante mencionar que el asesoramiento pedagógico al docente tiene sentido en la medida que intenta colaborar en la resolución más o menos inmediata de los problemas que a éste se le plantean en su práctica docente con la integración de alumnos con necesidades especiales a sus aulas de clase.

*La necesidad y valía del pedagogo queda de manifiesto una vez que se ha accedido al campo laborar y se puede demostrar que puede ofrecer conocimientos y habilidades útiles en la actuación educativa.*¹¹⁰

¹⁰⁹ *Ibid.*

¹¹⁰ *Op.Cit*

CONCLUSIONES

La investigación aparece dentro de las funciones profesionales del pedagogo en la medida que ésta suponga una reflexión sobre la práctica educativa.

La formación del pedagogo en el terreno de la investigación se presenta como una dimensión especial de la formación permanente, aunque ciertas bases estén ya sentadas en la formación inicial. Pero es la práctica profesional la que permite la identificación de un problema relevante ante el cual no existe una solución absolutamente predeterminada pero si aconseja la puesta en acción de otros temas de investigación.

El tipo de formación del pedagogo le permite acceder a responsabilidades profesionales de tipo muy diverso, tantos como la diversidad de formas que actualmente toma la educación formal.

En la actualidad el pedagogo de ve inmiscuido en el desempeño de funciones como especialista en educación especial, apoyando la atención de alumnos que presentan necesidades educativas especiales en la escuela primaria regular

La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales no es considerada como algo exclusivo del docente de primaria ha nacido la idea de un equipo de apoyo (USAER).

La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, debe ser fruto de una acción concertada de todos aquellos que están en contacto con los alumnos con el fin de que la propia coherencia de las acciones educativas se convierta en uno de los elementos positivos de la educación. El trabajo en equipo es una de las formas de la actividad educativa que debería adquirir cada día mayor importancia para brindar una educación de calidad ha estos alumnos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Analizando la situación del docente que atiende a un número determinado de alumnos que presentan necesidades educativas especiales en el aula de clase se habla de innovación pedagógica situando en el propio docente el elemento creativo.

La iniciativa de una nueva propuesta pedagógica puede proceder de niveles distintos. Por una parte es importante que cada clase se convierta en un centro activo de innovación, y esto sólo pueden desarrollarse con la colaboración de especialistas en educación en sus clases, esto se concluye a partir de los resultados obtenidos y de la información derivada de las necesidades que los mismos docentes regulares y de la USAER, manifestaron tener para mejorar la atención a los niños con necesidades educativas especiales en el aula regular.

En base a ello se propone lo siguiente:

- Incrementar la capacitación, la actualización y las asesorías al personal de la USAER, siendo esta la primera instancia de transmitir la información pertinente y necesaria al personal de la escuela regular para que los alumnos con necesidades educativas especiales reciban la atención requerida.
- Los cursos de actualización que reciban los docentes de la USAER deben retomar la siguiente información:
 - El conocimiento de la legislación educativa y normativa para poder utilizarlo como respaldo o como soporte ante alguna arbitrariedad educativa.
 - El conocimiento de la terminología y de las diferencias que existen entre los términos “necesidades educativas especiales”, “discapacidad”, “minusvalía”, y “deficiencias”.

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

- Estudiar, a grandes rasgos, los diferentes tipos de discapacidad y los seguimientos que generan para la integración educativa y escolar.
 - Revisar el Plan y programa de Educación Básica y realizar, por área de atención, los ajustes curriculares necesarios.
 - Revisar, analizar y ajustar la funciones y las líneas de acción de la USAER con respecto al contexto educativo en que se desenvuelve la Unidad, con énfasis en el trabajo colegiado.
- Los cursos de actualización, de capacitación y de orientación dirigidos a los docentes regulares deberían tener como objetivo, el sensibilizar al docente con respecto al alumno integrado con referencia a su contexto escolar, y que se den cuenta los docentes de la escuela regular de las consecuencias que conllevan las actitudes defensivas, de rechazo y de temor, y de la ventaja de transformarlas en actitudes de aceptación, de acceso, de responsabilidad y de estima.
- Si la falta de información, de preparación y de conocimiento son los factores que repercuten en las actitudes de los docentes estudiados, entonces, con estos cursos ya elaborados y planeados cuidadosamente e impartidos adecuadamente, se podrán transformar los procesos educativos que utilizan.
- No se puede dejar de lado la responsabilidad que debe existir en el equipo de la USAER para cumplir con sus funciones dentro de la institución regular. No hay que ignorar, que las opiniones de los docentes regulares con respecto a la USAER se encuentran relacionadas con la calidad en la labor y en la atención que brindan dentro de la institución, tanto a los alumnos como a los docentes regulares.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ningún profesional puede afrontar todos los problemas propios de la profesión solamente mediante la preparación adquirida en la formación inicial. Por otra parte, la dinámica de los cambios sociales, científicos y técnicos convierte al cabo de unos años en obsoleta toda preparación, por compleja que ésta sea. La profundización y la actualización permanentes se presentan, pues, como un requisito imprescindible de toda profesión.

Se podría pensar que la experiencia profesional puede suplir los posibles déficit de la formación inicial, y sin duda constituye un elemento importante, más si se comparte la experiencia con otros colegas, pero toda reflexión sobre la práctica profesional precisa de referentes científicos, teóricos, para resultar realmente útil y provocar el deseado desarrollo profesional. La experiencia no suple la necesidad de formación permanente, sino que la potencia y le da sentido práctico.

Es nuestra misión como educadores no retacear esfuerzos, enfrentar el desafío y asumir la responsabilidad de la tarea que hemos elegido.

La integración de alumnos con necesidades educativas especiales tiene como principio no discriminar, por lo tanto se requiere una concepción más abierta de la educación, menos selectiva, menos clasificatoria. Una educación que apueste menos por la competencia y vaya más por la competitividad, que no se compita anulando a otro, sino que se potencien todos con el fin de resaltar las competencias propias de cada uno. Desde este punto de vista la integración dará un giro a la educación.

Es necesario terminar con la marginación de todos aquellos niños que presentan necesidades educativas especiales particularmente en los salones de clase, a través de lo que el Sistema Educativo Mexicano ha puesto en marcha: la política de Integración Educativa, toda vez que, los principios filosóficos y éticos en los que se sustenta la integración parten de concebir a todos los

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

seres humanos como portadores de los mismos derechos sin ninguna distinción de credo, raza, género, nivel socioeconómico, cultura, etc.

Reclamar condiciones educativas satisfactorias para todos los niños y niñas dentro de la escuela regular, y sensibilizar a maestros, padres y autoridades civiles y educativas para adaptar una nueva actitud positiva en todo este proceso debe ser prioritario para aquel profesional dedicado a la educación.

Creo que todos los niños tienen derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.

Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas regulares, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades. Las escuelas regulares con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños.

Es importante dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento del sistema educativo para que se puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales, adoptar como propio el principio de educación integradora, que permita integrarse a todos los niños en escuelas regulares, a no ser que existan razones de peso para lo contrario.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

Aún cuando existen las bases constitucionales y legales para la integración educativa, es necesario remarcar que lo anterior es importante, pero su aplicación y logro depende de otros factores que van más allá de normas y reglas, es decir, depende de voluntades más que de instituciones.

Algunos avances se manifiestan en las iniciativas que intentan traducir las voluntades en acciones concretas, particularmente la creación de las USAER.

No obstante, debe reconocerse que todo cambio es gradual y que las acciones concretas se insertan en la práctica cotidiana, en donde todavía hay mucho por hacer, en este momento se manifiesta una legítima preocupación en el sentido de la falta de claridad en las funciones de los maestros de apoyo. La integración implica un trabajo colaborativo entre maestros de aula, maestros de apoyo, así como otros profesionales de la educación preocupados por la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, en donde los logros son aún muy incipientes debido a que no ha penetrado el mensaje básico de la integración educativa; la forma de lograrla no es concebir a la integración como la inserción del niño a un espacio educativo, sino de integrar los esfuerzos de los actores principales que son los docentes. El problema básico es que se exige una redefinición de la labor del docente. Se exige también que el docente asuman una responsabilidad compartida. En este mismo orden de ideas, la necesidad básica estriba en el logro de metas comunes, y, sobre esta base, la derivación de métodos comunes de enseñanza y evaluación teniendo como eje el currículum de educación básica.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El concepto de adaptaciones curriculares es otra parte fundamental de las iniciativas de integración y toca de manera directa a la noción de necesidades educativas especiales. Las adaptaciones curriculares se refieren básicamente a la modificación de los formatos contenidos de aprendizaje, de manera que se atienda a las características individuales de los alumnos y se facilite el logro de los objetivos en el aula regular.

Las necesidades educativas especiales representan la exigencia de ajustar las demandas del currículum para que todo niño (con discapacidad o sin ella) pueda responder a los objetivos curriculares con éxito. Esta noción es radicalmente diferente a asumir que a quien hay que adaptar al currículum es al niño.

Éste es uno de los elementos en el que los docentes requieren de mayor soporte sosteniendo que las prácticas educativas deben cambiar radicalmente al hablar de integración.

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

La integración no siempre será la mejor alternativa para todos los niños. El criterio final consiste en determinar cuáles opciones educativas representan las mejores oportunidades para cada niño.

Aquí, el papel de los docentes es central, puesto que son los actores que están más directamente en contacto con las necesidades del niño y con las características de su entorno (educativo y social). En consecuencia, es necesario que profundicen en las bondades de la integración, pero también que realicen una reflexión profunda acerca de sus limitaciones.

Es muy importante subrayar que cuando no se da una integración real, con todos los apoyos necesarios, se generan nuevas formas de exclusión incluso más graves para los niños.

Las conclusiones generales indican que para que el cambio sea efectivo y repercuta en las prácticas de enseñanza tienen que:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- ✓ Partir de cómo el maestro concibe su propia práctica
- ✓ Llevar al análisis autocritico su práctica cotidiana
- ✓ Hacerle participe en la toma de decisiones y en la implantación del cambio
- ✓ Responder al contexto y necesidades particulares de los alumnos.

Por lo anterior es primordial estudiar las acciones del docente en su práctica de enseñanza en relación a los logros de los alumnos.

En consecuencia, el objetivo de la presente investigación consiste en promover el trabajo coordinado entre maestros de aula, maestros de USAER y pedagogos con base en el análisis diagnóstico de las concepciones sobre las metas escolares, los conocimientos sobre cómo enseñar, las prácticas reales de enseñanza y su relación con el logro académico de los alumnos, se propone implementar estrategias teórico- metodológicas en la práctica docente para la elaboración y planeación pedagógica en la integración de contenidos de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Futuras investigaciones podrán contemplar problemáticas e intereses diferentes que se relacionan, en una u otra forma, con el tema de esta investigación, como son:

- ✓ ¿Cómo repercute la preparación profesional del personal docente en la integración educativa y escolar de alumnos con necesidades educativas especiales?
- ✓ ¿Cómo enfrenta a la integración el docente formado con el nuevo Plan y Programa de las escuelas modificado en 1977?
- ✓ ¿Qué cambios se necesitan implementar en relación con la integración educativa y escolar de alumnos con necesidades educativas especiales para una mejor atención de estos alumnos?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La integración es un tema amplio, pero muy debatido por el magisterio. La integración no es una imposición es un derecho humano que se debe respetar y hacer valer.

La integración es una responsabilidad que deben asumir los docentes de manera conjunta y participativa.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

BIBLIOGRAFIA

LEGISLACIONES.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Colección Porrúa, 128 Edición, México, 1999.

Nueva Ley Federal de Educación, Ed. Libros Económicos, México, 1989.

PUBLICACIONES.

Atención Educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales, Conferencia Nacional, SNTE-SEP, Huatulco, 1997.

Atención educativa a menores con Necesidades educativas Especiales. Equidad para la Diversidad, Cuaderno de Integración Educativa No. 6, Declaración de la conferencia Nacional, S. E. P. 1997.

CALVO, H.T. Memorias del seminario sobre integración Educativa. Avances y Prospectivas, DEE-SEP, México, 1996.

Cuadernos de Integración Educativa No. 6, Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización. Ed. D.E.E. S. E. P. México, 1997

Curso Nacional de Integración Educativa. Guía de estudio, Programa Nacional de Actualización Permanente, S.E.P., 2000.

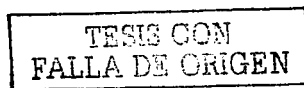
Curso Nacional de Integración Educativa. Lecturas. Programa Nacional de Actualización Permanente, S.E.P., 2000.

Declaración de la conferencia Nacional: Atención educativa a Menores con Necesidades Educativas especiales. Equidad para la Diversidad. Cuadernos de integración educativa No. 7, S.E.P.- D.E.E., México, 1997.

DE IBARROLA, M., SILVA R. G. & CASTELÁN, C. A., Quiénes son nuestros maestros Mexicanos, Fundación SNTE-SEP para la cultura del maestro mexicano, México, 1997.

Evaluación del Factor Preparación Profesional. Antología de educación especial, S.E.P., 2000.

GUAJARDO, R. E., Inclusión y Democracia Social, Documento presentado en las primeras Jornadas Internacionales de educación para la Diversidad, Integración Educativa, Monterrey, Nvo. León, 1999.



- GUAJARDO, R. E. Proyecto General de Educación Especial en México Fase II.**
Documento basado en problemáticas y perspectivas para la Educación Especial en el D.F., Hacia el siglo 2000-2001, México, 1998.
- GUAJARDO, R. E. Reorientación de la Educación Especial en México 1993-1998.**
Documento presentado en el Seminario: Taller Regional sobre la cuestión del cambio en El área de Necesidades Educativas especiales, Santiago de Chile, 1998.
- Guía para el plan de trabajo escolar de la USAER del Ciclo Escolar 2000-2001.** Subsecretaría de servicios educativos para el D.F., Dirección de Educación Especial. Subdirección de apoyo Técnico complementario, S.E.P., 2000.
- Instrumentos para evaluar la integración escolar,** Once, Madrid, 1991.
- La educación especial en Asturias: situación, estimación e incidencias sobre su diagnóstico,** Monografías 4, icE, Oviedo, 1986.
- La Integración del niño con problemas de aprendizaje desde la perspectiva de una USAER,** Universidad de las Américas, México, 1997. (Tesis de Maestría)
- La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias.** S.E.P., Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México-España, 2000.
- La Intervención del equipo de Apoyo en los Servicios de Educación Especial,** Proyecto de actualización y superación académica, D.E.E., Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal, Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito federal, S.E.P., México, 1997.
- Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Primaria.** S.E.P., 1998.
- Menores con discapacidad y Necesidades Educativas Especiales.** Antología, S.E.P.-Araú, 1997.
- Necesidades en el Aula.** Guía para la orientación del profesorado, UNESCO-Narcea, Madrid, 1995.
- Niños con dificultades para ver,** Once, Madrid, 1995.
- Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.** O.N.U., Gobierno del Distrito Federal, México, 1999.
- Plan de estudios: Licenciatura en educación Primaria.** Versión Final para la consulta,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

S.E.P., México, 1997.

Presentación de la propuesta de trabajo con las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Documento de trabajo, Dirección de Educación Especial, México, 1995.

Principales Características del Sistema Educativo Nacional Mexicano por Tipo y Nivel. En Perfil de la Educación en México, S.E.P. (sf)

Programa de Inscripciones anticipadas 1999-2000. S.E.P. México.

Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al desarrollo de las personas con Discapacidad, Sistema Nacional para el desarrollo integral de la Familia (DIF), Los Pinos, México, 1995.

Programas para favorecer la integración escolar. Once, Madrid, 1991.

Programas para favorecer la integración escolar en niños ciegos. Once, Madrid, 1991.

Qué y Cómo aprender. Biblioteca del Normalista, S.E.P., 1998. Recuperación y refuerzo de la discriminación visual: figura-fondo. Nivel II. Afianzamiento o consolidación, Aljibe, Málaga, 1998.

Seminario de actualización para el docente en Educación Especial y Educación Regular sobre Integración Educativa. S.E.P., 1996.

Seminario una experiencia de trabajo colegiado para pensar: "La atención a la Diversidad". Documento de Trabajo, Dirección de educación Especial, México, 1996.

Una experiencia de técnicas de recuperación de alumnos con dificultades de aprendizaje, Actas de las Jornadas de Orientación Educativa, Madrid, 1983.

USAER ciclo escolar 95-96. Documento de trabajo. Dirección de Educación Especial, México, 1996.

USAER también integra equipos sólidos de trabajo y estrecha lazos de amistad. Dirección General de Renovación Pedagógica. Centro Nacional de recursos para la Educación Especial, 1996

OBRAS:

ACOSTA RODRIGUEZ, Victor M. (dir.), La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil, Aljibe, Málaga, 1998.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- AINSCOW, M., Necesidades educativas especiales en el aula, UNESCO - Narcea, Madrid, 1995.
- ALBERICIO, Juan José, Educación en la Diversidad. Bruño, 1998
- ALVAREZ PEREZ, Luis, La Diversidad en la Práctica Educativa. Modelos de Orientación y Tutoría, Tomo 3 Ed. CCS, 1996
- ARRÁEZ MART, J. M., Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos, Universidad de Granada, Granada, 1998.
- BARTON, L. (comp.), Discapacidad y sociedad, Morata, Madrid, 1998.
- BAUTISTA, Rafael (comp.), Necesidades educativas especiales, Aljibe, Málaga, 1998.
- BELMONTE NIETO, Manuel, Recursos e Instrumentos Psicopedagógicos. Atención a la Diversidad, Tomos I y II, Noriega, 1999.
- BENFFO MATE, Yolanda (coord.), Problemática del niño superdotado, Amarú, Salamanca, 1990.
- BRENNAN, W. K., El currículo con necesidades educativas especiales, Siglo XXI, Madrid, 1988.
- BRUF L. J. y GUY BOND, Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje, Rialp, Madrid, 1978.
- BUENO, Manuel y SALVADOR Toro. (coords.), Deficiencia visual. Aspectos psicosociales y educativos, Aljibe, Málaga, 1998.
- CASTAÑEDO, Celedonio, Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, Tomo 7, Ed. CCS, 1996.
- CIDAD MAESTRO, E., Modificación de conducta en el aula e integración escolar, UNED, Madrid, 1986.
- CONGRESO NACIONAL DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, Las necesidades educativas especiales en la Reforma del Sistema Educativo, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1990.
- CORIAT, A., Los niños superdotados, Herder, Barcelona, 1990.
- CUELI, J., Dirimición del marginado. Teoría psicosocial del marginado, Alhambra, México, 1980.
- DÍAZ-AQUADO, M. J., Niños con necesidades especiales, Once, Madrid, 1995.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

DIÁZ BARRIGA, A. F. & HERNÁNDEZ, R. G., Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Mc. Graw Hill, México, 1998.

DEFIOR, Sylvia, José R. GALLARDO y Rolando ORTÚZAR, Aprendiendo a leer: materiales de apoyo. Nivel 1, Aljibe, Málaga, 1998.

DUEÑAS BUEY, M. L., "La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica", Cuadernos de la UNED, Madrid, 1991.

FERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ, S., Integración de disminuidos. Problemas y estrategias, Escuela Española, Madrid, 1985.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Gerardo, Teoría y análisis práctico de la integración, Escuela Española, Madrid, 1993.

FORTES RAMÍREZ, Antonio, Teoría y Práctica de la Integración Escolar: Los límites de un éxito, Colección Educación para la Diversidad, Ed, T. G. Arte, 1994.

FRANKLIN, B., Interpretación de la discapacidad, Pomares-Corredor, Barcelona, 1996.

FROSTIG, M. y P. MASLOW, Problemas de aprendizaje en el aula, Panamericana, Buenos Aires, 1984.

FULLAT, O. Antropología Filosófica de la Educación, Ariel, Barcelona, 1997

GARCÍA, P. C. (1993). Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Universitat-44. Barcelona.

GALLARDO, Ma. Victoria y Ma. Luisa SALVADOR, Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos, Aljibe, Málaga, 1998.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A., "Psicodidáctica y organización del aprendizaje para deficientes en régimen de integración", Cuadernos de la UNED, Madrid, 1989.

GARCÍA, P. C. Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Universitat-44. Barcelona, 1993.

GARCIA YAGÜE, J., et al., El niño bien dotado y sus problemas, CEPE, Madrid, 1986.

GARRIDO, J., Cómo programar en educación especial, Escuela Española, Madrid, 1988.

GARZA MERCADO, Ario, Manual de Técnicas de Investigación para Estudiantes de Ciencias Sociales, Ed. Colegio de México, 1994.

GEARREART, B. R., Incapacidad para el aprendizaje. Estrategias educativas, El Manual Moderno, México, 1987.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- GOFFMAN, E., Estigma: la identidad deteriorada, Amorrortu, Buenos Aires, 1992.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita et al., Integración escolar de niños repetidores con problemas en el desarrollo, SEP-OEA, México, 1994.
- GONZALEZ E. Educación en la Diversidad: estrategias de intervención, CCS, Madrid, 1995.
- GONZALEZ, Eugenio Necesidades Educativas Especiales. Intervención Psico-Educativa, Tomo I, Ed. CCS, 1995
- GONZÁLEZ Trinidad, Ma. Dolores LÓPEZ, Socorro SÁNCHEZ y Mila SUÁREZ, Recuperación y refuerzo de la discriminación visual: figura-fondo. Nivel L Iniciación, Aljibe, Málaga, 1998.
- GRAU RUBIO, Claudia, La integración escolar del niño con neoplasias, CEAC, Barcelona, 1993.
- GUERRERO LÓPEZ, José F., Estudio sobre los inadaptados. Diario de campo, Aljibe, Málaga, 1998.
- HEGARTY, S., A. HOGSON y L. CLUNIES-Ross, Aprender juntos. La integración escolar, Morata, Madrid, 1988.
- HERRANZ, R. y E. RODRÍGUEZ, Los deficientes visuales y su educación en las aulas de integración, UNED, Madrid, 1987.
- IBÁÑEZ LÓPEZ, P., Integración del deficiente mental, Lex Nova, Valladolid, 1987.
- ILLÁN ROMEU, Nuria (coord.), Didáctica y organización en educación especial, Aljibe, Málaga, 1998.
- JIMÉNEZ, Francisco (coord.), Educación especial e integración escolar y social en Cuba, Aljibe, Granada, 1999.
- JONES, Neville y Tim SOUTHGATE, Organización y función directiva en los centros de integración, La Muralla, Madrid, 1995.
- KINSBOURNE, M. y P. J. CAPLAN, Problemas de atención y aprendizaje en los niños, La Prensa Médica Mexicana, México, 1983.
- LÓPEZ MELERO, M. y J. P. GUERRERO, Lecturas sobre integración escolar y social, Paidós, Barcelona, 1992.
- LOZANO Josefina. Proyecto curricular para la diversidad, psicomotricidad y Lectoescritura, Tomo 4 Ed. CCS, 1996.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- LUZ María Angélica, De la integración escolar a la escuela integradora, Paidós, Buenos Aires, 1995.
- LUZURIAGA, Lorenzo. Historia de la Educación y la Pedagogía, Lozada, 1997.
- MARCHESI, Alvaro. Desarrollo Psicológico y Educación. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar, Alianza editorial, 1995.
- MARCHESI, A. Y MARTIN E. Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: Desarrollo Psicológico y Educación. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Alianza Editorial. 7a. Reimpresión. Madrid, 1995.
- MARCHESI, Álvaro, El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos, Alianza, Madrid, 1987.
- MiLes, Christine, Educación especial para alumnos con deficiencia mental, PAX, México, 1999.
- MOLINA GARCÍA, Santiago, Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos, Aljibe, Málaga, 1998.
- MOLL, Luis C. Vygostky y la Educación. Connotaciones y Aplicaciones, Aique, 1998.
- MONTERO CENTENO, Delfín, Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades, Mensajero, Bilbao, 1996.
- MYERS, P. I. y D. D. HAMILL, Niños con dificultades en el aprendizaje. Métodos para su educación, Limusa, México, 1985.
- ORTIZ-TALLO ALARCÓN, Margarita (coord.), Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo (lectura, escritura, matemáticas), Aljibe, Málaga, 1998.
- PARRILLA, A., La integración escolar como experiencia institucional, GiD, Sevilla, 1992.
- PATTON, James R. Casos de Educación Especial, Limusa, 2000
- PLAZA DEL Río, Francisco, S., La disciplina escolar o el arte de la convivencia, Aljibe, Málaga, 1998.
- PORLAN, Rafael. Constructivismo y Escuela, Diada S.L., 1998.
- PUGA, V. I. El Desarrollo de la de la Integración Educativa en el Aula Regular. Un enfoque Alternativo para los educadores, Fondo Mixto para la Cooperación Técnica y Científica México – España, México, 1998.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- PUIGDELLIVOL, I., Educación especial en la escuela integrada, Graó, Barcelona, 1998.
- PUIGDELLIVOL, I., Programación de Aula y Adecuación Curricular. El tratamiento a la Diversidad, Graó, Barcelona, 1996.
- ROJAS SORIANO, Raúl, Investigación Social. Teoría y Praxis, Plaza y Váldes, México, 1989.
- ROMERO, S. Y J. Nasielsker, Elementos para la acción e Integración Educativa de los Alumnos con pérdida Auditiva, Fondo Mixto de Cooperación técnica y Científica México-España, México-SEP, 1999.
- SALLON GARRIN, Joaquín, La Organización Escolar: Contexto y Texto de la Educación, Colección Aula Abierta, La Muralla, 1999.
- SALVIA, J. y J. E. YSSELDYKE, Evaluación en educación especial y correctiva, El Manual Moderno, México, 1981.
- SÁNCHEZ CANILLAS, Juan Francisco, Supuestos Prácticos en Educación Especial, Colección educación al día, monografías escuela española, ed. CISS-Praxis, 1998.
- SÁNCHEZ ESCOBEDO, Pedro, Compendio de Educación Especial. Manual Moderno, 2000.
- SÁNCHEZ GUERRA, Miguel Ángel, Colección Respuestas Educativas. Evaluación Educativa dos. Un enfoque práctico de la evaluación de los alumnos, profesores, centros Educativos y materiales didácticos, Ed. Magisterio del Río de la Plata, 1996.
- _____. Colección respuesta educativa, Evaluación Educativa. Un Proceso de Diálogo. Comprensión y Mejora, Ed. Magisterio del Río de la Plata, 2000.
- SANCHEZ MANZANO. E. (1992). Aproximación al concepto de educación especial. En: Introducción a la Educación Especial. Editorial Complutense. España.
- SÁNCHEZ PALOMINO, Antonio, Estrategias de Trabajo Intelectual para la Atención a la Diversidad, Albije, 1997.
- SANZ DE ACEDO LIZÁRRAGA, María Luisa, Inteligencia y personalidad en las interfases educativas, Deseléc de Brouwer, Bilbao, 1998.
- SARRAMONA, Jaume, Teoría de la educación. Reflexión Normativa y Pedagógica, Ariel, 1999.
- SHEA, T.M. & BAUER, A.M. Educación Especial. Un Enfoque Ecológico, Mc. Graw Hill, Edo. De México, 2000.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

SOLANA, Fernando. Educación en el siglo XXI. Limusa, 1999.

TOLEDO GONZÁLEZ, M., La escuela ordinaria ante el niño con educaciones especiales. Santillana, Madrid, 1984.

TORO BUENO, Salvador y Juan A. ZAPCO RESA, Educación física para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Aljibe, Málaga, 1998.

TORRES MONREAL, Santiago (coord.), Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Aljibe, Málaga, 1998.

TYLER, Leona E., Psicología de las diferencias humanas, Marova, Madrid, 1975.

UNESCO, La educación especial. Situación actual y tendencias en la investigación. Sigume, Salamanca, 1977.

UNESCO, Materiales para la formación de profesores sobre necesidades educativas en el aula. UNESCO, París, 1994.

VELAZ DE MEDRANO URUETA, Consuelo. Orientación e intervención psicopedagógica (concepto, modelos, programas y evaluación) Aljibe, 1998.

WAINFR, G. C., El aprender, el conocer y el retardo mental, Paidós, Buenos Aires, 1984.

WALLACE, Belle, La educación de los niños más capaces. Visor, Madrid, 1988

WANG, M. Atención a la diversidad del Alumnado. Narcea, Madrid, 1995.

ZACARIAS, J. Saad, E., Sta. Ma., y BURGOS, G. Necesidades Educativas Especiales: Prácticas Integrales de Educación Especial. Nuevas tendencias en Educación Especial. México-UNAM, 1995

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXOS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo I. Reorientación de los servicios de Educación Especial.

<i>Esquema anterior a 1994</i>	<i>Esquema actual</i>
<p><i>Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC)</i></p> <p><i>Unidad de Grupos Integrados A y B (G.I.)</i></p> <p><i>Centro psicopedagógico (CPP)</i></p> <p><i>Unidad de Atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS)</i></p> <p><i>Centro de Intervención Temprana (CIT)</i></p> <p><i>Escuela de Educación Especial (EEE)</i></p> <p><i>Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADEE)</i></p>	<p><i>Unidad de Orientación al Público (UOP)</i></p> <p><i>Unidad de Servicio de apoyo a la Educación Regular (USAER)</i></p> <p><i>Centro de Atención Múltiple (CAM)</i></p>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 2. Legislaciones en materia de educación.

<i>FECHA</i>	<i>LEGISLACIÓN</i>	<i>FINALIDAD</i>
1993	<i>Normas Uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con Discapacidad.</i>	<i>Representar una ayuda complementaria para el sector educativo (Guajardo, 1999)</i>
1993	<i>Reformas al Artículo Tercero Constitucional.</i>	<i>La educación Especial pasa ser una modalidad de la educación básica, Garantizar el derecho de todo individuo con o sin discapacidad a recibir educación.</i>
1993	<i>La Ley Federal de Educación es sustituida por la Ley General de educación. Art. 41</i>	<i>Le da un reconocimiento legal a la existencia de la educación especial, una definición y una orientación (Guajardo, 1997)</i>
1994	<i>Declaración de Salamanca de principios, Política y Práctica para las necesidades educativas especiales.</i>	<i>Muestra los cambios y orientaciones que fortalecen el principio de integración</i>
1995	<i>Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad.</i>	<i>"Promover la Integración de los menores con discapacidad a la escuela regular y la cultura de respeto a la dignidad y los derechos humanos, políticos y sociales de las personas con discapacidad" (PNBIDPD, 1995. p.27)</i>
1995-2000	<i>Programa de Desarrollo Educativo.</i>	<i>Lograr integrar con éxito a los menores con discapacidad a la educación básica.</i>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 3. "Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad".

<i>"Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para la Personas con Discapacidad".</i>	
<i>En su Artículo 6°, acerca de la educación, se establece que:</i>	
1.	<i>La responsabilidad de la educación de las personas con discapacidad en entornos integrados corresponde a las autoridades docentes en general. La educación de las personas con discapacidad debe constituir parte integrante de la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes de estudio y la organización social.</i>
2.	<i>La educación en las escuelas regulares requiere la presentación de servicios de interpretación y otros servicios de apoyo apropiados. Deben facilitarse condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo concebidos en función de las necesidades de personas con diversas discapacidades.</i>
4.	<i>En los estados en los que la enseñanza sea obligatoria, ésta debe impartirse a los niños aquejados de todos los tipos y grados de discapacidad, incluidos los más graves.</i>
5.	<i>Para que las disposiciones sobre la instrucción de personas con discapacidad puedan integrarse en el sistema de enseñanza general, los estados deben:</i>
a).	<i>Contar con una política claramente formulada, comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general.</i>
b).	<i>Permitir que los planes de estudio sean flexibles y adaptables y que sea posible añadirles distintos elementos según sea necesario.</i>
c).	<i>Proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante del personal docente y de apoyo.</i>
8.	<i>En situaciones en que el sistema de instrucción general no esté aún en condiciones de atender las necesidades de todas las personas con discapacidad, cubría la posibilidad de establecer la enseñanza especial, cuyo objetivo sería preparar a los estudiantes para que se educaran en el sistema de enseñanza general. La calidad de esta educación debe guiarse por las mismas normas y aspiraciones que las aplicables a la enseñanza general y vincularse estrechamente con ésta. Como mínimo se debe asignar a los estudiantes con discapacidad el mismo porcentaje de recursos para la instrucción que el que se asigna a los estudiantes sin discapacidad. Los estados debe tratar de lograr la integración gradual de los servicios de enseñanza especial en la enseñanza general. Se reconoce que, en algunos casos, la enseñanza especial puede normalmente considerarse la norma más apropiada de impartir instrucción a algunos estudiantes con discapacidad.</i>
<i>En el Artículo 15 que se refiere a la Legislación indica:</i>	
<i>Los estados tienen la obligación de crear bases jurídicas para la adopción de medidas encaminadas a lograr los objetivos de la plena participación y la igualdad de las personas con discapacidad.</i>	
1.	<i>En la Legislación Nacional, que consagra los derechos y los deberes de los ciudadanos, deben anunciarse también los derechos y deberes de las personas con discapacidad. Los Estados tienen la obligación de velar porque las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos, incluidos sus derechos civiles y políticos en un pie de igualdad con los demás ciudadanos. Los estados debe procurar que las organizaciones de personas con discapacidad participen en la elaboración de leyes nacionales relativas a los derechos de las personas con discapacidad, así como en la evaluación permanente de esas leyes.</i>

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Anexo 4. Modificaciones al Artículo Tercero Constitucional.

Artículo Tercero Constitucional.	
Antes	Ahora
<p>La educación que imparte el Estado-federación, Estados, Municipios-, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia:</p> <p>VI. La educación <u>primaria será obligatoria</u>;</p> <p>II. <u>Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados</u>. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal y a la de cualquier tipo o grado, destinada a obreros y a campesinos deberán obtener previamente en cada caso, la autorización expresa del poder público, Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno;</p> <p>III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los <u>tipos y grados</u> que especifica la fracción anterior, deberán ajustarse.</p>	<p>Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –Federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. <u>La educación primaria y la secundaria son obligatorias</u>. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia:</p> <p>V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el estado promoverá y atenderá todos los <u>tipos y modalidades</u> educativos –incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica y, alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;</p> <p>VI. <u>Los participantes podrán impartir educación en todos sus niveles y modalidades</u>. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares.</p>
(Subrayado del autor)	(Subrayado del autor)
(Leyes y Códigos de México Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1990, pp. 8, 9)	(Leyes y Códigos de México Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1999, pp. 8, 9)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 5. Sustitución de la Ley Federal de Educación por la Ley General de Educación.

Ley Federal de educación	Ley General de Educación
<p>Art. 15 El sistema educativo nacional comprende los tipos elemental, medio y superior, en sus modalidades escolar y extraescolar. En estos tipos y modalidades podrán impartirse cursos de actualización y especialización. El sistema educativo nacional comprende, además la educación especial o la de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo a las necesidades educativas de la población y las características particulares de la población de los grupos que la integran.</p> <p>Art. 48. Los habitantes del país tiene <u>derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional</u>, sin más limitación que satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones relativas.</p> <p>(subrayado del autor)</p> <p>Art. 64. Los estudios realizados dentro del sistema educativo nacional podrán declararse equivalentes <u>entre sí por tipos educativos, por grados escolares</u> o por materias, en los términos del artículo anterior.</p> <p>(Subrayado del autor)</p> <p>(Ley Federal de Educación, 1989, pp.11, 21, 25)</p>	<p>Art. 13. Corresponden de manera exclusiva a las autoridades locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes: I. Prestar los servicios de Educación inicial, básica -incluyendo la indígena-, especial, así como la formal y demás para la formación de maestros.</p> <p>Art. 32. Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del <u>derecho</u> a la educación de cada individuo, una mayor <u>equidad educativa</u>, así como el logro de <u>afectiva igualdad en oportunidades</u> de acceso y permanencia en los servicios educativos.</p> <p>(Subrayado del autor)</p> <p>Art. 39. En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.</p> <p>Art. 62. Los estudios realizados dentro del sistema educativo nacional, podrán, en su caso, declararse equivalentes <u>entre sí por niveles educativos, grados escolares, asignaturas u otras unidades de aprendizaje</u>, según lo establezca la regulación respectiva. (Subrayado del autor) Diario Oficial de la Federación, 1993, pp. 44, 47, 48, 52).</p>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 6. Niveles de concreción de los ajustes curriculares.

CONTENIDO ESCOLAR		
Gobierno	Decreto de enseñanzas mínimas	Para toda la población escolar
Primer Nivel de Concreción		
Administraciones Educativas	Currículo Oficial	Centros del ámbito de cada Administración Educativa
Segundo Nivel de Concreción		
Equipo Docente Etapa	Proyecto Curricular Etapa	Para cada Etapa Educativa de Centro
Tercer Nivel de Concreción		
Profesor Aula o Equipo de Ciclo	Programación para un alumno/a	Grupo Aula
Cuarto Nivel de Concreción		
Profesor/Aula Apoyos/ Equipos Interdisciplinarios para alumnos con N. E. E.	Adaptaciones Curriculares y de Acceso	Para un alumno

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Anexo 7. Fundamentaciones del currículum.

CURRÍCULUM	Fundamentación Filosófica	<ul style="list-style-type: none"> - Fines - Concepto hombre - Concepto de valor
	Fundamentación Socio-política	<ul style="list-style-type: none"> - Bien Común - Valores Sociales - Participación - Regulación Legal - Microsociología
	Fundamentación Epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo Científico - Lógica Interna de los conocimientos - Relaciones interdisciplinarias
	Fundamentación Psicológica	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de aprendizaje - Naturaleza Psicológica del alumno - Naturaleza Psicológica del Profesor
	Fundamentación Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos/Contenidos - Variables espacio-temporales - Metodología - Recursos - Evaluación

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Anexo 8. Cuestionario para maestros regulares.

Nombre _____

Escuela _____

Edad _____

1. ¿Cuál es su opinión acerca de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular?

R= _____

2. ¿Tiene en su grupo algún alumno con necesidades educativas especiales?

R= _____

3. ¿Qué tipo de necesidades educativas especiales tiene su alumno?

R= _____

4. ¿Por qué le asignaron a su grupo al alumno con necesidades educativas especiales?

R= _____

5. ¿Cómo se dirige al alumno con necesidades educativas especiales?

R= _____

6. ¿Conoce alguna legislación que ampare a los alumnos con necesidades educativas especiales integrados a la escuela regular?

R= _____ ¿Cuál? _____

7. ¿Cómo es su práctica docente a partir de que se integró ese alumno a su aula?

R= _____

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

8. **¿Cómo se relacionan sus alumnos a partir de que tienen un compañero con necesidades educativas especiales?**

R= _____

9. **¿Cuenta con apoyo, orientación o asesorías para la atención del alumno con necesidades educativas especiales?**

R= _____ ¿De quién? _____

10. **¿Cómo es el desempeño escolar de su alumno con necesidades educativas especiales?**

R= _____

11. **¿Cómo evalúa a su alumno con necesidades educativas especiales?**

R= _____

12. **¿Qué estrategias utiliza para el proceso enseñanza-aprendizaje ante un grupo heterogéneo?**

R= _____

13. **¿Se ha presentado la necesidad de proporcionarle un tiempo extra a su alumno con necesidades educativas especiales?**

R= _____

14. **¿En que momento se lo ofrece?**

R= _____

15. **¿Cómo considera su labor docente ante la integración de un alumno con necesidades educativas especiales?**

R= _____

16. **¿Su alumno con necesidades educativas especiales presenta problemas de conducta?**

R= _____

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

17. ¿Cómo resuelve esos problemas de conducta de su alumno con necesidades educativas especiales en relación con el resto del grupo?

R= _____

18. ¿Ha notado cambios en sus alumnos más atrasados escolarmente con la integración de algún alumno con discapacidad?

R= _____

19. ¿La integración del alumno con discapacidad modificó su práctica cotidiana?

R= _____

20. ¿Usted efectúa ajustes curriculares?

R= _____ ¿Cómo? _____

21. ¿Cómo propicia que el aprendizaje de sus alumnos le sea útil en su vida cotidiana?

R= _____

22. ¿Cómo suple las necesidades educativas de un alumno dentro de su aula?

R= _____

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 9. Cuestionario para maestros de la USAER

Nombre _____

Escuela _____

Edad _____

1. ¿Cuál es su especialidad?

R= _____

2. ¿Cómo se integró al equipo de USAER?

R= _____

3. ¿Qué tiempo tiene la USAER en esa escuela?

R= _____

4. ¿Cuenta con la información necesaria para atender los casos de discapacidad y necesidades educativas especiales integrados en esa escuela?

R= _____ ¿Dónde la obtuvo?

5. Cuáles fueron las actitudes de los maestros regulares ante la integración de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad?

R= _____

6. Como maestro de la USAER ¿cuál es su labor para con los maestros regulares de esa escuela que tiene alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad?

R= _____

7. ¿Cuál es el tipo de docente que pretende la USAER?

R= _____

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

8. ¿Qué estrategias utiliza para dirigirse a los docentes regulares?

R= _____

9. ¿Qué tipo de actitudes espera de los docentes regulares ante el alumno con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad?

R= _____

10. ¿Cómo apoya al alumno con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad?

R= _____

11. ¿Conoce el Plan y Programas de Educación Primaria?

R= _____

12. ¿Cómo ha visto la relación entre alumnos regulares y alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad?

R= _____

13. ¿Cuál fue su participación en la elaboración del plan anual y/o proyecto escolar de esa escuela?

R= _____

14. ¿Cómo conceptualiza los ajustes curriculares?

R= _____

15. ¿Los docentes de esa escuela regular realizan ajustes curriculares?

R= _____ ¿Cómo? _____

16. ¿Qué resultados se han obtenido?

R= _____

17. ¿Qué opinión tiene acerca de su trabajo ante los maestros regulares?

R= _____

18. ¿Ha notado cambios en su labor como especialista a partir de la integración escolar?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

R = _____ ¿Cuáles? _____

19. ¿Reconoce alguna diferencia entre rezago o retraso escolar, necesidades educativas especiales a partir de la presencia de un alumno con discapacidad?

R = _____ ¿Podría mencionar alguna? _____

20. ¿Se han presentado cambios en el proceso de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales a partir de la presencia de un alumno con discapacidad?

R = _____

21. ¿Conoce la legislación que respalda la integración de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad?

R = _____ ¿Cuál? _____

22. ¿La USAER a la que pertenece participó en la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales?

R = _____ ¿Cómo? _____

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

APÉNDICES

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En este apartado se explica el proceso con el que se llevó a cabo la investigación del problema "La práctica docente para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela primaria".

Con el análisis, la interpretación y la comparación de los resultados obtenidos en esta investigación se puede concluir, que el ambiente contextual observado y la trayectoria de la educación especial en México interfieren con el cumplimiento de las funciones normativas de la USAER para lograr, la integración educativa y escolar de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

El ambiente contextual interfiere por las actitudes que los docentes regulares manifiestan hacia el personal de la USAER, hacia su labor y hacia la integración. La trayectoria de la educación especial en México interfiere por la modificación del modelo de atención, modelo que pasó del clínico-terapéutico al modelo educativo.

Con el uso del modelo educativo se presentó la desventaja en los docentes de la USAER, el manejo de la currícula de la educación básica regular. Los resultados de la investigación dieron evidencias de que los docentes estudiados de la USAER no dominan el Plan y Programa de la educación básica regular lo que repercutió en la falta de conocimiento para orientar, asesorar y brindar apoyo académico a los docentes regulares y lograr la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

La investigación se encaminó hacia tres categorías: La información, las actitudes y los ajustes curriculares. Los datos obtenidos de cada categoría, a través de los cuestionarios y entrevistas, fueron analizados, interpretados y comparados con las observaciones realizadas dentro del aula

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

escolar y con el marco teórico en el que se basó esta investigación. De cada persona se pudo concluir lo siguiente:

De la categoría de información:

1. Las actitudes del docente regular y de la USAER están en función de la cantidad de información con que cuentan dentro de su ámbito de acción.
2. Se observó que los docentes regulares no conocen con claridad el significado de los términos “necesidades educativas especiales” y “discapacidad”.
3. El personal de la USAER, tampoco tiene claridad en el significado de los términos “necesidades educativas especiales” y “discapacidad”, también les causaron confusión. Por otro lado, su función de orientar al docente regular no se encontraba activado totalmente. La corresponsabilidad de atención no la han establecido como parte de la calidad educativa, les falta más participación conjunta con el docente regular. En este aspecto, las futuras investigaciones pueden preguntar, ¿Qué está sucediendo con la USAER como estrategia técnico-operativa para la integración educativa? ¿Están cumpliendo con las necesidades de los docentes regulares?
4. Los docentes regulares tiene menos conocimientos de la legislación educativa que el personal estudiado de la USAER. Las dos leyes más mencionadas entre los docentes cuestionados y entrevistados fueron el Artículo 41 de la Ley General de Educación y el Artículo Tercero Constitucional. Sin embargo, sólo fueron mencionadas, no mostraron conocimiento de su contenido.
5. Según respuestas del personal de la USAER, al parecer, la USAER es una instancia poco aceptada dentro del aula regular. Esta situación lo ha llevado a reestructurar su labor técnico-operativo- metodológico hacia una labor de sensibilización y de buenas relaciones.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Esta situación a repercutido en la labor de orientación que debería brindarse al docente regular en cuanto a la atención requerida por el alumno con necesidades educativas especiales. Dicha orientación debería abarcar los ajustes curriculares, los recursos asistenciales y académicos, la forma de satisfacer las necesidades educativas y especiales, el aprendizaje significativo, etc.

6. El modelo didáctico del personal de la escuela regular, a pesar de variar en las estrategias, se ubica en un paradigma tradicional, maestro omnipotente y alumno pasivo. Todavía le hace falta a los docentes regulares reconocer, que los métodos que utilicen en la actividad docente deben favorecer la adaptación del niño, además, de enriquecerlo como persona. En este aspecto, la labor de los docentes e la USAER debería de estar encaminada hacia la sensibilización del personal de la escuela regular en torno a la flexibilización y adaptación de los programas a los intereses de los niños, para que a la vez, propicien aprendizajes con significado para la vida diaria.
7. La USAER reveló que no trabajan en grupo en el grupo con el alumno con necesidades educativas especiales.
8. La interacción del docente regular con el docente de la USAER es mínima y superficial. El apoyo que los docentes estudiados de la USAER han procurado ofrecer, un apoyo dirigido más hacia una labor social y de buenas relaciones que de apoyo didáctico y educativo.
9. Con base en las respuestas obtenidas de los docentes estudiados de la escuela regular se puede inferir de este estudio, que la presencia de la USAER en la escuela regular influye en la cantidad de información sobre la integración educativa con que cuenta el personal de la escuela regular. Esta información es con respecto a la atención al alumno con necesidades educativas especiales. Esto no indica que se haya optimizado un nivel de información

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

acorde a las necesidades contextuales de integración requeridas para la atención del alumno integrado.

En cuanto a la categoría de actitudes:

2. Los docentes regulares revelaron en sus respuestas, que les falta información para poder optimizar la integración escolar educativa. Esto sugiere que hay una relación entre la categoría de información y la categoría de actitudes.
3. Los docentes regulares mostraron actitudes defensivas ante el apoyo brindado por la USAER, pero también manifestaron el interés de contar, dentro del aula regular, con el personal especializado.
4. La aceptación, el rechazo, el afecto y la indiferencia son actitudes que influyen en la percepción del docente hacia un trabajo académico y hacia el alumno con necesidades educativas especiales.
5. Las actitudes del docente regular influyen en cuanto al apoyo que brinda la USAER. Hay una transacción entre la labor de la USAER dentro de la escuela regular y de las actitudes de los docentes de esa escuela. Si el docente regular no observa los cambios a los avances que espera en el alumno atendido por la USAER, su visión varía ante el trabajo académico de la USAER.
6. El tiempo es un factor que influye en la atención educativa del alumno con necesidades educativas especiales. Las cargas administrativas y laborales que tiene el docente regular no le permite la transformación del paradigma tradicional al constructivista, la elaboración de adecuaciones curriculares y la preparación y los ajustes a los contenidos escolares. Esto, para satisfacer las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Con respecto a la categoría de ajustes curriculares:

1. Las estrategias utilizadas por los docentes son más encaminadas a un trabajo directo como: resúmenes, cuestionarios y dictados. Es decir no deja de ser tradicional.
2. La definición del término ajustes curriculares difiere entre los docentes estudiados. No obstante aunque mostraron evidencias de conocer las ventajas de modificar el currículo, los docentes no llevaron a la práctica estas modificaciones.
3. El personal de la USAER reveló que no orientan ni asesoran al personal de la escuela regular con respecto a cómo ajustar la currícula básica para la enseñanza. Esta falta de orientación y asesoría influye en el proceso de enseñanza y evaluación. Aunque el proceso de evaluación difiere entre los docentes estudiados, unos docentes evalúan a sus alumnos de manera homogénea, aunque también hay quienes lo hacen de manera individual, tomando en cuenta los estilos diferentes de los alumnos.
4. Los conocimientos impartidos por los docentes regulares no propiciaron aprendizajes significativos para la vida cotidiana de los alumnos. Los docentes regulares ante la integración demostraron no ser facilitadores del aprendizaje.
5. El personal estudiado de la USAER indicó que no ofrecía asesoría al docente regular con respecto a las necesidades educativas del niño. La asesoría que ofrecía era en función de la interacción social y de la aceptación del alumno dentro del grupo regular.

Se describe el contexto escolar en que se dio la investigación, las características de los docentes estudiados, los instrumentos de investigación y su elaboración, y el procedimiento con el cual se aplicaron los instrumentos seleccionados.

El estudio se realizó de manera cualitativa, habiéndose estudiado los tipos de respuesta de los docentes y su práctica cotidiana.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La investigación se llevó a cabo en dos escuelas de educación primaria del Distrito Federal. Estas dos escuelas cuentan con el apoyo de la Unidad de servicios e Apoyo a la Educación Regular (USAER II-50).

Las escuelas primarias estudiadas que cuentan con el apoyo de la USAER, se encuentran ubicadas dentro de la Delegación Gustavo A. Madero, perteneciendo las dos al turno vespertino.

En total fueron 6 sujetos de investigación. De éstos, tres son docentes frente a grupo que trabajan en escuelas regulares y tres son docentes de USAER. Estos docentes atienden en total a 4 alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad.

Se presenta una lista de apéndices en los cuales se muestra el registro de los datos obtenidos en la investigación, así como su respectivo análisis. Los datos se obtuvieron de las respuestas de los docentes de las escuelas regulares a los reactivos de los cuestionarios y de las entrevistas, así como de las observaciones que se hicieron dentro de la diversas aulas regulares. También se procesaron las respuestas de los miembros de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER II- 50) a los cuestionarios que se les aplicaron, y las entrevistas.

Tanto en los cuestionarios como en las entrevistas se abordaron temas que corresponden a tres categorías seleccionadas: la información con que cuentan los docentes tanto de la escuela regular como de las USAER, las actitudes de los docentes ante la integración y, los diferentes aspectos relacionados con los ajustes curriculares.

Para poder distinguir los resultados que pertenecen a cada categoría, se incorporó cada uno de los reactivos del cuestionario a la categoría pertinente según su contenido. Por lo tanto los reactivos 2, 3, 6, 9 y 22 pertenecen a la categoría de información, representada por INF y abarcan los apéndices del 7 al 18, los reactivos 1, 4, 8, 10, 13, 14, 16 y 17 a la de actitudes, representada por ACT, y presentada en los cuadros 19 al 26, y del cuadro 27 al 33 corresponden a los reactivos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

7, 11, 12, 15, 18, 20 y 21 correspondientes a las categorías de ajustes curriculares, representada por A.J.CU.

Las abreviaturas D-a, D-b, D-c se usaran para representar a los tres docentes de las Escuelas regulares que cuentan con el apoyo de la USAER y que fueron sujetos de estudio.

Finalmente en estos apéndices, se presentan también los resultados obtenidos de los docentes miembros de la USAER estudiada representados por las abreviaturas U-1, U-2, U-3.

Apéndice 1. Datos de las Escuelas Primarias Regulares	
Ubicación	Delegación Gustavo A. Madero
Turno	Vespertino
USAER	II-50

Apéndice 2. Información (INF)		Apéndice 2. Información (INF)
<i>Docentes Con USAER</i>	<i>Reactivo 2: ¿Tiene en su grupo algún alumno con necesidades educativas especiales?</i>	<i>Pregunta: ¿Cómo define a la discapacidad?</i>
<i>D-a</i>	<i>No, es una disminución porque no es invidente, podría ser discapacidad porque está en desventaja con el resto del grupo.</i>	<i>Situación de desventaja</i>
<i>D-b</i>	<i>Si, tiene discapacidad física.</i>	<i>Serie de factores físicos, psicológicos o emocionales que no le permiten al ser humano tener una perfección en cuanto cómo lo refiere su ser físico, como su sociedad.</i>
<i>D-c</i>	<i>No, es emocional, no física</i>	<i>Aspecto físico, psicológico, social</i>
<i>Nota: El apéndice 2 corresponde a una de las preguntas de la entrevista</i>		

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Apéndice 3. Información (INF)		
Docentes con USAER	Reactivo 3: ¿Qué tipo de discapacidad tiene su alumno?	
	Cuestionario	Entrevista
D-a	-----	Disminución visual
D-b	Física	Física
D-c	Emocional y de atraso en el aprendizaje	Discapacidad Emocional
Nota. La línea indica que no respondió a la pregunta del cuestionario.		

Apéndice 4. Información (INF)		
Docentes con USAER	Reactivo 6: ¿Conoce alguna legislación que ampare a los alumnos con necesidades educativas especiales integrados a la escuela regular?	
	Cuestionario	Entrevista
D-a	-----	Sólo sé que los niños con disminución deben participar con los normales para trabajar con ellos.
D-b	No	No
D-c	No, si la hay debemos ser informados a través de un documento por escrito.	No mencionaron un artículo aunque nunca me lo grabé.
Nota: La línea indica no haber contestado el reactivo.		

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Apéndice 5. Información (INF)		
<i>Docentes</i>	<i>Reactivo 9: ¿Cuenta con apoyo, orientación o asesorías para la atención del alumno con necesidades educativas especiales?</i>	
<i>Con USAER</i>	<i>Cuestionario</i>	<i>Entrevista</i>
<i>D-a</i>	-----	<i>No, se que hay USAER pero creo que pone planas.</i>
<i>D-b</i>	<i>No</i>	<i>No, algunas ocasiones nos ha dado técnicas para leer.</i>
<i>D-c</i>	<i>No</i>	<i>Si, en ocasiones me hecha la mano.</i>

Apéndice. 6 Información (INF)		
<i>Docentes con USAER</i>	<i>Pregunta: ¿Qué opina de la USAER?</i>	
	<i>Cuestionario</i>	<i>Entrevista</i>
<i>D-a</i>		<i>No veo nada de adelanto. No sé lo que hace, siempre me regresa a la niña igual. No, me brinda alternativas, yo soy la que pregunta más.</i>
<i>D-b</i>		<i>Con USAER se eliminan los trámites burocráticos. Implementa variantes que a los niños les gusta más. Les hace sentir que hay algo diferente.</i>
<i>D-c</i>		<i>Me apoya hasta para hablar con el director.</i>
<i>Nota: Esta pregunta corresponde a la entrevista, que se les hizo. No estaba contemplada en el cuestionario.</i>		

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Apéndice 7. Información (INF)		
<i>Docentes con USAER</i>	<i>Reactivo 22: ¿Cómo suplir las necesidades educativas especiales de su alumno con o sin discapacidad dentro del aula?</i>	
	<i>Cuestionario</i>	<i>Entrevista</i>
<i>D-a</i>	-----	<i>Invitando a abuelitos a platicar experiencias.</i>
<i>D-b</i>	<i>Coordinando sus actividades escolares con su asistencia a un centro de educación especial dos veces por semana.</i>	<i>Le doy trabajo especial a la mamá, tiene un libro especial y un cuaderno para trabajar en casa.</i>
<i>D-c</i>	<i>Procuró proporcionarle apoyo cuando requiere más el caso, un trabajo sencillo extra.</i>	<i>Sólo emocionalmente, de vez en cuando.</i>
<i>Nota: La línea sugiere no haber respondido el reactivo en el cuestionario</i>		

Apéndice 8. Información (INF)		
<i>Docentes con USAER</i>	<i>Pregunta: ¿Cómo concibe el aprendizaje significativo?</i>	
	<i>Cuestionario</i>	<i>Entrevista</i>
<i>D-a</i>		<i>Invitar a personas ajenas al contexto escolar a platicar experiencias de la vida real que aporten información al contexto escolar.</i>
<i>D-b</i>		<i>Es el que queda en el niño y le permite hacer de la cotidianidad algo que signifique algo y que tenga que ver con sus intereses y necesidades, con su vida diaria.</i>
<i>D-c</i>		-----
<i>Nota: La línea indica que se reservó la respuesta. La pregunta se abarcó únicamente en la entrevista.</i>		

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Apéndice 9. Información (INF)		
Docentes con USAER	Pregunta: ¿Cómo concibe los ajustes curriculares?	
	Cuestionario	Entrevista
D-a		No se le preguntó
D-b		La serie de actividades y estrategias que necesita un niño con ciertos problemas para poderse incorporar al sistema educativo vigente al nivel que se encuentra según su escolaridad.
D-c		Son trabajos extras en casa para reforzar conocimientos.

Nota. La pregunta se abarcó únicamente en la entrevista

Apéndice 10. Información (INF).		
Docentes con USAER	Pregunta: ¿Cómo apoya USAER al niño y a usted como profesor?	
	Cuestionario	Entrevista
D-a		A veces me la sacan una vez a la semana. Lo que ve es lo mismo que yo veo pero con una atención más personalizada.
D-b		Una o dos veces a la semana. Periódicamente es una vez a la semana. Ha entrado al grupo con actividades que les gusta más. Me da tips para trabajar. Los avances que ha tenido la niña es crédito de USAER.
D-c		Si me apoya, entra conmigo a hablar con el director. No viene al salón.

Nota: La pregunta se abarcó únicamente en la entrevista.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Apéndice 11. Información (INF)		Cuadro 12. Información (INF)
Docentes con USAER	Pregunta: ¿USAER le guía para realizar ajustes curriculares?	Pregunta: ¿USAER le informo acerca de la legislación educativa que ampara la integración de niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad?
	<i>Entrevista</i>	<i>Entrevista</i>
D-a	No.	No.
D-b	No, su trabajo se refleja en lo que hacen los niños en el aula, en la conducta.	No, nadie nos capacita ni nos dice nada.
D-c	No, ellos trabajan con los alumnos y me dirigen de cómo comunicarme con ellos.	No, alguna vez se hablo de la organización de la USAER y las funciones de cada elemento.
<i>Nota: Estas respuestas se abordaron en la entrevista</i>		

Cuadro 12 Actitudes (ACT)							
Reactivo 1: ¿Cuál es su opinión acerca de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad a la escuela regular?							
Docentes con USAER	Según la discapacidad	La atención Debe ser individualizada	Puede contribuir a la socialización pero no al aprendizaje.	¿Faltan conocimientos y preparación en los docentes	Faltan adecuaciones de acceso en la escuela regular	Se les pueden crear complejos, frustraciones Se Encuentran en desventaja.	No serían aceptados por los alumnos o los ofenderían
D-a	+			+	+	+	
D-b		+	-				
D-c				-	+		+
<i>Nota. La respuesta de D-a se obtuvo en entrevista porque no la contestó en el cuestionario.</i>							

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Cuadro 13. Actitudes (ACT)

Reactivo 8: ¿Cómo se relacionan sus alumnos a partir de que tienen un compañero con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad?

Docentes con USAER	No hay problemas	Se apoyan, le tienen consideración y lo protegen	No es aceptado o atrasa a otros	Lo elogian y lo refuerzan, es parte del grupo	Se ha propiciado el respeto mutuo
D-a	+			+	
D-b		+		+	
D-c			+		+

Nota: Las respuestas del docente D-a se obtuvieron en la entrevista porque no respondieron este reactivo en el cuestionario

Apéndice 14. Actitudes (ACT)

Reactivo 10: ¿Cómo es el desempeño escolar de su alumno con necesidades educativas especiales?

Docentes con USAER	Lento o a otro nivel	Participativo. Le gusta trabajar	Si trabaja pero no accede a los contenidos	No atiende, no aprende
D-a		+		
D-b	+		+	
D-c	+		+	

Nota: La respuesta del D-a fue en la entrevista por no haber respondido el reactivo del cuestionario.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Apéndice 15. Actitudes (ACT)					
<i>Observación dentro del aula: Indicadores acerca del docente ante el desempeño del alumno</i>					
<i>Docentes con USAER</i>	<i>Propicia la participación</i>	<i>Le da tiempo para copiar del pizarrón</i>	<i>Utiliza estrategias acorde al nivel cognoscitivo y discapacidad</i>	<i>Es exigente</i>	<i>Revisa constantemente el trabajo en clase</i>
<i>D-a</i>	<i>No</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>Si</i>
<i>D-b</i>	<i>Si</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>Si</i>
<i>D-c</i>	<i>Si</i>	---	---	---	---

Nota: No se recabó de manera completa la información académica de D-c porque su labor dentro del aula se remita a lecturas sobre valores. La lectura era llevada a cabo por el docente, no por los alumnos.

Apéndice 16. Actitudes (ACT)						
<i>Reactivo 13: ¿Se ha presentado la necesidad de proporcionar un tiempo extra a su alumno con necesidades educativas especiales?</i>						
<i>Reactivo 14: ¿En qué momento se la ofrece?</i>						
<i>Docentes con USAER</i>	<i>Respuestas al reactivo 13</i>			<i>Respuestas al reactivo 14</i>		
	<i>No es necesario</i>	<i>El horario no lo permita</i>	<i>A veces</i>	<i>Dejo trabajo para la casa</i>	<i>Trabajo individualmente dentro del salón</i>	<i>En el recreo</i>
<i>D-a</i>	+					
<i>D-b</i>		+		+		
<i>D-c</i>			+	-		+

Nota: La información de D-a se obtuvo de la entrevista porque no respondió este reactivo en el cuestionario. El apoyo que indica D-c es emocional, no académico.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Apéndice 17. Actitudes (ACT)

Reactivo 16: ¿Su alumno con necesidades educativas especiales presenta problemas de conducta?

Reactivo 17: ¿Cómo resuelve esos problemas de conducta de su alumno con necesidades educativas especiales en relación con el resto del grupo?

Docentes con USAER	Respuestas del reactivo 16				Respuestas del reactivo 17			Ante el grupo		
	No	Sí	Platica mucho	Es callado	Es agresivo	Llamada de atención	Trabajo extra	Parado frente al grupo	I	D
D-a		+							+	
D-b		+	+	+					+	
D-c		+			+	+			+	

Nota. Los indicadores de las últimas columnas significan lo siguiente: I= igual.
D= Diferente

Apéndice 18. Actitudes (ICT)

Reactivo 4: ¿Porque le asignaron a su grupo al alumno con necesidades educativas especiales?

Docentes con USAER	Por el director	Por los padres de Familia	Los grupos ya vienen formados	Lo solicitó el docente regular	Por carrera magisterial
D-a	-				
D-b	-				
D-c	+				

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Apéndice 19. Actitudes (ACT)

Observaciones dentro del aula: Indicadores de las reacciones del docente cuando el alumno con necesidades especiales con o sin discapacidad se acercan a él.

Docentes con USAER	1	2	3	Tono de voz			4	5	6	7	Ante la participación del alumno	
				f	a	n					Atendió	No hubo
D-a	*	*	No	Si			No	No	No			No
D-b	Si	Si	No		Si		Si	*	No	Si		Si
D-c	Si	Si	No			Si	No	No	No	Si		Si

Nota. Los asteriscos(*) se refieren a que ocasionalmente se presentaron esas reacciones. Las iniciales se refieren a f=fuerte, a=apacible, n=normal. Las frases que indican "No hubo" es que no se presentaron dudas ni participación por parte del alumno. Las columnas señaladas por números representan los siguientes indicadores:

1. Sonrisa ante el alumno
2. Usa palabras amables
3. Bromea
4. Responde sus dudas
5. Explica claro y a tiempo
6. Adapta la instrucción
7. Utiliza palabras afectivas.

Cuadro 20. Ajustes Curriculares. (AJ. CÚ.)

Reactivo 7: ¿Cómo es su práctica docente a partir de que se integro ese alumno a su aula?

Docentes con USAER	Igual	Hubo cambio	Difícil	Hay preocupación	Observaciones dentro del aula	
					Activa	Tradicional
D-a	-					-
D-b	-					-
D-c	+			+		-

Nota. Las primeras columnas se refieren a las contestaciones que los docentes ofrecieron en los cuestionarios y entrevistas.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Apéndice 21. Ajustes Curriculares (AJ. CU.)								
Reactivo: ¿Qué estrategias utiliza para el proceso enseñanza y aprendizaje ante un grupo heterogéneo?								
Docentes con USAER	Aux. didac.	Juegos	Trabajo en equipo	Ajustes curriculares	Exposic. Por el docente	Dictado Resumen Lecturas Cuestio.	Pizarrón	Acordes a su nivel
D-a		No		No	+	+	+	
D-b		Si		No		+	+	
D-c		No		No	+			

Nota. Las columnas señalan tanto las respuestas de los docentes en los cuestionarios, como las observaciones realizadas dentro del aula escolar.

Apéndice 22. Ajustes Curriculares (AJ. CU.)			
Reactivo 20: ¿Usted efectúa ajustes curriculares? ¿Cómo?			
Docentes con USAER	Observaciones dentro del aula	Cuestionario	Entrevista
D-a	No hacen adecuaciones curriculares, porque sus actividades académicas las enfoca a lecturas en el libro, dictado de resúmenes y de cuestionarios.	—	Las adecuaciones curriculares es el invitar a personas ajenas al salón de clases.
D-b	No hace ajustes curriculares porque sólo pone ejercicios en el pizarrón para que sean copiados por todos los alumnos, los ejercicios no son conforme los procesos cognitivos de cada alumno.	No hago adecuaciones curriculares.	Se pueden llevar a cabo involucrando a todos los alumnos, pero tengo 17 alumnos que me exigen otras cosas.
D-c	No trabaja académicamente los contenidos escolares. Se limito a leerles a sus alumnos sobre problemas de valores	A veces según el caso lo requiera	No, porque llevan tiempo porque son trabajos extras para mí

Nota. La línea significa que se abstuvo de responder el reactivo en el cuestionario. En la entrevista se respaldó este reactivo con la pregunta ¿Porqué no hace adecuaciones curriculares?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Apéndice 23. Adecuaciones Curriculares (AD. CU)						
Reactivo 11: ¿Cómo evalúa a su alumno con discapacidad?						
<i>Docentes con USAER</i>	<i>Igual que a los demás</i>	<i>Conducta Cuaderno exámenes</i>	<i>Escalas estimativas</i>	<i>Según sus avances</i>	<i>Diferente a los demás</i>	<i>Comentarios</i>
<i>D-a</i>	+			+		
<i>D-b</i>	+					
<i>D-c</i>	+					

Apéndice 24. Ajustes Curriculares (AJ. CU)		
Reactivo 15: ¿Cómo considera su labor docente ante la integración del alumno con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad?		
<i>Docentes con USAER</i>	<i>Cuestionario</i>	<i>Entrevista</i>
<i>D-a</i>	---	
<i>D-b</i>	<i>Es acertada</i>	<i>La integración es social porque requiere de una atención especializada. He logrado integrarlo, que lo respeten y lo ayuden</i>
<i>D-c</i>	<i>Apoyarlo más cuando requiere el caso</i>	<i>Utilizar frases motivantes y aprovechar sus habilidades</i>
<i>Nota. La línea indica no haber contestado el reactivo del cuestionario. El espacio en blanco indica que no fue abordada la pregunta durante la entrevista</i>		

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Apéndice 25. Ajustes Curriculares (A.J. CU.)					
Reactivo 21: ¿Cómo propicia que el aprendizaje de sus alumnos le sea útil en su vida cotidiana?					
<i>Docentes con USAER</i>	<i>Utiliza conocimientos previos</i>	<i>Visitas</i>	<i>Utiliza problemas reales</i>	<i>Partiendo de sus intereses</i>	<i>Otros</i>
<i>D-a</i>		+			<i>Invitar a persona ajenas para dar pláticas, películas</i>
<i>D-b</i>				+	
<i>D-c</i>			+		<i>Plática de valores</i>

Apéndice 26. Ajustes Curriculares (A.J. CU.)				
Reactivo 18: ¿Ha notado cambios en sus alumnos más atrasados escolarmente con la integración del alumno con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad? ¿De qué tipo?				
<i>Docentes con USAER</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>No sé</i>	<i>¿De qué tipo?</i>
<i>D-a</i>	+			
<i>D-b</i>		+		<i>Trabajan más rápido</i>
<i>D-c</i>		+		<i>En su conducta</i>

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Apéndice 27. Información de USAER (INF-U)*Antecedentes de los miembros de la USAER estudiados: Reactivos 1, 2 y 3*

<i>USAER</i>	<i>Estudios</i>	<i>¿Cómo se integró a la USAER?</i>	<i>Tiempo de la USAER en esa escuela</i>	<i>Comentarios adicionales</i>
<i>U-1</i>	<i>Pedagogía</i>	<i>Pidió cambio de adscripción</i>	<i>Desde 1994</i>	<i>Pasó de CAM a USAER en la reorientación de los servicios. Indica que la niña es probable discapacidad mental, límite</i>
<i>U-2</i>	<i>Problemas de aprendizaje</i>	<i>Con la reorientación de los servicios</i>	<i>Aproximadamente 5 años</i>	<i>La reorientación fue de C.P.P. a USAER. Indica que la niña que está a su cargo tiene discapacidad mental.</i>
<i>U-3</i>	<i>Problemas de aprendizaje</i>	<i>Regresó de una licencia por artículo 43</i>	<i>No sabe, 4 ó 5 años</i>	<i>Indica que el alumno que tiene a su cargo es diagnosticado como hipocáxico. Además de otro posible alumno con discapacidad mental.</i>

Nota: Los comentarios adicionales son informaciones que se requieren para especificar la reorientación y la atención de los alumnos.

Apéndice 28. Información de USAER**Reactivo 22: ¿La USAER a la que pertenece participó en la integración de los alumnos necesidades educativas especiales de la escuela? ¿Cómo?**

<i>USAER</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>¿Cómo?</i>
<i>U-1</i>	<i>+</i>		<i>Sensibilizando a los maestros</i>
<i>U-2</i>	<i>+</i>		<i>Sensibilizando a los docentes</i>
<i>U-3</i>		<i>+</i>	<i>Se incorporaron solos</i>

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Apéndice 29. Información de USAER	
<i>Reactivo 6: Cómo maestro de USAER, ¿Cuál es su labor para con los maestros regulares de esa escuela que tiene alumnos con necesidades educativas especiales</i>	
<i>USAER</i>	<i>Respuestas</i>
<i>U-1</i>	<i>Sensibilizar para que acepten la integración</i>
<i>U-2</i>	<i>Sensibilizar acerca de las posibilidades de los niños. Darles sugerencias de actividades Realizar actividades de adecuación dentro del grupo Evaluarlos</i>
<i>U-3</i>	<i>Sensibilizar y orientar.</i>

Apéndice 30. Información de USAER (INF-U)					
<i>Reactivo 4: ¿Cuenta con la información necesaria para atender los casos de alumnos con necesidades educativas especiales con o son discapacidad integrados a la escuela? ¿Dónde la obtuvo?</i>					
<i>USAER</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>¿Dónde la obtuvo?</i>		
			<i>Auto capacitación</i>	<i>CROSEE</i>	<i>Directora de USAER</i>
<i>U-1</i>		-	+	-	
<i>U-2</i>	+			-	
<i>U-3</i>		+	-		

Nota. CROSEE: Coordinación Regional de Operación de Servicios de Educación Especial

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Apéndice 31. Información de USAER (INF-U)

Reactivo 21: ¿Conoce la legislación que respalda a la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad a la escuela regular? ¿Cuál?

USAER	Art. 41 LGE	Art. 3o. Const.	Normas Uniformes De Igualdad	Reunión de Huatulco	Declar. De Salamanca	¿Transmiten a los maestros regulares?		¿Cómo?
						Si	No	
U-1	+					+		Perifoneo
U-2	+							Perifoneo
U-3		+					+	

Nota. La segunda pregunta se les hizo en la entrevista. El espacio en blanco de U-2 se debe a que no se le planteo la pregunta

Apéndice 32. Información de USAER (INF-U)

Pregunta: ¿Como define a la discapacidad?

USAER	ENTREVISTA
U-1	Una discapacidad auditiva es cuando un niño orgánicamente no puede acceder a los conocimientos que tiene la currícula por su...orgánicamente no puede. No siempre es orgánica.
U-2	No puedo diferenciarla de las necesidades educativas especiales
U-3	Es el hecho de la reflexión de reconocer lo que el niño puede hacer o sólo lo que no puede hacer

Nota. Esta pregunta se abordó directamente en la entrevista porque en el cuestionario se encontraba incluida en el reactivo 19 que dice ¿reconoce alguna diferencia entre rezago o retraso escolar, necesidades educativas especiales y discapacidad?.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Apéndice 33. Información de USAER (INF-U).		
<i>Pregunta: ¿Cómo define a las necesidades educativas especiales?</i>		
<i>USAER</i>	<i>Cuestionario</i>	<i>Entrevista</i>
<i>L-1</i>	<i>Son las que poseen los alumnos por no alcanzar los objetivos propuestos por el maestro en un entorno determinado.</i>	<i>Pueden ser temporales. No precisamente orgánicas. A veces es porque el maestro lleva una metodología tradicional que no le está favoreciendo</i>
<i>L-2</i>	<i>Son las deficiencias significativas en relación al grupo que atiende</i>	
<i>L-3</i>	<i>Problemas para la adquisición de los contenidos</i>	<i>No nos la han manejado</i>
<i>Nota. El espacio en blanco significa que no se le pidió en la entrevista ampliar el término. Esta pregunta se abordó directamente en la entrevista porque en el cuestionario se encontraba incluida en el reactivo 19 que dice ¿Reconoce alguna diferencia entre rezago o retraso escolar, necesidades educativas especiales y discapacidad?.</i>		

Apéndice 34 Información de la USAER (INF-U)		Apéndice 35. Información de USAER (INF-U)
<i>Reactivo: Definición de rezago escolar</i>		<i>Reactivo: Definición de retraso escolar.</i>
<i>USAER</i>	<i>En cuestionario</i>	<i>En entrevista</i>
<i>L-1</i>	<i>Es el atraso de varios años escolares</i>	<i>Es cuando los alumnos por su ritmo más lento de aprender se quedan más atrás que el resto del grupo, en un año escolar</i>
<i>L-2</i>	<i>Es el no tener los conocimientos del grado</i>	<i>Es que no corresponde su edad al grado escolar que cursa</i>
<i>L-3</i>	<i>Falta de atención en casa</i>	<i>Falta de atención en casa</i>
<i>Nota. En el reactivo 19 del cuestionario dice ¿reconoce alguna diferencia entre rezago o retraso escolar, necesidades educativas especiales y discapacidad? Aquí se les pidió que marcaran alguna diferencia entre los términos que se señalan. En la entrevista no se les pidió que ampliaran los términos.</i>		

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Apéndice 36. Información de USAER (INF-U)	
Pregunta: ¿Cómo conceptualiza al aprendizaje significativo?	
USAER	En entrevista
U-1	<i>El aprendizaje que se le da a los chiquitos le sirva para la vida, educación para la vida. Que no sea memorizar conceptos, sino que sean aplicados a su vida cotidiana.</i>
U-2	<i>Que le sirva para su vida, que lo pueda aplicar. A partir de lo que tú le encuentres sentido a algo, en ese momento va a ser algo tuyo porque tú sabes que te está sirviendo para algo.</i>
U-3	
<i>Nota. Sólo se abordó la pregunta en la entrevista. El espacio en blanco indica que el docente de la USAER no refirió respuesta alguna.</i>	

Apéndice 37. Información de USAER (INF-U)		
Reactivo 14: ¿Cómo conceptualiza los ajustes curriculares?		
USAER	En cuestionario	En entrevista
U-1	<i>Son los conocimientos básicos que debe tener un niño en un grado determinado..</i>	<i>De la currícula enseñarle lo básico</i>
U-2	<i>Ajustes que se le hacen a la currícula básica a fin de satisfacer las necesidades educativas de los alumnos.</i> <i>Es respetar el ritmo de aprendizaje y el manejar la autoestima del alumno.</i>	<i>Tener la capacidad de observar a los niños y complementar las actividades.</i>
U-3		<i>Como estrategias diferentes para lograr contenidos curriculares.</i>

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Apéndice 38. Información de USAER (INF-U)

Pregunta: ¿La USAER orienta a los docentes del aula regular en el manejo de:?

USAER	Legislación educativa			Modelo Docente		Discapacidad		Necesidades Educativas Especiales			Ajustes Curriculares			Aprendizaje significativo		
	SI	No	s	SI	No	SI	No	SI	No	s	SI	No	nn	SI	No	nn
U-1	+			+			+			+		+		+		
U-2			+	+			+			+		+			+	
U-3			-	+			+			+			+			+

Nota. La información de las columnas se rescató durante la entrevista. s= superficialmente, nn= no necesario

Cuadro 39. Actitudes de USAER (ACT-U)

Reactivo 8: ¿Qué estrategias utiliza para dirigirse a los docentes regulares?

USAER	Buenas relaciones	Dinámicas Grupales	Respeto a su trabajo	Muestra de interés hacia el alumno y maestro	Confianza
U-1	+	+			
U-2	+		+		
U-3	-				+

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

<i>Apéndice 40. Actitudes de USAER (ACT-U)</i>						
<i>Reactivo 5: ¿Cuáles fueron las actitudes de los maestros regulares ante la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad?</i>						
<i>USAER</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Resistencia al cambio</i>	<i>Miedo</i>	<i>Indiferencia</i>	<i>Abiertos y colaborativos</i>	<i>Otros</i>
<i>U-1</i>		+	+		+	
<i>U-2</i>	+	+				
<i>U-3</i>				+	+	<i>Falta de conocimiento</i>
						<i>Agresión</i>

<i>Apéndice 41. Actitudes de USAER (ACT-U)</i>					
<i>Reactivo 9: ¿Qué tipo de actitudes espera de los docentes regulares ante el alumno con necesidades educativas especiales?</i>					
<i>USAER</i>	<i>Aceptación</i>	<i>Respeto</i>	<i>Compromiso</i>	<i>Integración</i>	<i>Otros</i>
<i>U-1</i>				+	<i>Participación, dejar que el niño construya su conocimiento</i>
<i>U-2</i>	+		+		<i>Comprensión, de apoyo</i>
<i>U-3</i>	+	+			<i>Comprensión, tolerancia, oportunidad.</i>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Apéndice 42. Actitudes de USAER (ACT-U)				
Reactivo 10: ¿Cómo apoya al alumno con necesidades educativas especiales?				
<i>USAER</i>	<i>Apoyo Individual</i>	<i>Apoyo Grupal</i>	<i>Sensibilizando al maestro</i>	<i>Comentarios</i>
<i>U-1</i>	+		+	<i>Se pudo observar el apoyo individual</i>
<i>U-2</i>	+	+		<i>El apoyo grupal sólo es en el aspecto social. El docente de la USAER no participa dentro del grupo.</i>
<i>U-3</i>	+	+		<i>El apoyo grupal no es periódicamente. El docente regular participa en la elaboración del material a trabajar dentro del grupo.</i>
<i>Nota. Los comentarios se derivaron de la entrevista</i>				

Apéndice 43. Actitudes de USAER (ACT-U)				
Reactivo 12: ¿Cómo ha visto la relación entre alumnos regulares y alumnos con discapacidad?				
<i>USAER</i>	<i>Burla</i>	<i>Amistad</i>	<i>Otros</i>	<i>Comentarios adicionales de los docentes de la USAER</i> <i>(Entrevista)</i>
<i>U-1</i>	-			<i>Se ha ido erradicando</i>
<i>U-2</i>			+	<i>Depende del maestro, la integración se está dando</i>
<i>U-3</i>		+		
<i>Nota. Las respuestas son de cuestionario, excepto los comentarios.</i>				

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Apéndice 44. Actitudes de USAER (ACT-U)	
Reactivo 17: ¿Qué opinión tiene acerca de su trabajo ante los maestros regulares?	
USAER	Comentarios conjugados de la entrevista y el cuestionario
U-1	Es bueno, aunque se pudiera dar más si los maestros estuvieran más sensibilizados en cuanto, a la integración y elaboración de los ajustes curriculares.
U-2	De nueve maestros, con uno es con quien se ha podido más.
U-3	Creo que es de aceptación, hay más confianza y apertura.
<i>Nota. Las respuestas de los cuestionarios no podían separarse de las aclaraciones hechas en la entrevista.</i>	

Apéndice 45. Ajustes curriculares de USAER (A.J. CU, U)			
Reactivo 7: ¿Cuál es el tipo de docente que pretende la USAER?			
USAER	Constructivista	Aceptación	Otros
U-1	+	+	
U-2	+		Apoyo técnico
U-3	+	+	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Apéndice 46. Ajustes Curriculares de USAER (A.J. C.U. U)				
Reactivo 15. ¿Los docentes de esa escuela regular realizan ajustes curriculares? ¿Cómo?				
<i>USAER</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>¿Cómo?</i>	<i>¿Por qué?</i>
<i>U-1</i>	+		<i>Empíricamente, no por escrito</i>	<i>No tienen tiempo, no observan a sus alumnos.</i>
<i>U-2</i>		+		
<i>U-3</i>	+	+		
<i>Nota. Las tres primeras columnas son respuestas del cuestionario, la última se hizo en la entrevista, excepto la que corresponde a U-3 quien respondió afirmativamente en la entrevista, pero negativamente en el cuestionario. Los espacios en blanco refieren a respuestas no indispensables por la afirmación de las primeras columnas.</i>				

Apéndice 47. Ajustes Curriculares de USAER (A.J. C.U. U)					
Reactivo 18: ¿Ha notado cambios en su labor como especialista a partir de la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales?					
<i>USAER</i>	<i>Ninguno</i>	<i>Aceptación</i>	<i>Información</i>	<i>Otros</i>	<i>Aclaraciones de los docentes de USAER</i>
<i>U-1</i>		-		-	<i>Sensibilidad</i>
<i>U-2</i>			+		<i>Sobre los elementos de primaria</i>
<i>U-3</i>				-	<i>Ya no es tan clínico</i>
<i>Nota: Las respuestas son de cuestionario, las aclaraciones son de entrevista.</i>					

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Apéndice 48. Ajustes Curriculares de USAER (A.J. C.U. U.)				
Reactivo 20: ¿Se han presentado cambios en el proceso de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales a partir de la presencia de un alumno con discapacidad?				
USAER	Si	No	No sé	¿Cuáles?
U-1	+			Son más humanos
U-2	+			Las estrategias los han beneficiado
U-3		+		-----
<i>Nota. La línea indica que por el tipo de respuesta, se anuló la segunda</i>				

Apéndice 49. Ajustes Curriculares de USAER (A.J. C.U. U.)				
Reactivo 11: ¿Conoce el Plan y Programas de atención primaria?				
USAER	Si	No		¿Porqué?
U- 1	+			Soy maestra de primaria en el turno contrario.
U- 2		+		Soy especialista en problemas de aprendizaje y maestra de preescolar.
U- 3	+			No a fondo, soy especialista en problemas de aprendizaje.
<i>Nota. Las respuestas de la última columna corresponden a la entrevista que se les hizo.</i>				

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Apéndice 50. Ajustes Curriculares de USAER (AJ. CU. U.)			
Reactivo 13: ¿Cuál fue la participación en la elaboración del Plan Anual y/o el Proyecto escolar de esa escuela?			
USAER	Si	No	¿Cómo? ¿Porqué?
U-1		+	Muy superficial, porque sólo nos menciona en el plan en cuanto a la canalización.
U-2	+		Pero mínima, con comentarios sobre la manera de apoyarlos.
U-3	+		Indirecta, nos basamos a lo que marca la junta de consejo.
Nota. Las respuestas de la tercera columna son de cuestionario. Las respuestas de las dos primeras columnas se derivaron de la pregunta que se les hizo en la entrevista para respaldar las respuestas del cuestionario, la pregunta fue la siguiente ¿Participa USAER en el proyecto escolar de la escuela regular?			

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN