



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UTILIDAD DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES EN LA
INTEGRACIÓN EDUCATIVA PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD
INTELECTUAL

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

FERNANDO ZENÓN MENA ANGELITO

DIRECTORA DE LA TESINA:

MTRA. MARGARITA MARÍA MOLINA AVILÉS



Ciudad Universitaria, D.F. 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

UTILIDAD DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES EN
LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA PARA NIÑOS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México

A la División de Educación Continua

A la maestra Margarita Molina Avilés

A Jorge Álvarez Martínez

A la paciencia de los asesores que revisaron esta tesina.

Dedicatoria

"La verdadera patria del hombre es la infancia."

Rainer María Rilke (1875-1926).

A Dios y a los niños que han padecido de mi aprendizaje para mejorar el suyo, mis *pequeños profesores*, a ustedes les debo mi esfuerzo, porque me han enseñado que educar es el mejor momento en esta vida, sin ustedes no podría ser mejor en mi trabajo, siempre he dicho que no trabajo con niños, sino para los niños, con mucho esfuerzo mis *pequeños profesores*, cuyo valor me ha enseñado que se debe de hacer mejor las cosas.

A mi padre con amor, por haberme puesto la prudencia de las cosas, y a mi madre con mucho amor, por levantarme todos los días para ir a la escuela, ¿Qué sería madre sin tu constante esfuerzo?

A mi hermano Miguel con amor, cuya luz, siempre ha iluminado mi camino de maneras silenciosas y acertadas, te dedico esto principalmente a ti mi hermano, porque al igual que los niños, me has alentado a seguir por el camino de la educación, mi mejor maestro de matemáticas y hermano ejemplar.

A mi hermano Pedro, compañero de la infancia y forjador de superación en mi persona.

A mi esposa por su retórica y sombrerazos, soy bueno porque tú me haces bueno y más humano.

A mi hermana con amor.

A mi abuelita, cuyo esfuerzo siempre ha sido reconocido por todos mis hermanos.

A Samuel y a Erik, compañeros de inigualables batallas.

INDICE

| | |
|--|----|
| JUSTIFICACIÓN | 1 |
| INTRODUCCIÓN | 3 |
| CAPÍTULO I | 6 |
| 1.1 La educación básica en México..... | 8 |
| 1.2 La educación especial en México..... | 10 |
| 1.3 Centros especializados en México..... | 14 |
| 1.4 La educación especial en el estado de Guerrero..... | 21 |
| 1.5 Cobertura del servicio de educación especial..... | 24 |
| CAPÍTULO II | 28 |
| 2.1. Antecedentes del término discapacidad..... | 30 |
| 2.2 Del retraso mental a la discapacidad..... | 31 |
| 2.3 Naturaleza y causas de la discapacidad..... | 38 |
| 2.4 Clasificación de discapacidad..... | 39 |
| 2.5 ¿Qué es discapacidad intelectual?..... | 41 |
| 2.6 Las necesidades educativas especiales..... | 44 |
| 2.7 Integración Educativa..... | 46 |
| 2.8 La familia en el proceso de integración..... | 49 |
| 2.9 Integración de profesores y padres de familia encaminados al proceso de integrar..... | 51 |
| CAPÍTULO III | 53 |
| 3.1 ¿Qué son adaptaciones curriculares?..... | 55 |
| 3.2 Tipos de adecuaciones..... | 56 |
| 3.3 Adaptación curricular individualizada..... | 59 |
| 3.4 Discapacidad intelectual y currículo..... | 70 |
| PROPUESTA | 73 |
| CONCLUSIONES | 80 |
| REFERENCIAS | 82 |
| ANEXO | 86 |

JUSTIFICACIÓN

La justificación de esta Tesina es la de contribuir en la mejora de la calidad en la educación y en los servicios que se ofrecen a las personas con discapacidad intelectual en el municipio de Acapulco, salvaguardando a los niños de todo prejuicio denigrante causado por la ignorancia.

La Educación Especial en el estado de Guerrero tiene como objetivo la integración de personas con discapacidad, ya sea intelectual, motriz, visual, auditiva, etc., entendiendo por integración todo aquello que implique unificar personas con algún tipo de discapacidad o diferencia, este concepto es un acto humano que conlleva a la reflexión metodológica de lo que significa enseñar, es necesario que los planes y programas de estudio se encuentren adaptados a las necesidades de este tipo de personas que al igual que todos, esperan una oportunidad para sobresalir en aspectos sociales y culturales, sin embargo día a día se enfrentan al rechazo y a la discriminación, principalmente por ignorancia, prejuicios sin fundamento y temor a lo diferente.

Existen varias investigaciones realizadas en México, en diversos estados y en el Distrito Federal, sin embargo, es necesario realizar investigación que se adecue a las necesidades educativas especiales de los niños del Estado de Guerrero, considerando las características propias de la población, desde las condiciones geográficas, socioeconómicas, culturales y educativas. Entre otros, es necesario desarrollar proyectos de investigación en las áreas de:

- Integración educativa
- Adecuación curricular
- Propuesta curricular adaptada
- Lenguaje y audición
- Trabajo con docentes de educación regular
- Trabajo con padres de familia

Aun cuando existen programas ya establecidos, la diferencia de regiones es un obstáculo, al momento de querer realizar las adecuaciones curriculares, ya que el ambiente sociocultural de los estados no es igual al de Guerrero, sino que tienden a mantenerse en zonas de privilegio, por lo cual es necesario reformar y trabajar en conjunto con los maestros de educación regular y con los padres de familia, ya que el conocimiento es vital para lograr un proceso enriquecedor al momento de integrar, es necesario tener una cobertura real de la atención y ofrecer un servicio actualizado y estandarizado, que se ocupe de disminuir esos prejuicios y obstáculos que no permiten mejorar la calidad de la educación que se ofrece. Esta es una preocupación personal y profesional.

INTRODUCCIÓN

El interés por parte de algunos estudiosos (psicólogos educativos y maestros principalmente) de los niños con discapacidad, ha aumentado considerablemente, su campo de acción en los últimos años, de tal manera que la información sobre los temas de Educación especial e integración educativa se han ido abriendo paso a lo largo de las décadas, dando más apertura al dialogo y a derrumbar muchos de los prejuicios y creencias existentes alrededor de la discapacidad, privando a los jóvenes de tener una oportunidad de competir por un estatus común, y que este sea libre de discriminación.

Existe gran cantidad de bibliografía acerca del tema de discapacidad e integración, países como España, han hecho importantes contribuciones al tema y en prácticamente todo Latinoamérica, incluyendo México, también se encuentran gran cantidad de libros, artículos guías y documentos en general, muchos de los cuales, sin embargo, se sienten alejados de la realidad cotidiana que se vive en los centros educativos y se perciben lejanos de las experiencias a las que se enfrentan los padres, profesores y sobre todo, las propias personas con discapacidad.

Hoy es fundamental reconocer el verdadero esfuerzo realizado por los padres de familia y los profesores de educación regular y especial, ya que son eje fundamental del éxito en el proceso de integración, preocupándose al menos sistemáticamente de integrar individuos sanos y no vulnerables a la sociedad. Es por eso que, surge la necesidad de hablar claro sobre el tema y complementar los ejes principales en el camino de la integración.

El ejercicio de las adecuaciones curriculares no tiene por qué estar vedado sólo al acto educativo, sino que tiene que ir más allá de los muros escolares, ya que debe fortalecerse en el hogar, con los seres que rodean a las personas no necesitadas, sino ansiosas de recibir una oportunidad de lograr lo que sus capacidades ofrecen, y no sólo esperar una actitud de caridad o lástima.

En el presente trabajo se abordan temas relacionados con la discapacidad intelectual y la integración educativa de niños de primaria, y se examina la

pertinencia y utilidad del uso de las adecuaciones curriculares en la integración educativa para niños con discapacidad intelectual. Se analizan aspectos en relación, a la importancia de que los profesores de educación regular y los padres de familia tengan conocimiento sobre el tratamiento, evaluación, procedimiento y evolución en la educación de los niños con discapacidad intelectual.

En el primer capítulo, dedicado a la Educación Especial se abordan diversas concepciones del tema , se hace una breve reseña histórica con el fin de ubicar la situación y contexto actual de la educación especial en el estado de Guerrero, así como los servicios especiales con los que cuenta el estado para la atención de de las personas con discapacidad.

En el segundo capítulo se revisan los conceptos relacionados con la discapacidad y la integración en general, así como el tema de la evaluación de las personas con discapacidad. Igualmente, se hace una reseña de la evolución histórica de los conceptos claves en educación especial, es decir, el transito del concepto de retraso mental hasta llegar al término de discapacidad intelectual, así como los cambios fundamentales respecto a la conducta adaptativa. Esta revisión ayuda a entender el cambio no sólo en el lenguaje peyorativo que se usaba, sino y sobre todo, en la actitud, en la filosofía que sustenta el concepto de integración.

En el tercer capítulo, se toca el tema de las adaptaciones curriculares en niños con discapacidad intelectual y la importancia que tiene este modelo para el mejoramiento de la calidad en la educación de estas personas.

En el cuarto capítulo, se presenta una propuesta que consiste en un taller de sensibilización para padres y profesores, el cual tiene como objetivo que los padres de familia y los maestros que tengan un hijo o alumno con discapacidad intelectual conozcan los mecanismos del proceso de integración educativa y se unan al equipo de apoyo, junto con el profesor de educación regular y formen de manera específica un bloque de trabajo fortalecido para el desarrollo integral del niño.

CAPITULO I

Educación básica y educación especial

Desde el punto de vista legal y jurídico, la educación es un derecho de todos los mexicanos, que está claramente definido en los siguientes artículos y declaraciones universales:

En México la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en el Artículo 3º que:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias”.

“La educación primaria y la secundaria son obligatorias. 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 la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. En la fracción II del párrafo C, la constitución dice respecto al artículo tercero que la educación contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.”

Por su parte la Ley General de la Educación (publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de Julio de 1993) Artículo 2º menciona que:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional”

De igual forma la Declaración Universal de los Derechos Humanos (10 de Diciembre 1948) en su artículo numero 26 menciona que:

“Toda persona tiene derecho a la educación, la cuál debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental.”

La Declaración de los Derechos del niño (aprobada el 20 de Noviembre de 1959) en su principio 7 dice que:

“El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales”

En lo que se refiere a la integración educativa, en México en el año 2000 se estableció el Artículo 41 en la Ley general de Educación:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género”.

Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009

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

Párrafo reformado DOF 12-06-2000

1.1 La educación básica en México

“Educar es elevar al hombre al nivel de su tiempo”
José Martí.

El concepto de educación ha tenido múltiples acepciones y muy diversas definiciones, a continuación se presentan algunas de las más representativas:

Del latín *educare*, "guiar", y *educere*, "extraer", se define de acuerdo con Gómez de Silva, (1998) como:

- El proceso bidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra, está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes.
- El proceso de inculcación y concienciación cultural, moral y conductual. Así, a través de la educación las nuevas generaciones asimilan y aprenden los conocimientos, normas de conducta, modos de ser y formas de ver el mundo de generaciones anteriores, creando además otros nuevos.
- Proceso de socialización formal de los individuos de una sociedad.

También se llama educación al resultado de este proceso, que se materializa en la serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridos, produciendo cambios de carácter social, intelectual, emocional, etc. en la persona que, dependiendo del grado de concientización, será para toda su vida o por un periodo determinado, pasando a formar parte del recuerdo en el último de los casos. Cuando el proceso de educación es combinado con el entretenimiento, Gómez de Silva, (1998).

Según Jacques Delors (1996) la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Es un bien colectivo al que todos deben poder acceder.

De acuerdo con Jaeger (2002) la educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual.

El término educación es de uso habitual en la vida cotidiana, pues a todos afecta de algún modo, no sólo a los que se dedican a este ámbito de desempeño social, sino todo el mundo se atrevería a dar una definición de educación, aunque como es sabido, existen diversas maneras de concebirla, y más aún de llevarla a cabo, encontrando que en esa gama de definiciones se da como denominador común la idea de perfeccionamiento, vinculada a una visión ideal del hombre y la sociedad.

Al respecto Paulo Freire (1990) señala que:

“La práctica educativa es el proceso concreto, no como hecho consumado, sino como movimiento dinámico en el cual tanto la teoría como la práctica se hacen y rehacen en sí mismas, dado el contexto en el que se desarrolla y la dialogicidad entre los intervinientes, educandos y educadores”

En México la preocupación por educar viene desde la época de los aztecas. El Tepolchcaltin (escuela elemental donde asistían los niños de la nobleza y niños esclavos que demostraban poseer una inteligencia brillante como para ser educados, en esta se aprendía la cortesía, devoción, gracia y destreza) y el Calmécac (instituciones de alto aprendizaje formada por grupos de sacerdotes especiales dedicados a la enseñanza, donde se aprendía a ser sacerdote, funcionarios gubernamentales, escribanos, historiadores, artistas físicos o profesionales en cualquier otra rama.)

Durante la Colonia, la educación de los indios estuvo a cargo de la iglesia católica a través de los misioneros, que fueron los encargados de educar a la población de la Nueva España, donde además de la religión, se les enseñaba la lengua castellana, artes, oficios y costumbres españolas.

A partir de 1821 cuándo México consigue su Independencia se empiezan a abrir las oportunidades educativas, más tarde en la Constitución de 1857 se establece la libertad de enseñanza, que anteriormente había estado en manos de la iglesia, se le otorga a la educación primaria el carácter de obligatorio, laico y gratuito.

Como producto de la Revolución Mexicana de 1910, al promulgarse la Constitución Política de 1917 la educación quedó consagrada en el artículo tercero como una garantía individual y social para todos los mexicanos.

1.2 La educación especial en México

De acuerdo con Álvarez-Uría (1996) en el siglo XIX surgen instituciones especiales en nuestro país, encargadas en su mayoría a la atención de la población diferente, es decir dirigido a personas con impedimentos físicos, socialmente rechazadas o mal vistas., de igual forma surge la escuela nacional de ciegos y la escuela nacional de sordomudos, partiendo de la idea común de la infancia anormal que era el termino común que se acuñaba en esa época para este tipo de personas.

El termino infancia anormal Álvarez-Uría (1996) viene del estado y de algunos sectores de élite, agrupados en sociedades de beneficencia pública y privada, estos grupos atendían a huérfanos, indigentes, abandonados, mendigos, ciegos, sordomudos y pequeños criminales. De acuerdo con González Navarro (1986) el objetivo de las escuelas especiales de esa época era apartar a ese tipo de niños de un medio hostil que tendía a replicar las costumbres aprendidas en ese medio o estilo de vida, es decir la calle, el desorden y la desorganización familiar, la cual fomentaba una infancia anormal en el menor.

Para 1871 las escuelas de educación especial (Álvarez-Uría 1996) tenían ya espacios importantes dentro del sistema educativo nacional, dichos centros eran la Escuela Nacional Para Sordomudos, la cual fue fundada en 1861 por el ayuntamiento de la ciudad de México la cual logro su nacionalización para el año 1867, por su parte la Escuela Nacional de Ciegos, establecida en 1871 establecida por Ignacio Trigueros.

Para el siglo XIX, se fundaron establecimientos que tenían como objetivo disminuir las “inclinaciones viciosas” procurando un desarrollo normal en los anormales sobre todo en las últimas tres décadas, se dio un movimiento reformista que

pretendía recuperar e integrar socialmente a niños y niñas que no podían lograr su incorporación a la escuela regular.

En todo el mundo no es hasta el siglo XX que se logra comprender con ayuda del modelo médico, que la causa de la diferencia no únicamente es social, como se menciona con la infancia anormal, sino que parte también de características orgánicas, para lo cual se desarrollaron herramientas de medición útiles para el terreno educativo, que consideraba entonces, que estas personas con discapacidad eran educables, (García-Pastor 1993) Toledo (1981) posteriormente el concepto de “infancia anormal” fue rebasado y cambió de las habilidades sociales, a las habilidades intelectuales, que únicamente podía cuantificarse por medio de herramientas o escalas.

La noción de “normalidad” fue utilizada por Binet quien construyó una serie de instrumentos con la finalidad de medir el grado de inteligencia de las personas y diseñó una escala que durante muchos años fue utilizada en todo el mundo, incluyendo México. Dicha escala comprende los siguientes niveles:

- Razonamiento abstracto
- Capacidad mental general
- Nivel mental o edad mental

La edad mental indicaba que el niño había mostrado la capacidad típica de un niño de esa edad cronológica.

Sin embargo en nuestro país todo logro en relación a la educación especial y la educación regular, no se hubiese logrado de no haber sido gracias a la constitución de 1917, que favoreció toda mejoría con el artículo 3° constitucional.

El programa nacional para el fortalecimiento a la educación especial en el 2002, menciona que:

“Tratándose de menores de edad con discapacidades esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación

de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios, además se les capacitará en un arte u oficio de acuerdo a sus capacidades físicas e intelectuales, para tal efecto se instalarán talleres equipados y se les proveerá de material para que realicen sus prácticas de aprendizaje correspondientes y con la finalidad de que estos servicios educativos cumplan los objetivos consagrados en la presente ley la autoridad educativa deberá establecer las medidas correspondientes para dar cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 2o. de la Ley Reglamentaria del artículo 5o. de la Constitución Federal con la finalidad de establecer que quienes laboran en estas instituciones educativas sean profesionales con título en la actividad que tienen bajo su responsabilidad, respetando los derechos laborales de los trabajadores a quienes se les concederá un tiempo razonable para realizar sus estudios correspondientes, por lo que se refiere a quienes capacitarán para el trabajo en algún arte u oficio de no existir posibilidades de que exhiban título bastará que acrediten dominio en el arte u oficio que enseñarán.” Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (2002).

La misión de los servicios de educación especial es la de favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.

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 a alumnos con necesidades especiales de educación. De igual forma da lugar a la Identificación, evaluación y programas especiales para niños cuyas dificultades o desventajas para aprender requieren ayuda adicional para alcanzar su pleno desarrollo educativo. Tales dificultades pueden ir desde disfunciones físicas, problemas de visión, audición o lenguaje, disfunción para aprender (desventaja-

mental), dificultades emocionales o de conducta, o un problema médico o de salud. Otros niños pueden tener dificultades más generales con la lectura, escritura, lenguaje o matemáticas, por lo que requerirán una ayuda extra. Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (2002).

1.3 Centros especializados en México

La educación especial transforma sus acciones y se perfila como apoyo de la educación básica, orienta sus servicios, toma los fundamentos filosóficos y principios de la Integración Educativa, como:

“Una estrategia participativa y democrática en la vida del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad” (Gobierno de Yucatán, 2009).

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Asimismo, incluye orientación a los padres o tutores, a los maestros y al personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación. Con lo anterior se busca dar cumplimiento al artículo 41 de la Ley General de Educación.

A fines de 1970, por decreto presidencial se creó la Dirección General de Educación especial, con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal, de educación especial y formación de maestros especialistas. A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó

atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales, (PNEI, 2002).

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios.

Los servicios de carácter indispensable -Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Los servicios complementarios -Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A- prestaban apoyo a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Existían, además, otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). A fines de la década de los ochenta y principios de los años noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE).

Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que dependían de la Dirección General de Educación Preescolar, también estaban organizados en servicios indispensables y complementarios.

A partir de 1993, como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de educación, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial,

promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento, (PNEI, 2002).

Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar combatir la discriminación, la segregación, y la “etiquetación” que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general, PNEI (2002).

La reorientación tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias. Este hecho impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de necesidades educativas especiales, (PNEI, 2002).

Tal concepto surgió en la década de los sesenta; plantea que ningún niño debe considerarse ineducable, reivindica la educación como un derecho para todos y establece que los fines de la educación deben ser los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas que presenten los niños y las niñas; asimismo, reconoce que algunos niños requerirán apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar estos propósitos.

El concepto de necesidades educativas especiales se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los “Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” (Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994. A partir de esta declaración, en México se definió que un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos.

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios de educación especial se promovió su reorganización y, al mismo tiempo, se estableció la

medida de que la guía para el trabajo educativo con los alumnos con necesidades educativas especiales serían los programas de educación básica vigentes en ese momento. Esta reorganización se realizó del modo siguiente:

- a) Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: “institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”. Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo.
- b) Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios; igualmente, se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños.
- c) Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.

Partiendo de esa referencia, los servicios de educación especial como modalidad de la educación básica se clasifican en:

- **SERVICIOS DE APOYO**

Son los encargados de apoyar el proceso de integración educativa en las escuelas de los diferentes niveles y modalidades que integran alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente a aquéllos que presentan discapacidad y/o

aptitudes sobresalientes. Asesoran a los docentes, orientan a la familia y atienden directamente a los alumnos con NEE, en caso de ser necesario.

UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER)

Instancia técnico-operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integrada a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y padres de familia.

Las USAER atienden a alumnos hasta los 12 o 14 años con discapacidad o necesidades educativas especiales, que tienen posibilidades de desarrollarse autónomamente e ingresar a un ambiente regular, como cualquier otro individuo.

Los problemas de aprendizaje sencillos, como de lenguaje, conducta o emocionales, son necesidades educativas especiales que se atienden en las USAER, y que pueden corregirse rápidamente con apoyo pedagógico de un equipo interdisciplinario,

CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (CAPEP)

El propósito de estos centros es proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de los jardines de niños oficiales que presenten problemas en su adaptación al proceso educativo, así como dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o en su desarrollo psicomotriz

- **SERVICIO ESCOLARIZADO**

Su tarea es ofrecer atención educativa a alumnos y alumnas de 45 días de nacidos a 20 años de edad que presentan NEE y requieren apoyos altamente significativos. También ofrecen formación para el trabajo a alumnos con discapacidad.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM)

Tienen la responsabilidad de escolarizar a los alumnos y alumnas con alguna discapacidad o con discapacidad múltiple que por distintas razones no logren integrarse al sistema educativo regular.

También otorga apoyos complementarios a los alumnos integrados en escuelas regulares cuando sean necesarios.

los CAM trabajan con niños y adolescentes hasta de 20 años de edad sin posibilidades de incorporarse a una escuela regular ni ejercer alguna carrera profesional., sin embargo en otros países actualmente se está piloteando lograr esta meta.

Los alumnos que se encuentran en los CAM no tienen oportunidad de salir a otra institución regular, por lo que se ofrecen talleres de capacitación para que tengan una autonomía social y puedan incorporarse a alguna empresa que contrate a personas con alguna discapacidad.

En los CAM, los alumnos necesitan de atención especializada impartida por psicólogos, trabajadores sociales, maestros de educación especial, de educación física y de música, ya que este equipo aportara al desarrollo integral del niño ya que por deficiencias intelectuales o físicas no podrán ingresar a algún servicio educativo regular.

De igual forma, los Centros de Atención Múltiple laboral que abarca edades desde de los 15 a los 20 años, en ellos los alumnos cursan talleres de capacitación laboral para poder incorporarse a un empleo sencillo o autoempleo.

- **SERVICIOS DE ORIENTACIÓN**

Ofrecen información, asesoría y capacitación a los profesionales del Sistema Educativo Nacional, a las familias y la comunidad en general sobre las opciones

educativas y recursos materiales específicos adecuados para las personas con NEE.

UNIDAD DE ORIENTACIÓN AL PÚBLICO (UOP)

El propósito de estos centros es dar información y orientación al público en general sobre las distintas discapacidades (visual, auditiva, motora, intelectual y autismo), así como de las necesidades educativas especiales y de los servicios educativos existentes que atienden a esta población.

CENTRO DE RECURSOS E INFORMACION PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA (CRIIE)

Cuenta con personal especializado en las distintas discapacidades, así como material bibliográfico, videográfico y didáctico específico para responder a las necesidades de orientación, en las familias como de los maestros de educación, inicial, básica, media superior y especial.

En nuestro estado se cuenta con al menos uno de los centros mencionados, en nuestra entidad o municipio se cuentan con la mayoría de ellos. En donde se atienden diferentes tipos de discapacidad y se brinda información a padres y maestros sobre diferentes temas de interés con relación a la discapacidad o bien a las necesidades educativas especiales.

En los cuales se tratan discapacidades o necesidades educativas especiales como:

- Discapacidad intelectual
- Discapacidad motora
- Discapacidad de lenguaje
- Discapacidad auditiva
- Discapacidad visual
- Autismo.
- Necesidades educativas especiales

1.4 La educación especial en el estado de Guerrero

De acuerdo al censo del año 2000, realizado por el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) se cree que en México un 20% de la población que asiste a un aula regular entre 6 y 14 años, tiene una necesidad educativa especial o una discapacidad, tan sólo en Guerrero y en el municipio de Acapulco de Juárez, se encuentra un 3%, de la cifra nacional, en el estado hay un 15.4% de personas que tienen este tipo de discapacidad, en todo México existe un total de 16.1%, así esto nos muestra la necesidad de llevar este tipo de apoyo necesario a personas con discapacidad intelectual con o sin necesidades educativas especiales. La discapacidad intelectual no debiera ser un impedimento para la adaptación de la persona, sino un proceso paulatino que lleva a la integración continua de los individuos a la sociedad.

Según los datos oficiales, en México existen más de 2 millones 700 mil niños y niñas con algún signo de discapacidad; de ellos poco más de 606 mil menores no reciben ningún tipo de servicio educativo. De los dos millones de niños, son 100 mil los que obtienen alguna ayuda, más de 303 mil son atendidos por los servicios de educación especial, mientras que los niños restantes- con excepción de 11 mil que ya han sido integrados- asisten a escuelas regulares sin recibir el apoyo que probablemente necesitan. La integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias, SEP (2000).

De acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año 2000, en la distribución porcentual de la población con discapacidad es como se muestra en el siguiente cuadro:

| Población con discapacidad | Nacimiento | Enfermedad | Accidente | Edad avanzada | Otra causa | No especificado |
|----------------------------|------------|------------|-----------|---------------|------------|-----------------|
| 2241 193 | 19.4 | 31.6 | 17.7 | 22.7 | 1.9 | 6.7 |

CUADRO 1

Según el (INEGI) para la entidad federativa del estado de Guerrero la población con discapacidad asciende a un total de **67 936 personas con discapacidad, es decir un 3% de la población** (67 936 / 2241 193/100), comparado a la cifra nacional:

| Población con discapacidad | Nacimiento | Enfermedad | Accidente | Edad avanzada | Otra causa | No especificado |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|---------------|------------|-----------------|
| 67 936 | 17.3 | 29.5 | 16.8 | 28.6 | 1.4 | 6.4 |

CUADRO 2

Por otra parte estas discapacidades se dividen en: motriz, auditiva, del lenguaje visual, mental entre otras, el porcentaje de la población con discapacidad según su tipo para cada entidad federativa, INEGI (2000):

| Entidad Federativa | Motriz | Auditiva | Del lenguaje | Visual | Mental | Otra |
|--------------------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|------------|
| Estados Unidos Mexicanos | 45.3 | 15.7 | 4.9 | 26.0 | 16.1 | 0.7 |
| Guerrero | 42.1 | 16.6 | 7.8 | 27.6 | 15.4 | 0.3 |

CUADRO 3

Los grupos de edades que abarcan estas discapacidades son:

| Grupo de edad | Población total | Condición de discapacidad | | |
|-----------------|-----------------|---------------------------|------------------|-----------------|
| | | Sin discapacidad | Con discapacidad | No especificado |
| Entidad | 3 079 649 | 97.0 | 1.7 | 1.3 |
| 0 - 14 años | 1 197 894 | 98.7 | 0.6 | 0.7 |
| 15 - 29 años | 814 113 | 98.8 | 0.9 | 0.3 |
| 30 - 59 años | 795 136 | 98.0 | 1.8 | 0.3 |
| 60 y más años | 230 862 | 90.1 | 9.4 | 0.5 |
| No especificado | 41 644 | 37.2 | 2.4 | 60.5 |

NOTA: Cifras correspondientes al 14 de febrero.
FUENTE: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

CUADRO 4

Población con discapacidad de 6 a 29 años y su distribución porcentual por grupos de edad para cada condición de asistencia escolar y sexo, 2000:

| Sexo Edad | Población con discapacidad de 6 a 29 años | Asiste | | No asiste | | No especificado |
|--------------|---|--------|------------|-----------|------------|-----------------|
| | | Total | Porcentaje | Total | Porcentaje | |
| Hombres | 249 199 | 85 207 | 100.0 | 159 757 | 100.0 | 4 235 |
| 6 a 14 años | 97 465 | 61 827 | 72.6 | 33 728 | 21.1 | 1 910 |
| 15 a 19 años | 51 552 | 15 609 | 18.3 | 35 137 | 22.0 | 806 |
| 20 a 24 años | 50 834 | 5 384 | 6.3 | 44 667 | 28.0 | 783 |
| 25 a 29 años | 49 348 | 2 387 | 2.8 | 46 225 | 28.9 | 736 |
| Mujeres | 191 092 | 66 943 | 100.0 | 120 991 | 100.0 | 3 158 |
| 6 a 14 años | 79 375 | 49 447 | 73.9 | 28 429 | 23.5 | 1 499 |
| 15 a 19 años | 39 844 | 11 994 | 17.9 | 27 268 | 22.5 | 582 |
| 20 a 24 años | 37 610 | 3 943 | 5.9 | 33 084 | 27.3 | 583 |
| 25 a 29 años | 34 263 | 1 559 | 2.3 | 32 210 | 26.6 | 494 |

NOTA: Cifras correspondientes al 14 de febrero.

FUENTE: INEGI. *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. Base de datos.

CUADRO 5

Una vez situado el marco contextual tanto nacional, como estatal de la investigación, es necesario delimitar el criterio de entrada a la educación especial, ya que dependiendo de esta, el futuro del niño es proporcional a su interacción y la provisión de los servicios de educación especial.

1.5 Cobertura del servicio de educación especial

Los servicios de educación especial, según datos aportados por las instancias estatales de educación especial, prestaron atención, al inicio del ciclo escolar 2001-2002, en sus diversas modalidades a 525,232 estudiantes de educación inicial y básica, de los cuales aproximadamente 112,000 presentaban alguna discapacidad, (PNEI, 2002).

Según las estadísticas de la Secretaría de Educación Pública, en ese ciclo, en las escuelas de educación inicial y básica se inscribieron 381,895 alumnos con alguna discapacidad; ello indica que por lo menos 269,895 de estos alumnos no recibieron atención o apoyo específico de los servicios de educación especial.

Una gran parte de la población atendida por los servicios de educación especial no presenta discapacidad alguna (aproximadamente 413,000). De hecho muchas USAER y CAPEP continúan la tradición de los servicios complementarios de atender principalmente a alumnos con dificultades de aprendizaje en lectura, escritura, matemáticas o con “problemas de conducta”, pues sólo 10% en el primer caso y 7% en el segundo de la población atendida presenta alguna discapacidad, PNEI (2002).

En la actualidad, en todo el país se cuenta con 4,097 servicios de educación especial.

En el cuadro 6 se observan los principales servicios de educación especial que han existido a lo largo de las últimas décadas:

| | Escuelas de EE o CAM | Unidades de grupos integrados | Centros psicopedagógicos | COEC | CECADEE | CAPEP | USAER | UOP | Total |
|-------------|----------------------|-------------------------------|--------------------------|------|---------|-------|-------|-----|-------|
| 1970 | 96 | 250 | 36 | 2 | 10 | 18 | - | - | 412 |
| 1980 | 298 | 736 | 224 | 27 | 29 | 91 | 98 | 1 | 1,504 |
| 1990 | 764 | 328 | 340 | 49 | 60 | 172 | 1,052 | 28 | 2,793 |
| 2000 | 1,198 | 17 | 26 | 6 | 24 | 212 | 2,091 | 51 | 3,625 |
| 2002 | 1,316 | - - - | 22 | 8 | 8 | 262 | 2,327 | 66 | 4,097 |

Fuente: información aportada por los responsables de los servicios de educación especial de las entidades federativas

CUADRO 6

- CAM Centro de Atención Múltiple
- COEC Centro de Orientación, Evaluación y Canalización
- CECADDEE Centro de Capacitación de Educación Especial
- CAPEP Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar
- USAER Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
- UOP Unidad de Orientación al Público

La distribución y cobertura de estos servicios es muy desigual: suele concentrarse en las zonas urbanas y en los municipios más grandes.

En la mayoría de las entidades, los servicios de educación especial no tienen cobertura en la modalidad indígena y ni en la modalidad comunitaria proporcionada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Algunos datos indicativos son los siguientes:

- a) Sólo 42 % de los municipios cuentan con algún servicio de educación especial.
- b) El porcentaje de zonas escolares que cuentan con algún servicio de apoyo es desigual: 19% en educación inicial, 14% en educación preescolar, 32% en educación primaria y 6% en educación secundaria.
- d) Los servicios de educación especial prestan apoyo, en total aproximado, a 16,000 escuelas, cifra que se distribuye del modo siguiente: educación inicial, 200; educación preescolar, 4,431; educación primaria, 11,045, y educación secundaria, 270.

El número de escuelas atendidas es quizá el dato más importante acerca de la cobertura de la educación especial, sobre todo si se trata de atender a los niños con discapacidad bajo los principios de la integración educativa. Aunque existe un avance importante a partir del proceso de reorientación, las iniciativas estatales y los proyectos desarrollados por la federación, todavía hay un déficit muy grande. Sólo 8% de las escuelas de educación inicial y básica reciben algún apoyo de los servicios de educación especial, (PNEI, 2002).

Además, existen notables diferencias entre las entidades: sólo dos atienden un poco más de 25% de sus escuelas, cuatro entre 15 y 19%, trece entre 5 y 14%, y trece menos de 5% de sus escuelas.

Una vez detectadas las escuelas que funcionan para la atención y el trato de las NEE (necesidades educativas especiales) y discapacidades, es necesario definir el tipo de seguimiento y evaluación que este lleva dentro del aula.

El impacto de la USAER y el CAM en nuestro estado es signo de mejoría en este tipo de niños o jóvenes, ya que promueven la integración educativa dentro del aula y de la sociedad, misma que es demandante a las necesidades comunes o

discapacidades, ya que el individuo como concepto organizado, será capaz de desarrollar su potencial económico y de interacción social.

De acuerdo con (Aranda-Redruello, 2002) en cada escuela y en cada clase hay un ciclo de evaluación, planificación, enseñanza y revisión de las necesidades de todos los niños. Esos estudios generales tienen en cuenta el amplio abanico de habilidades, aptitudes e intereses que cada alumno trae a la escuela. La mayoría de los niños aprenden y progresan dentro de estos condicionamientos locales. Pero quienes encuentran dificultad en ello pueden tener lo que se ha denominado necesidades educativas especiales, las cuales son observadas a lo largo del periodo y reafirmadas por un examen psicopedagógico.

Uno de los pilares importantes para la difusión y mejoramiento de la educación especial en México, fue la Dra. Margarita Gómez Palacios, quien participó en la apertura de más de mil escuelas en educación especial en nuestro país y se desempeñó como directora general de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública

De acuerdo con Echeita (2006) hoy en día existen cambios sobre muchos términos, y uno de esos cambios es principalmente sobre la educación especial que surge como una primera forma de enfrentar al reto de que la educación básica llegue a todas las personas, tomando en cuenta a las minorías. La oferta educativa de estos centros es diferente a los de educación regular. Esta modalidad educativa tiene como finalidad brindar educación a aquel alumnado con necesidades educativas especiales, principalmente asociadas a discapacidad, con la idea de que se integren a su sociedad y mejoren su calidad de vida.

De acuerdo con la UNESCO, la Educación Especial es una forma de educación general que pretende mejorar la vida de las personas con alguna minusvalía, mediante la utilización de métodos pedagógicos modernos y materiales modernos para remediar sus deficiencias.

CAPITULO II

Conceptos generales sobre la discapacidad y discapacidad intelectual

*-Necesito una lista de nombres de personas que puedan testificar que eres un buen padre a pesar de tu minusvalía; no quise decir tu minusvalía, tu discapacidad. El hecho de que eres retrasado, ¡ay no!, no es la palabra correcta... no sé, ¿cómo llamarte?
-Sam, puedes llamarme Sam*

“Mi nombre es Sam”, 2001.

En los diversos momentos por los que ha transitado la educación especial, se han acuñado los conceptos que definen un determinado periodo. Muchos autores, instituciones y hasta algunas corrientes han contribuido elaborando definiciones del tema de este trabajo. A continuación se hace una breve revisión de algunas de las más representativas:

De acuerdo con Toledo (2009), se dice que una persona tiene una discapacidad, si ésta encuentra alguna dificultad o imposibilidad para realizar una o más actividades de la vida cotidiana.

En este sentido es necesario destacar que cuando nos referimos a “un discapacitado” de manera impersonal, estamos hablando de una persona que tiene un nombre, un apellido, una familia como cualquiera de nosotros, y además padece una discapacidad.

Otro concepto que ha ido cambiando, es el de retraso mental, el cual esta diferenciado por ser una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (Luckasson y cols., 2002, p. 8).

En el año de 1999 la confederación española de organizaciones en favor de las personas con retraso mental (FEAPS), aprobó por unanimidad la sustitución de la expresión "retraso mental" por la de "discapacidad intelectual".

En el año 2002, cambiaron las dimensiones de la discapacidad intelectual y se propone un nuevo sistema con las siguientes dimensiones:

Dimensión I: Habilidades intelectuales

Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)

Dimensión III: Participación, Interacciones y roles sociales

Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología)

Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura)
(Verdugo Alonso, 2002)

Distintos términos en distintos momentos, han cambiado para mejorar la situación de vida de las personas con discapacidad intelectual.

Hay que tomar conciencia en el sentido de que ninguno de nosotros está exento de padecer algún impedimento, ya sea por un hecho inesperado como puede ser un accidente de tránsito, tan frecuente en la actualidad, o por alguna causa biológica como puede ser una enfermedad (Toledo y Rojas, 2009).

2.1. Antecedentes del término discapacidad

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980) la discapacidad se entiende por: cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano.

La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño de una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica, a deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo (OMS, 2007).

La discapacidad, es un término que ha estado siempre relacionado con el término *deficiencia*, en este sentido:

El departamento de educación especial del estado de Nuevo León (2007) define a la discapacidad como, “la pérdida o la anormalidad de una estructura o de una función psicológica, fisiológica o anatómica, que puede ser temporal o permanente.”

Entre las discapacidades se incluye la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida producida por un miembro, órgano, tejido o cualquier otra estructura del cuerpo, incluidos los sistemas de la función mental.

Una vez situadas ambas palabras, hemos de considerar la pauta para asegurar que toda discapacidad es una deficiencia que viene del nacimiento o de una aparición ocasional ya sea por accidentes o autocasadas estas definiciones pueden clasificarse de manera endógena y exógena, es decir, que puede venir de adentro (genéticamente) ó de afuera (accidentes).

2.2 Del retraso mental a la discapacidad

Es necesaria una revisión histórica desde el comienzo del término retraso mental, hasta como en 1992, cambia a discapacidad intelectual.

Antes de comenzar a hablar sobre la discapacidad intelectual, es necesario mencionar el término que se utilizaba en etapas anteriores al movimiento de normalización e integración, este término es retraso mental.

De acuerdo con Warnock (1978) el retraso mental hace referencia a limitaciones substanciales en el desenvolvimiento corriente, es decir se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, junto con limitaciones asociadas en dos ó más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas serían:

1. Comunicación,
2. Cuidado personal,
3. Vida en el hogar,
4. Habilidades sociales,
5. Utilización de la comunidad,
6. Autogobierno,
7. Salud y seguridad,
8. Habilidades académicas funcionales,
9. Ocio
10. Trabajo.

Sin embargo este concepto no deja de catalogar a la persona como un impedido, pese a su buena praxis, es más bien peyorativo o discriminatorio, y es una descripción de las cosas que la persona no puede realizar y una exclusión de las cosas que probablemente podría realizar.

Wolfensberg (1994) hace un cuestionamiento de esta categoría derivada de la psicometría desde los años 80, ya que se ha producido una fuerte crítica a la categorización del retraso mental que brindan los instrumentos de la psicometría, y especialmente a la división tradicional en las subcategorías de leve, moderado, severo y profundo.

Es llamativo que la mayoría de los niños que se encuentran catalogados como retrasados mentales leves, pertenecen a sectores menos favorecidos económicamente, a minorías cónicas y/o lingüísticas discriminadas y con menores posibilidades educativas.

Sin embargo para disminuir la discriminación y etiquetación de los niños vulnerables, la institución escolar a lo largo del tiempo ha buscado administrar test de inteligencia para obtener el coeficiente intelectual, para que por medio de ellos sea posible justificar desempeños escolares pobres en los alumnos, omitiendo la incidencia que tiene el contexto escolar, especialmente las prácticas de enseñanza, en la aparición de las dificultades en el aprendizaje o la reflexión sobre el conjunto de las variables intervinientes dentro del retraso mental, de esta forma se pueden descartar diagnósticos erróneos y etiquetas que únicamente deterioran la imagen del niño.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL RETRASO MENTAL

Es necesario realizar una comparación entre las características entre lo precedentemente señalado como rotulación de Retraso Mental Leve y las categorías diagnósticas que presenta el modelo tradicional:

| RETRASO MENTAL | ROTULACIÓN DE RETRASO MENTAL LEVE |
|---|--|
| La descripción del retardo mental aparece a lo largo de toda la historia del hombre | Aparece ligada a la complejidad tecnológica de la sociedad industrial y a la obligatoriedad de la educación primaria |
| Se describe en todas las culturas, universalidad | No aparece en sociedades simples o con un lato grado de homogeneidad cultural |
| Distribución equitativa en las diferentes clases sociales | La gran mayoría de los casos pertenecen a los sectores menos favorecidos de la sociedad |

| | |
|---|---|
| Compromiso orgánico comprobable | Sin compromiso orgánico comprobable |
| Las personas son identificables como tales durante toda su vida | Solo pueden identificarse a partir de las exigencias que impone la escolarización |
| Diagnostico universal, basado en síntomas y síndromes | Se diagnostica mediante el uso de pruebas de inteligencia |
| Se encuentra comprometido todo el desarrollo de la persona en su conjunto (lenguaje, motricidad, actividad simbólica, etc.) | Se refiere particularmente al desempeño escolar entendido como adaptación, no se encuentra comprometido el comportamiento en su conjunto. |

Cuadro 8

El retraso mental de acuerdo con Campllonch León, J.M. y Carrobles J.A.I (1983) se define como una categoría de análisis, ya que ha sido tratada desde diversos encuadres teóricos, que aportaron aproximaciones complementarias del objeto de estudio, y fueron criticadas por su parcialidad.

Vemos aquí las principales concepciones acerca del retraso mental desde los diferentes enfoques:

Enfoque medico y retraso mental

Al analizar el desarrollo histórico de la educación especial se infiere la importancia que tuvo la medicina, en el establecimiento de un modelo para la atención de las personas con discapacidad.

A este enfoque es posible dividirlo en dos etapas:

- Etapa de las instituciones: en la que el objetivo era la cura médica por medio del aislamiento en instituciones.
- Etapa psicopedagógica: cuyo objetivo era la reeducación por medio de ejercicios sensoriales y memorísticos.

Según Luckasson, R. y Reeve, A. 2001 la base de identificación del retraso mental (RM), era la constatación de un conjunto de síntomas, organizados en síndromes, de acuerdo con características fisiopatológicas. Estas clasificaciones, por su propia determinación orgánica se consideraban universales, fijas e irreversibles. Su

génesis debía buscarse en enfermedades que dejaban secuelas más o menos recuperables a través de tratamientos de rehabilitación.

Enfoque psicométrico y retraso mental

Es considerado el modelo clásico de análisis del RM y tiene su aparición a principios del siglo XX para dar respuesta al fracaso escolar que se produjo ante la masificación del nivel primario público.

El Ministerio de Instrucción Pública Francés le encargó al psicólogo Binet el estudio de la inadaptación escolar (entendida como repetición de grados). Para ello diseñó una prueba pedagógica de dificultad creciente por la cual podía establecer cuáles eran los conocimientos escolares que poseía el alumno. Comparaba los conocimientos de un niño con los que tiene un niño normal, utilizando la nivelación en grados de la escuela primaria común de acuerdo con Luckasson, R. y Reeve, A. (2001):

12 años.....7^a grado

11 años.....6^o grado

10 años.....5^o grado, y así sucesivamente.

El ministerio de educación y ciencia MEC (1995), establecía parámetros de manera que si un niño de 10 años de edad cronológica poseía los conocimientos escolares de 2^o grado tenía un retraso pedagógico de tres años. Esta prueba no decía nada sobre la capacidad intelectual del alumno, porque en su retraso podían intervenir diversos factores, por ejemplo, un comienzo tardío de la escolaridad.

Con el objetivo de apreciar la capacidad intelectual, Binet ideó las primeras pruebas de inteligencia por intermedio de las cuales obtenía el nivel mental de un sujeto, es decir, su nivel de capacidad o aptitud según corresponde con el nivel medio para su edad cronológica.

Es así, que el concepto de nivel mental derivó el de retraso mental entendiéndolo como la diferencia entre la edad cronológica y la edad Mental de la persona evaluada. A esta conceptualización de la inteligencia arribó luego de la construcción de diferentes escalas entre 1904 y 1911, que se hace más compleja gradualmente y pierden su carácter esencialmente pedagógico, pasando a ser un conjunto de pruebas sobre los diversos aspectos del funcionamiento intelectual.

Una derivación importante del modelo psicométrico, que ha tenido importantes consecuencias en la educación, es la categorización del retardo mental en diferentes grados: profundo, grave, moderado y leve. Sentó las bases para la división de modalidad de escuelas según el grado de retardo mental; y la consecuente división de los sujetos en:

- Educables,
- Entrenables
- Adiestrables (entendiendo la educación como instrucción).

Enfoque evolutivo y retraso mental

Desde esta perspectiva, el retraso mental es abordado en comparación con la regularidad de los procesos evolutivos generales del niño y del adulto, con la intención de indicar el nivel de retraso en los procesos de desarrollo y así pulir los objetivos educativos para cada sujeto en particular, Del Barrio (1995).

Enfoque educativo y retraso mental

En párrafos anteriores se han analizado diferentes enfoques, el enfoque medico que se basa en un tratamiento aislado de de la discapacidad, el enfoque psicométrico que se basa en medir, y el enfoque evolutivo que está basado básicamente en el desarrollo del individuo.

El enfoque educativo del retraso mental tiene una propia definición y está catalogada por niveles de pensamiento, los niveles de pensamiento fueron colocados en categorías fijas por el modelo estadístico, presentando las siguientes correlaciones (Wolfensberg, 1994).

| Categoría de retraso mental | Nivel de pensamiento |
|----------------------------------|----------------------|
| Retraso Mental leve | Operatorio concreto |
| Retraso mental moderado | Pre –operatorio |
| Retraso mental severo y profundo | sensorio motor |

Cuadro 7

En algunos países, incluyendo México se organizaron los diseños curriculares a partir de esta división incluyendo sólo contenidos que se correspondían con los niveles de pensamiento. Programa nacional de fortalecimiento a la educación especial y a la integración educativa (2002).

El programa nacional de fortalecimiento a la educación especial y a la integración educativa, de la secretaria de educación pública (2002) menciona que a los alumnos con retraso mental moderado no se les incluían contenidos tales como lectura y escritura, empobreciendo los contextos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto de este enfoque también se cuestionó su parcialidad, ya que sólo se refería a los aspectos formales de la inteligencia, ignorando a los efectos diagnósticos todo aquello que no fueran las estructuras de este tipo de pensamiento.

Enfoque del comportamiento

La corriente conductual ha diseñado programas para que el profesor a través del análisis curricular por tareas, realice una secuencia del aprendizaje atomizándolo en conductas, divide acciones por etapas o pasos para lograr la instrucción (meta). Los pasos que incluye la instrucción, aunque se encuentran diseñados para desarrollar conocimientos específicos, culminan, algunas veces, y esto es lo

criticable, con la incorporación de destrezas disgregadas sin que el alumno comprenda el Proceso de aprendizaje, (Davidoff, 1995).

Han existido muchas y muy fuertes críticas a este modelo del comportamiento, la American Association on Mental Retardation (AAMR, 1992) se refirió a su dificultad para explicar los aprendizajes complejos, su deliberada ignorancia acerca de los procesos mentales (caja negra), y su tendencia a perder el sentido, los fines de los procesos educativos, prestándose a la cosificación y manipulación de los sujetos.

Enfoque cognitivo y retraso mental

En este enfoque cognitivo el retraso mental es analizado tomando en cuenta los diferentes momentos del procesamiento humano de la información: percepción, memoria, formación de conceptos, de reglas, etc. Intenta dar explicación a las fallas o disfunciones del proceso cognitivo que realiza un sujeto determinado desde la psicología cognoscitiva (Defior, 2000).

De acuerdo con Defior (2000) el aporte del cognitivismo permite a través de un enfoque funcional, identificar los mecanismos más débiles o responsables del rendimiento pobre o errático y a su vez se constituye en un enfoque práctico, que señala posibles intervenciones específicas.

Anteriormente se ha revisado como el concepto del RM tiene distintos enfoques que son prácticos para las distintas áreas de la psicología y la pedagogía e incluso la medicina, en el año de 1992 este concepto comenzó a tomarse como peyorativo, y cambio a discapacidad intelectual.

2.3 Naturaleza y causas de la discapacidad

La naturaleza de la discapacidad está determinada por diversos factores, es un fenómeno multicausal y de acuerdo a su naturaleza, puede clasificarse como:

- De naturaleza endógena (producida por causas internas)

- De naturaleza exógena (producida por causas externas)

Las primeras, están relacionadas con el nacimiento del individuo, y pueden ocurrir por:

- Neonatalidad: Es decir de nacimiento
- Transmisión congénita
- Sufrimiento fetal
- Problemas en el parto

Estas causas son muy significativas y determinantes en el desarrollo posterior o proceso de crecimiento del sujeto. La detección temprana de problemas endógenos, ayudará a tener un mejor tratamiento del niño

- Domésticos
- Viales
- Laborales

En cuanto a las causas de discapacidad de naturaleza exógena, se tiene una variada incidencia de accidentes:

- Domésticos
- Viales
- Laborales

2.4 Clasificación de discapacidad

En el año 1980, la Organización Mundial de la Salud, presentó un documento, «Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías» (CIDMM), que sirvió para definir a las personas con discapacidad, no por las

causas de sus minusvalías, sino por las consecuencias que éstas les han generado, la clasificación se divide en:

Deficiencia

Pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Discapacidad

Restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Minusvalía

Situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso, en función de su edad, sexo, factores sociales y culturales.

Fuente: Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías

El departamento de educación especial del estado de Nuevo León (2007) menciona que la clasificación de la discapacidad abarca una taxonomía de cuatro entidades, ubicadas por una zona o área específica, la cual es afectada.

Veamos su clasificación por áreas afectadas:

- Discapacidad física: Esta es la clasificación que cuenta con las alteraciones más frecuentes, las cuales son secuelas de poliomielitis, lesión medular (parapléjico o cuadripléjico) y amputaciones.
- Discapacidad sensorial: Comprende a las personas con deficiencias visuales, a los sordos y a quienes presentan problemas en la comunicación y el lenguaje.
- Discapacidad intelectual: Se caracteriza por una disminución de las funciones mentales superiores (inteligencia, lenguaje, aprendizaje, entre

otros), así como de las funciones motoras. Esta discapacidad abarca toda una serie de enfermedades y trastornos, dentro de los cuales se encuentra el retraso mental, el síndrome Down y la parálisis cerebral.

- Discapacidad psíquica: Las personas sufren alteraciones neurológicas y trastornos cerebrales.

El presente trabajo, centra su atención en las personas con discapacidad intelectual, por ello surge la necesidad de referenciar su tipo y características, así de esta de esta forma podemos situarla en un eje de operatividad.

2.5 ¿Qué es discapacidad intelectual?

En el año 1992 la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) propuso una definición del retraso mental (novena edición) que supuso un cambio radical del paradigma tradicional, alejándose de una concepción del retraso mental como rasgo del individuo para plantear una concepción basada en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo, 1994). La principal aportación de aquella definición consistió en modificar el modo en que las personas (profesionales, familiares, investigadores, etc.,).

La discusión sobre cuál es la terminología más adecuada para referirse a la población ha sido motivo de debate desde finales de los años ochenta en ámbitos científicos y profesionales. Progresivamente este debate se ha visto ampliado a los familiares y a las personas con esa discapacidad. La principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de retraso mental que, además, reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas.

"La discapacidad intelectual es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa,

expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años". Luckasson, R., Borthwick-Duffy S., Buntix, WH.E., Coulter, DÍ., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002).

La discapacidad intelectual (Verdugo, 1999) debe concebirse hoy desde un enfoque que subraye en primer lugar a la persona como a cualquier otro individuo de nuestra sociedad. En el cual se daba cuenta de una propuesta de cambios y avances en la definición de retraso mental, algunos de los cuales vienen aceptados en la propuesta actual de la AAMR.

La Discapacidad Intelectual de acuerdo con el departamento de educación especial del estado de Oaxaca (2007) se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación:

Verdugo (2002) considera que la discapacidad intelectual está definida como una entidad que se caracteriza por la presencia de:

- limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual
- limitaciones significativas en la conducta adaptativa
- una edad de aparición anterior a los 18 años

Luckasson, y cols. (2002). Consideran que estas posturas se han discutido en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales ya que esta discapacidad comienza antes de los 18 años.

La clasificación de discapacidad intelectual de acuerdo con el Manual de integración educativa sobre las fortalezas y debilidades en educación especial (SEP, 2007), con el fin de identificar las capacidades y debilidades, los puntos fuertes y débiles de la persona ó en este caso el niño, describen una serie de áreas o dimensiones que abarcan aspectos diferentes, tanto de la persona como del ambiente en que se encuentran.

Estas dimensiones o áreas son las siguientes:

1. Las capacidades más estrictamente intelectuales
2. La conducta adaptativa, tanto en el campo intelectual como en el ámbito social, o en las habilidades de la vida diaria
3. La participación, las interacciones con los demás y los papeles sociales que la persona desempeña
4. La salud en su más amplia expresión; física y mental
5. El contexto ambiental y cultural en el que la persona se encuentra incluida

Verdugo (2007) menciona que es preciso insistir en la definición y análisis de estas cinco dimensiones ya que tienen como objetivo fundamental establecer y concretar los apoyos que han de favorecer el funcionamiento de cada individuo, como persona ubicada en un entorno concreto y dotado de sus problemas y de sus cualidades, en definitiva, se plantea unir estrechamente la evaluación con la intervención o apoyo a la persona, y hacerlo teniendo en cuenta aspectos personales y ambientales que pueden variar en el tiempo.

No solamente el término de retraso mental ha tratado de eliminarse, para usar el término de discapacidad intelectual, esta nueva terminología, sin embargo, no se entendería sino en el contexto de una nueva filosofía y en congruencia con el nuevo paradigma de la inclusión, es por ello, que se considera necesario incluir los conceptos y las definiciones de los temas que constituyen el marco de esta nueva concepción:

- NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
- INTEGRACION EDUCATIVA

2.6 Las necesidades educativas especiales

El término Necesidades Educativas Especiales (NEE) apareció en la Ley de Educación inglesa de 1981 como consecuencia de la asunción de la ideología contenida en el informe Warnock de 1978, y fue luego adoptado por las diferentes secretarías o ministerios de educación de casi todo el mundo.

Según Jiménez (2001) Al mismo tiempo que se asumía esta terminología, se proponía un cambio en la forma de escolarizar a los niños y niñas discapacitados/as:

“Se les iba a integrar no sólo en los colegios ordinarios (algo que ya se había puesto en práctica), sino también en las aulas ordinarias. La nueva terminología, pues, auguraba posibles cambios en la ideología, en el concepto de la discapacidad, en el tratamiento de la misma, en la política educativa y social dirigida a este sector de la sociedad”, (Jiménez, 2001).

De acuerdo con el consejo nacional de rehabilitación y educación especial (CNREE, 1992), en España los alumnos con NEE son los que presentan:

“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 internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesitan, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.”

De acuerdo con Bautista, (1993) Las NEE son aquellos requerimientos que no son inherentes al niño, niña o al adolescente que las manifiesta, sino necesidades que se presentan en función de la respuesta que le ofrece el contexto familiar, escolar, social y cultural en que se desenvuelve. Por ejemplo, cuando un alumno requiere:

Dotación de medios especiales de acceso a la currícula (Sillas de ruedas, rampas, tableros de comunicación, libros en braille). Un currículum adecuado a sus

necesidades especiales de atención a la estructura social o al clima relacional en los que produce la educación (Escalante, Herrera, Minutti, 2000).

El concepto de NEE forma parte de los supuestos básicos que definen al movimiento de integración educativa. Se adopta con objeto de disminuir los efectos nocivos de la etiquetación indiscriminada que ha privado en la educación especial. Al asumir que cada niño, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación, se atiende a la persona y no a la etiqueta como el retraso mental y problemas de aprendizaje, (Ainscow, 1995).

Se considera que las necesidades educativas especiales no sólo aparecen en cuadros de discapacidad, ya sea intelectual o de algún tipo, porque surgen de la dinámica que se establece entre características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo, (Escalante, 2000).

Cualquier niño o niña puede tener necesidades educativas especiales no sólo el niño con discapacidad, ya que estas pueden ser temporales o permanentes.

Este concepto de necesidades educativas especiales tiene su contraparte en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerlas, ya que los alumnos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, las cuales serán cubiertas por un equipo de apoyo específico dentro de la educación especial.

2.7 Integración Educativa

El día 10 de Junio de 1994 se aprueba la Declaración de Salamanca, la cual menciona en 5 breves puntos que norman sobre la protección y el derecho de las personas con discapacidad, únicamente citaremos los objetivos generales de dicha declaración.

Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y renovando el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares.

Recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo.

Observando con agrado la mayor participación de gobiernos, grupos de apoyo, grupos comunitarios y de padres, y especialmente de las organizaciones de personas con discapacidad en los esfuerzos por mejorar el acceso a la enseñanza de la mayoría de las personas con necesidades especiales que siguen al margen; y reconociendo como prueba de este compromiso la participación activa de representantes de alto nivel de numerosos gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones intergubernamentales en esta Conferencia Mundial.

El principio de integración surge como consecuencia del principio de normalización, y ambos han sido enunciados por diversos autores que han marcado directrices a nivel internacional, (Molina Avilés, 2003).

Algunos autores opinan:

Bronston

Para este autor, la integración consiste en tener iguales privilegios y derechos que los demás, estar con sus compañeros no deficientes y aprender de ellos. Bronston (1974).

Ortiz

La integración es un proceso de normalización continuado que pretende establecer comportamientos o conductas aceptados por la cultura y el contexto de la comunidad. Ortiz (1983)

Bissonnier

Considera la integración como un proceso de incluir dentro de la sociedad a las personas con deficiencias, con el fin de completarla y enriquecerla con valores distintos. Bissonnier (1990)

De acuerdo con el programa nacional de fortalecimiento a la educación especial y a la integración educativa (2002), La integración educativa es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en las aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.

La integración no es en absoluto una novedad, porque seguramente, algún maestro de la escuela regular en educación básica, ha atendido niños con discapacidad en su salón y ha empleado diversas estrategias para integrarlo.

Actualmente en algunas escuelas públicas se está viviendo este proceso, en el cual los maestros de educación especial son parte del equipo de profesionales, que participan en la atención y apoyo de los alumnos con necesidades educativas especiales. Según el programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (2000) este modelo educativo, no intenta crear angustia o desmotivación en el colectivo de maestros de educación básica, sino ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje y experiencia, ante las nuevas demandas de atención de los alumnos; todo ello implica reflexionar e integrar a sus esquemas a otras formas de enseñanza, favorecer la diversificación metodológica para que cada alumno participe en el aula, empleando al máximo sus posibilidades, en situaciones variadas y valiosas para todos; no se trata de que el maestro trabaje más, sino que trabaje de manera distinta. Desde luego, los maestros no deberán enfrentar solos este reto, pues la integración requiere del trabajo colaborativo, del

apoyo mutuo entre compañeros, del liderazgo de los directores, del personal de educación especial, de los padres de familia y de las autoridades educativas.

La integración (Molina, 2003) no implica únicamente, la idea de la inserción escolar, sino lograr el acceso y permanencia exitosa de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas. La integración es responsabilidad y compromiso de la educación básica, de ahí que es importante la participación comprometida de autoridades, maestros, padres de familia, alumnos y comunidad educativa en su conjunto.

La integración educativa, es una oportunidad para la comunidad educativa de crecer como personas y de fortalecerse como equipo de trabajo. Para los alumnos, la integración es de gran beneficio, pues constituye una experiencia educativa y social para desarrollarse como personas.

Cuando el ser humano explora distintas capacidades a lo largo de su vida, se da cuenta de las necesidades que tienen las demás personas, “integrar” es parte de esas necesidades, la educación incluyente como mencionan distintas personas capacitadas y discapacitadas, es el camino para eliminar los estereotipos que llenan de prejuicios coercitivos y repercuten en la mente de los niños, eliminar la discriminación es el mejor paso para moldear una nueva diversidad, la diversidad es la causa más significativa en todo aspecto inclusivo, permitiendo la libre existencia sin miedos a ser tachados o lastimados, por ello niños con discapacidad intelectual o de otro tipo, deben ser parte del proceso incluyente y tener la oportunidad de evaluar su conocimiento general y modelarlo para mejorar su desarrollo, (Molina, 2003).

2.8 La familia en el proceso de integración

La familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria. Asimismo, es la primera institución educativa y socializadora del niño, “pues desde que nace comienza a vivir la influencia formativa del ambiente familiar” (Guevara, 1996)

La participación de los padres en la educación del hijo, ha sido definida de diversas maneras. Por ejemplo, como “la asistencia a eventos escolares (Stevenson y Baker, 1987), la realización de lecturas en casa por padre-hijo (Morrow, 1989), ayudar al hijo con su tarea” (Walberg, 1984) (citado por Grolnick, et al., 1997). Lewis (1992) define la participación de los padres como “aquellas actividades que apoyan a la escuela o a la educación del hijo”. Georgiou (1996) se refieren a la participación de los padres como “las visitas impersonales que los padres realizan a la escuela en un año escolar, para informarse sobre el rendimiento del hijo o de la administración escolar”.

Aunque en México la estructura familiar sea distinta a la del mundo la discapacidad en casa repite el mismo patrón que en todo el mundo

La discapacidad es un estresor para la familia, y en muchos casos la presencia de un hijo con discapacidad es un factor precipitante de ruptura conyugal y una importante fuente de conflicto, en el cual la imputación del origen y el culpamiento mutuo parecen ser procesos inevitables por los que pasan los padres. En este sentido es innegable que muchos niños con discapacidad tienen que afrontar también las limitaciones de la ruptura familiar y crecer en familias uniparentales.

Pero también la investigación demuestra que cuando la pareja confronta exitosamente el estresor de la discapacidad, el niño con discapacidad viene a ser un factor de unión, un vínculo entre los esposos que les lleva a luchar juntos y confrontar como pareja las demandas de la condición. En este sentido, muchos padres de niños con NEE son ejemplo de unión, sinergia, apoyo y confort mutuo. Nord (1998) reporta que los niños cuyos padres y madres están altamente involucrados, poseen un gran nivel de ‘capital social’, medido por las actividades que comparten con sus padres, y que los padres tienen altas expectativas educativas para el hijo.

La presencia del padre es especialmente notoria. Parece que los padres difieren de las madres en el grado de preocupación por el trabajo escolar de sus hijos, y mientras más interés tenga, les va mejor a sus hijos.

Tanto en la educación especial, como en la regular, son las actitudes que los padres poseen respecto a la educación y a la escuela del hijo las que tienen un efecto decisivo sobre el niño. Si los padres no valoran el aprendizaje, los hijos difícilmente lo harán”. Si los padres poseen actitudes que fomenten la superación, la independencia, la autonomía y los sentimientos de valía seguramente los hijos con discapacidad mostrarán mejores niveles de adaptación y ajuste.

2.9 Integración de profesores y padres de familia encaminados al proceso de integrar

La integración de los profesores al proceso de integrar es importante, así mismo como la inserción de la familia a este proceso, ya que el conjunto de ambos, son la opción más viable de llegar al camino de la integración educativa, de acuerdo con Molina Avilés (2003) se menciona que el impacto de la discapacidad en ambos sistemas, ya sea educativo o familiar, originan reacciones emocionales que repercuten en la vida del niño, por lo cual es necesario llevar a un nivel más allá de lo educativo, centrándonos en un objetivo común, no únicamente de sensibilización a la causa, sino empatía y acción hacia la misma.

Los maestros y las maestras que se han formado recientemente tienen la oportunidad de transformar las creencias de antaño acerca de la atención educativa que se debía proporcionar a los niños con algún tipo de discapacidad

El maestro/maestra para los padres y madres es un especialista y a menudo un rival y a veces trata de pasarle la responsabilidad. Con frecuencia los educadores, sin querer asumen el papel de la “buena madre” ó “buen padre” que sabe hacerse obedecer por el niño y sabe “sacar algo bueno de él”, lo que no hace más que aumentar la tendencia de la mayor parte de los padres naturales de sentirse culpables o impotentes ante las dificultades de su hijo.

Se trata de conseguir lo contrario, reforzar su propia imagen como padres, valorándola como valiosa e insustituible, diferente a la de cualquier adulto. El maestro no es sustituto de la familia.

El profesor ve a veces a los padres como una carga, porque interfieren en lo que ellos enseñan. Por ello hay que aclarar esas ambigüedades y hacer peticiones y demandas específicas de padres a maestros y de maestros a padres. Siguiendo a Álvarez (1987), podemos indicar que los padres y madres necesitan:

a) Información específica sobre su hijo, cómo le afecta el problema y cómo avanza escolarmente.

b) Explicarles claramente cómo pueden colaborar. Para ello sería bueno llevar un cuaderno de trabajo en el que el profesor tutor o de apoyo expresará qué experiencias concretas pueden trabajar con su hijo, coordinadas con lo que se hace en clase para afianzar los conceptos que se trabajan en la misma.

Es aconsejable poner a los padres de niños con dificultades en contacto, pues así se ayudan.

Así pues, los programas de escolarización deben ser completados, para que esta educación tenga sentido, con una asistencia a los padres para que estos puedan ayudar eficazmente a sus hijos. Ningún aspecto de la educación deficiente es más importante que éste (Warnock, 1990). La tecnificación del profesorado en esta asistencia debiera pasar a formar parte sustancial de su formación, más en las condiciones actuales en las que la educación especial no se define ya por el lugar donde debe impartirse, sino por las necesidades que ésta debe satisfacer.

Las relaciones escuela-familia son reducidas en general, ya que la participación de los padres se suele limitar a aportar alguna información poco relevante porque, a menudo, el sistema escolar, incluidos los profesionales de la intervención psicopedagógica, tienen escasa costumbre de trabajar con las familias.

CAPITULO III

Conceptos generales sobre las adecuaciones curriculares

**“La educación es una luz
en la oscuridad de la mente humana”**

Fernando M

Es necesario comentar que en nuestro país, y en el mundo occidental, la mala clasificación de la discapacidad intelectual, es un ente común en todos los sistemas educativos, por lo que este error cuesta no sólo una mala etiquetación, sino un inútil tratamiento ó una atención inadecuada y encierra a la persona a padecer un falso positivo, es decir, no tiene ningún signo o síntoma de discapacidad intelectual, pero es tratado como si la tuviese, esto además de ser más que un problema de mala clasificación, es un problema de índole público, ya que estos falsos positivos y positivos negativos, no permiten dar un número total para poder mejorar las políticas públicas hacia las personas con discapacidad de cualquier índole, ya que a veces un número bajo de personas con discapacidad, no es motivo de mejoría o de cambio.

(Bernard-Ripoll, 2001) publicó en un artículo “Algunos problemas de los tests de inteligencia en la evaluación de los alumnos/as con retraso mental”, en dicho artículo menciona que a veces no es muy práctico realizar la aplicación o el aplicador debe de ser muy cuidadoso en la interpretación de los resultados, por ello es necesario hacer un abordaje a las adecuaciones curriculares que constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o grupo de alumnos o alumnas necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización.

Estas adecuaciones curriculares deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los alumnos y alumnas, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje.

Con base en los requerimientos de cada alumno o alumna se pueden adecuar las metodologías de la enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenido, los procedimientos de evaluación, antología de educación especial (2000).

Las adecuaciones curriculares constituyen una estrategia de planificación y actuación docente que aspira a responder a las necesidades educativas de cada alumno y alumna con discapacidad intelectual.

Las adecuaciones van desde ajustes o modificaciones sencillas de la programación del aula, hasta cambios significativos que se apartan considerablemente al trabajo que desarrolla la mayoría de los alumnos y las alumnas.

3.1 ¿Qué son adaptaciones curriculares?

“La niñez se mide por sonidos, olores e imágenes, antes de que se extienda la hora oscura de la razón”

John Betjeman

El término currículum viene de la palabra en latín “currere”, por lo que significaba: documento o guía. Aunque tradicionalmente el término currículum era entendido como una lista, programa o serie de cursos, este término se ha ido expandiendo a través de los años, tomando una serie de significados. Las adecuaciones curriculares son acomodaciones, ajustes y reformulaciones en el programa educativo regular, que se realizan considerando las características especiales y las posibilidades de éxito y acceso de los alumnos, Frola (2007).

De acuerdo con Frola (2007) se realizan siempre que uno o varios alumnos presentan necesidades educativas especiales específicas en relación con el nivel del resto del grupo, esto incluye niños con discapacidad intelectual, y van desde el reacomodo del mobiliario y espacio físico hasta el replanteamiento de un objetivo del programa, haciéndolo más breve o más visual o verbal.

Las adaptaciones curriculares tenderán a posibilitar el acceso al currículum común, o a brindar aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza a los niños con necesidades educativas especiales. Consisten en la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican al currículum común para alumnos, o grupos de alumnos, en instituciones comunes o especiales, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los- proyectos educativos institucionales y de aula. Quedarán registradas, con la correspondiente evaluación de sus resultados, en el legajo personal del alumno.

Las adaptaciones pueden ser necesarias en uno o varios de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, referenciados en el currículum, antología de educación especial (2000).

3.2 Tipos de adecuaciones

De acuerdo con Molina (2003) las adaptaciones o adecuaciones curriculares se dan a diferentes niveles y pueden optar por las siguientes modalidades:

- a) *Currículo ordinario*. Los diferentes recursos escolares están disponibles para todos los alumnos y resuelven las necesidades, incluso las de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- b) *Currículo ordinario con algunas modificaciones*. Esto significa que se revisan, adaptan, adicionan o eliminan objetivos y actividades del currículo regular, de acuerdo con las necesidades y características de algunos alumnos del grupo.
- c) *Currículo ordinario con modificaciones significativas*. En este currículo las modificaciones que se realizan para adaptarlo a los alumnos con necesidades educativas especiales varían en cantidad y calidad. Se consideran aspectos organizativos, pueden clasificarse en niveles:
- *Adaptaciones curriculares generales*. Se refieren y van dirigidas a todos los alumnos de la escuela porque se considera que atienden aspectos del entorno particular de una escuela.
 - *Adaptaciones curriculares específicas*. Son las que se realizan para atender a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales.
 - *Adaptaciones curriculares individuales*. Van dirigidas a un alumno determinado, y se apoyan en el conocimiento integral de dicho alumno, para satisfacer sus necesidades particulares.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Básica y Normal (2004), hay tres tipos principales de adaptaciones:

- *De acceso*. las que facilitan el acceso al currículo, a través de recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción con los elementos del currículo.
- *Curriculares propiamente dichas*. Modifican uno o varios de los elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, tomando como base el diseño curricular y los aprendizajes para la acreditación que en estos se especifican. Las modificaciones que involucren cambios de las expectativas de logros podrían implicar modalidades distintas de acreditación y consecuentemente de certificación de los aprendizajes.

- *Las adecuaciones de contexto.* actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad ó adaptaciones de acceso, Subsecretaria de Educación Básica (2007).

De acuerdo con la Subsecretaria de Educación Básica (2007). Las adaptaciones curriculares pueden ser de dos tipos según su amplitud:

- **Adaptaciones curriculares no significativas:** Modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de un aula o ciclo, para responder a las diferencias individuales, pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo oficial.
- **Adaptaciones curriculares significativas:** Modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículo oficial: objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación.

De acuerdo con el programa estatal de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa del estado de Guerrero (2005), existen algunas características que debe tomarse en cuenta para una buena adecuación curricular:

En la organización del aula

Son agrupamientos flexibles que favorecen que los alumnos se relacionen y aprendan conjuntamente, que se respete el ritmo de trabajo propio de cada uno, se favorezca la autonomía y aquellos que tengan más dificultades, reciban atención individual cuando la precisen.

Es necesario tener algunos elementos que propicien el crecimiento del niño en el aula, es por ello la mención en este apartado, ya que sin ayuda de ellos, las adecuaciones serian complicadas.

En el material didáctico

El material didáctico diverso como objetos reales o reproducción de éstos, imágenes y láminas, libros y cuentos y programas de ordenador, que permitan reproducir, manipular y vivenciar situaciones reales o simuladas, trabajándolas de forma contextualizada, para que estos ofrezcan un soporte concreto a los contenidos de mayor nivel de abstracción, propicien la llegada de información al alumno por el mayor número de vías sensoriales posibles y aumenten su motivación.

Modificación del espacio considerando las características de acceso:

- Acústica, iluminación coadyuvando a favorecer el desplazamiento, la autonomía de los alumnos
- *Comunicación.* Uso de sistemas complementarios, alternativos o incremento de la capacidad comunicacional.

3.3 Adaptación curricular individualizada

En la evaluación de las necesidades educativas especiales del alumno en el contexto del aprendizaje, Molina (2003) menciona que deben considerarse aspectos como:

- 1) Historia personal. En este rubro se señalan los datos personales de desarrollo, incluyendo los datos de algún trastorno o enfermedad en el niño que pudiera tener relación con su problema de aprendizaje.
- 2) Contexto escolar. Se refiere a los antecedentes de escolaridad que se tienen del niño.
- 3) Competencia curricular. Participan en forma importante los profesores de grupo y de apoyo. Se refiere a todos los conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos en relación con el currículo y el programa escolar, y al estilo de aprendizaje del niño.
- 4) Entorno familiar. En este renglón participan en forma importante el trabajador social y el psicólogo. Se menciona todo lo referente al ambiente

familiar del alumno. Es importante conocer el compromiso que asume la familia en el proceso escolar.

- 5) Estilo de aprendizaje. Se describen los procesos psicológicos, las vías sensoriales y otras características observables de los procesos cognitivos del alumno.
- 6) Motivación para aprender. Se refiere a los componentes que se sabe pueden despertar el interés del alumno para aprender y dirigir su atención; está ligada al ambiente escolar, a los aspectos socioafectivos y a la autoestima del educando.

Uno de los documentos utilizados por la Secretaría de Educación Básica, es el Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC), el cual es un instrumento que permite contar con los datos más importantes del niño o niña con necesidades educativas especiales.

Por medio del DIAC podemos saber cuáles son las principales necesidades del alumno en las diferentes áreas y los aspectos que prioritariamente se deben trabajar, lo cual facilita la planeación de las adecuaciones curriculares. El DIAC es el instrumento en el que se plasman las adecuaciones, tanto de acceso como en los elementos del currículo, que el niño o niña pueda requerir. No se debe perder de vista que estas adecuaciones se deciden a partir de los datos de la evaluación psicopedagógica, así como de las características de la escuela y de la planeación que el maestro tiene para todo su grupo, antología de educación especial (2000).

Lo más recomendable es que el DIAC sea llenado, de forma conjunta, por el maestro de grupo, el maestro de apoyo y los padres de familia. En los casos en que sea posible, se sugiere que no sólo participe el maestro de apoyo, sino todo el personal involucrado en la atención del alumno, antología de educación especial (2000).

Los datos que se piden en el DIAC pueden obtenerse del informe de la evaluación psicopedagógica, así como de la observación, del expediente, o bien de entrevistas a los padres y al niño o niña.

De acuerdo con García (2004) La primera cuestión por señalar es que para que las adecuaciones curriculares sean sistemáticas y acertadas, hay que tomar en cuenta dos elementos fundamentales del trabajo docente:

1. La planeación del maestro.
2. La evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

La planeación del maestro

La acción docente se orienta al desarrollo integral de todos los alumnos, por lo cual debe planificarse adecuadamente. De otra forma se cae en el espontaneísmo y la improvisación.

Por supuesto, hablamos de una planeación que no sólo responda a requerimientos administrativos, sino que realmente contemple y atienda las necesidades de los alumnos y de los profesores y guíe, en este sentido, el trabajo cotidiano de enseñanza; una planeación elaborada teniendo como norte los propósitos de la educación básica, que sigue el conjunto de criterios formativos establecidos por el grupo de maestros y directivos de la escuela y que es consensuada con los colegas de grado y de ciclo, buscando de esta forma establecer cierta congruencia entre los estilos de enseñanza de los distintos maestros y la necesaria continuidad en el tránsito de los niños entre un grado y otro, antología de educación especial (2000).

La planeación constituye una acción mediadora entre los planes y programas de estudio y las escuelas y los grupos. En este sentido, puede ser considerada como:

“El instrumento principal para posibilitar que un proyecto general pueda ir bajando poco a poco a la situación concreta representada por cada una de las escuelas,

situada en un determinado contexto geográfico y social, con un determinado cuerpo docente, con alumnos y estructuras particulares. La planeación es, por tanto, una serie de operaciones que los profesores, bien como conjunto, bien en grupos de dimensiones más reducidas llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica, y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el currículo efectivamente seguido por los alumnos” (Lodini, en Zabalza, 1993)

De acuerdo con la antología de educación especial (2000) menciona que al momento de realizar la planeación, es conveniente tomar en cuenta una serie de elementos para la organización y el desarrollo de actividades de aprendizaje efectivas en el aula. Estos elementos son:

- a) El conocimiento de los planes y programas de estudio vigentes, tanto en lo que se refiere a su orientación teórico-práctica, enfoques y propósitos generales, como en la comprensión y manejo de los conocimientos, capacidades, habilidades intelectuales y actitudes que se pretenden desarrollar en cada asignatura, considerando el nivel educativo y el grado escolar de que se trate.
- b) El conocimiento de las condiciones institucionales para el servicio educativo, lo cual implica tener presentes los recursos y apoyos con los que cuenta la escuela.
- d) El conocimiento de las características y necesidades educativas del alumnado.

El conocimiento de los planes y programas de estudio vigentes Para algunos profesores y profesoras es tan obvio que para realizar su labor docente tienen que conocer los planes y programas de estudio, que la recomendación parece innecesaria. Sin embargo, es necesario admitir que no todos los profesores los conocen a profundidad ni los desarrollan adecuadamente, antología de educación especial (2000).

El conocimiento de las características de los alumnos

La heterogeneidad es una característica de todo grupo escolar. Debe tomarse en cuenta que las diferencias individuales son producto del nivel de desarrollo de los alumnos, las influencias de la familia y del medio social y cultural, sus antecedentes y experiencia escolar, sus expectativas, actitudes e interés hacia el trabajo educativo y, en consecuencia, de sus necesidades educativas. Los maestros y las maestras deben ser conscientes de estas particularidades al momento de realizar la planeación del trabajo escolar para todo el grupo, antología de educación especial (2000).

Así, un criterio básico para la programación es conocer las características particulares de los niños, como grupo y en lo individual. Con base en este conocimiento puede facilitarse el acceso al currículo, pues la programación tiene una doble vertiente: responder a la propuesta general de los planes y programas de estudio, y a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos. Por ello es indispensable que los profesores conformen una visión comprensiva de lo que el currículo propone para cada nivel y para cada grado escolar; asimismo, precisan conocer los recursos de que disponen y deben saber aprovecharlos al momento de realizar las actividades de aprendizaje; y, finalmente, es indispensable que estén conscientes de las diferencias que existen entre sus alumnos, para así buscar los medios que les permitan tener un conocimiento profundo de cada uno de ellos y entonces dar respuesta a sus necesidades educativas, antología de educación especial (2000).

La evaluación de los alumnos y las alumnas que presentan necesidades educativas especiales

Cuando empiezan a abordar las propuestas y conceptos relacionados con la integración educativa, muchos profesores de escuela regular tienden a pensar que en sus grupos hay un número elevado de niños con necesidades educativas especiales. Por ello queremos recalcar que solamente aquellos alumnos con ritmos de aprendizaje muy distintos a los de sus compañeros son los que presentan estas necesidades, y que éstas solamente pueden precisarse mediante la evaluación psicopedagógica, antología de educación especial (2000).

Estos dos elementos, la planeación y la evaluación, son indispensables para diseñar y poner en práctica las adecuaciones curriculares, ya que a partir del conocimiento del alumno y de sus necesidades específicas es que el maestro puede realizar ajustes a la planeación que tiene para todo el grupo.

De acuerdo con el programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, los elementos del currículo en los que se pueden realizar las adecuaciones son: la metodología, la evaluación, los contenidos y los propósitos.

Adecuaciones en la metodología de enseñanza. Implican la utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciados, en función de las necesidades educativas especiales de algunos niños. Algunas son:

1. En los agrupamientos. Dependiendo de las necesidades del alumno, es necesario definir si las actividades se realizarán en forma individual, por parejas, en tríos o si serán grupales. Por ejemplo, si el contenido de aprendizaje es "Tradiciones y cultura", y la tarea es indagar sobre las tradiciones que los alumnos conocen en su comunidad o en otra, pueden formarse grupos en lugar de trabajarlo individualmente. En este caso, el trabajo en equipos permite recabar más información, ya que cada uno de los integrantes de los equipos aportaría sus propias experiencias y conocimientos, sin verse limitados por la elección de un procedimiento individualizado para llevar a cabo esta tarea. El equipo decide las funciones de cada integrante: uno recolecta objetos, otro indaga su origen y significado en libros y revistas, otro hace resúmenes y otro organiza y presenta al resto de los equipos el trabajo. Esta forma de organización permite que, por ejemplo, niños con problemas de comunicación se sientan seguros y motivados para participar activamente, sin el temor de verse expuestos a críticas o a preguntas que los comprometan, (Secretaría de Educación Básica y Normal, 2004).
2. En los materiales de trabajo. La utilización de diferentes materiales permite la solución de problemas y el desarrollo de determinadas habilidades, por lo cual es necesario definir el tipo de materiales que permitirá que los alumnos con necesidades educativas especiales obtengan provecho de las actividades. Por ejemplo, si el contenido a trabajar en un grupo en el que participa un niño con

discapacidad visual es “¿Cómo clasificamos las cosas?”, para este niño es especialmente enriquecedor trabajar el concepto de clasificación con material concreto, que le permita percibir las características con que pueda establecer, junto con sus compañeros, los criterios de clasificación. Se puede pedir que organicen el material de juego o de algún rincón de trabajo de su salón, sin la necesidad de limitarse únicamente al libro de texto. La actividad puede realizarse en pequeños equipos, quienes establecen sus propios criterios de clasificación y se distribuyen el material a clasificar. El maestro debe cuidar que el material asignado al niño con discapacidad visual tenga características fácilmente perceptibles, como el tamaño, la forma, la textura o el olor, con el fin de que él mismo sea capaz de descubrirlas, (Secretaría de Educación Básica y Normal, 2004).

3. En los espacios para realizar el trabajo. Habitualmente, las actividades se desarrollan dentro del salón de clases. Sin embargo, es importante considerar que, en ocasiones, el realizar actividades fuera del aula permite ampliar las experiencias de los alumnos y aplicarlas en diferentes contextos y situaciones. Si se trabajan problemas de suma y resta, por ejemplo, sería interesante visitar una tienda o un mercado para que los alumnos puedan aplicarlos a situaciones reales. En el caso de niños con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad intelectual, este tipo de experiencias son de gran utilidad, ya que les permiten poner en práctica situaciones que les parecen muy alejadas o poco útiles cuando sólo se revisan dentro del contexto escolar, (Secretaría de Educación Básica y Normal, 2004).
4. En la distribución del tiempo. La naturaleza de las necesidades educativas especiales de algunos niños implica que no puedan seguir el ritmo de trabajo de la mayoría de sus compañeros. Por lo tanto, es necesaria una adecuación temporal que les brinde la posibilidad de realizar una tarea siguiendo su ritmo personal. Por ejemplo, si el maestro pide a los alumnos que realicen un dibujo para ilustrar cierto contenido, es muy probable que un alumno con discapacidad motora requiera de más tiempo que el resto de sus compañeros para realizarlo. El presionarlo, sin duda, provocaría ansiedad en el niño y, en consecuencia,

podría fallar en la tarea. En el caso de los niños con discapacidad intelectual también es habitual que requieran de más tiempo, por ejemplo, para responder en una lectura de comprensión o para resolver un problema matemático, (Secretaría de Educación Básica y Normal, 2004).

Adecuaciones en la evaluación. Las adecuaciones en la evaluación consideran los ajustes realizadas en otros elementos como la metodología. Pueden consistir en:

- Utilización de criterios y estrategias de evaluación diferenciados.
- Diversificación de las técnicas e instrumentos para que sean congruentes con el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes a evaluar.
- Consideración de los momentos de la evaluación, dependiendo de las características de los alumnos.

Una evaluación basada exclusivamente en la aplicación de un examen es muy limitada. El maestro debe disponer de otras fuentes (observaciones en clase, entrevistas, tareas y trabajos escolares, autoevaluaciones de los alumnos), que le ofrezcan más información sobre los avances y logros de todos sus alumnos, incluyendo a los que presentan necesidades educativas especiales. Si el maestro planea evaluar a su grupo mediante la exposición oral, evidentemente tendrá que hacer modificaciones en el caso de un niño con discapacidad auditiva. Estas modificaciones tienen que partir de criterios claros, basados en la planeación específica para el alumno, esto es, de las adecuaciones diseñadas tanto de acceso como en otros elementos del currículo. En lugar de realizar una evaluación oral puede hacerlo por escrito, ya que de otra manera le implicaría al niño no sólo la preocupación por la evaluación misma, sino también por lograr una lectura labiofacial adecuada y una expresión oral comprensible para el maestro, lo cual seguramente disminuiría considerablemente la calidad de sus respuestas. En el caso de un niño con discapacidad visual, la evaluación debe ser predominantemente oral o mediante procedimientos que permitan valorar sus avances, como pueden ser las formas de participación en el trabajo, su capacidad para calcular y resolver problemas, sus producciones escritas y otras más, (Secretaría de Educación Básica y Normal, 2004).

Adecuaciones de los contenidos de enseñanza. Estas modificaciones afectan a los contenidos que proponen los planes y programas de estudio. Algunas de las adecuaciones que pueden realizarse son:

- Reorganización o modificación de contenidos para hacerlos más accesibles a los alumnos, en función de sus características y de los apoyos y recursos didácticos disponibles. Generalmente, cuando un niño manifiesta dificultades serias para acceder a determinados contenidos en razón de sus necesidades educativas especiales, lo más conveniente para permitir su abordaje es simplificar tales contenidos o reorganizarlos en cuanto al orden de su tratamiento, su nivel de profundidad o extensión, lo cual implica también considerar la pertinencia de adecuar los propósitos y las actividades relacionadas con ellos, (Secretaría de Educación Básica y Normal, 2004).
- Introducción de contenidos que amplíen o refuercen los propuestos en los planes y programas de estudio. En ocasiones es necesario incluir contenidos que no se tienen contemplados en los planes y programas, por ejemplo, en el caso de los niños con necesidades educativas especiales asociadas con sobredotación. Asimismo, el maestro debe aprovechar algunas situaciones para propiciar entre los alumnos del grupo una mayor comprensión de las necesidades educativas especiales y promover una actitud de respeto. Por ejemplo, debe saber en qué momento y circunstancias introducir un tema que no estaba contemplado y que sería muy conveniente tratar. Si el tema es “Los aparatos eléctricos” y hay alumnos con discapacidad auditiva, conviene hablar de los aparatos que pueden utilizar estas personas, como los auxiliares auditivos, el sistema de FM (aparato que se conecta a un micrófono colocado cerca de la persona que habla y que envía el sonido al auxiliar auditivo del niño para que no pierda información del emisor) o los amplificadores conectados al teléfono. El profesor debe explicar sus características físicas, la forma de empleo y su utilidad. Abordar este tema permitirá que los alumnos comprendan por qué su compañero o compañera utiliza un auxiliar, para qué le sirve, por qué es importante cuidarlo, etcétera, (Secretaría de Educación Básica y Normal, 2004).

- Eliminación de contenidos que no se adaptan a las características del alumnado, al tiempo disponible, a los recursos con los que se cuenta o a las condiciones del medio social y cultural. En el caso de los niños que manifiestan dificultades para acceder a determinados conceptos y problemas, puede ser más apropiado eliminar un contenido o sustituirlo por otro que se encamine a reforzar otras áreas relacionadas y que resulte más relevante para el aprendizaje de estos alumnos, Secretaria de Educación Básica y Normal (2004).

Adecuaciones en los propósitos. Estas modificaciones requieren que el maestro considere, con la mayor objetividad posible y a partir de las prioridades establecidas, las posibilidades reales de sus alumnos para alcanzar determinados propósitos que se establecen en los programas de estudio de cada asignatura o área de conocimiento. Deben planearse tomando en cuenta las dificultades o exigencias que puede representar para ciertos niños el logro de los propósitos en un grado escolar y, en particular, en una determinada área de conocimiento, (Secretaría de Educación Básica y Normal, 2004).

De acuerdo con la (secretaría de educación básica y normal, 2004) algunos criterios que pueden orientar en la toma de decisiones son los siguientes:

- Priorizar propósitos en función de las características personales, disposición o interés hacia el aprendizaje y necesidades educativas de los alumnos.
- Modificar los propósitos establecidos, o aplazar su logro, en función del manejo conceptual del niño, su experiencia previa, la naturaleza de los contenidos que se van a abordar y los recursos didácticos disponibles.
- Introducir propósitos que estén en concordancia con las capacidades, habilidades, intereses, requerimientos y posibilidades del alumnado.

3.4 Discapacidad intelectual y currículo

En el siglo XIX, Edouard Séguin (1812-1880), conocido como el “apóstol de los idiotas”, creó una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual (Puigdemívol, 1986). Pero esta pedagogía fue separada de la pedagogía normal, ya que era necesario atender grupos pequeños y no fue hasta que en Francia, uno de los creadores de las primeras pruebas psicométricas Binet ofreciera una homogenización que era necesaria para atender grupos pequeños, y surge entonces la educación especial y el enfoque de atención multidimensional para la atención de las personas con discapacidad intelectual.

Cesar Coll en 1987 mencionó que el aprendizaje no se produce como resultado de una serie de encuentros casuales entre el alumno y el contenido de aprendizaje, es el profesor el que tiene que planificar ese proceso y actuar como mediador entre los alumnos y el contenido.

Los contenidos básicos del currículo giran en torno a una pregunta, es decir ¿Qué enseñar? Y estos objetivos y aspectos tratan de cubrir aspectos de desarrollo en el niño, el profesor será el encargado de facilitar estos contenidos para la integración del conocimiento en el niño, (Secretaría de Educación Básica y Normal, 2004).

El currículo deberá de explicar el proceso de enseñar y aprender, que a su vez, va a estar condicionado por las posturas que adoptemos en cuanto al tipo de sujeto que queremos formar, (Secretaría de Educación Básica y Normal, 2004).

A su vez el currículo está encaminado a factores culturales, sociales, y de índole moral y ético, por ello se busca que los niños con discapacidad intelectual tengan un acceso al currículo y se integren a las aulas comunes, olvidando el viejo paradigma de homogeneización que en su época logro mantener una expectativa clara de lo que se quería, pero que hoy en día es un modelo segregativo para las personas que presentan algún tipo de discapacidad, no sólo intelectual, sino de cualquier tipo, (Secretaría de Educación Básica y Normal, 2004).

El currículo debe tener un diseño de fácil acceso para las personas con discapacidad, ya que la inflexibilidad del conocimiento en el método común dentro

del ambiente escolar, no permite a veces lograr la comprensión de los contenidos para el niño con discapacidad intelectual y a veces incluso para los niños regulares.

He aquí algunas características de los estilos que presentan ambos currículos, tanto abierto, como cerrado:

| Currículo cerrado | Currículo abierto |
|---|--|
| Aplicación rígida del currículum base | Aplicación flexible del currículum base |
| Aplicación mecánica en el aula | Permite la creatividad del profesor |
| Obligatorio para todos los contextos | Revisable en función del contexto |
| Detallista y rígido | Globalizador y de mínimos |
| Hecho por administradores y aplicado por profesores | Recreado por los profesores |
| Objetivos conductuales y operativos | Objetivos generales, terminales y expresivos |
| Centrado en los resultados | Centrado en el proceso |
| Evaluación sumativa | Evaluación Normativa |
| Paradigma conductual | Paradigma cognitivo y ecológico contextual |
| Profesor competencial | Profesor reflexivo y crítico |
| Centrado en las "conductas y competencias del profesor" | Centrado en los "pensamientos del profesor" |
| Modelo de investigación proceso-producto | Modelo de investigación: mediacional profesor-alumno |
| Investigación desde el laboratorio | Investigación en el aula y en el contexto |
| Investigación cuantitativa y experimental | Investigación cualitativa y etnográfica |
| Facilitador del aprendizaje memorístico | Facilitador del aprendizaje significativo |

Cuadro 8

Es necesario que a los niños con discapacidad se atiendan con un currículo abierto, ya que esto puede facilitar su aprendizaje y lograr una mejor integración, por medio de las adecuaciones curriculares.

El enfoque multimodal aplicado en los servicios de educación especial de la república Mexicana, utiliza el currículo abierto para lograr una mejor atención de los niños con discapacidad intelectual, y permite que el profesor centre la atención no en los resultados, sino en el nivel de apoyo que necesita el niño con discapacidad intelectual, (Secretaria de Educación Básica y Normal, 2004).

Parte del aprendizaje curricular, es mantener una escuela para todos, abierta a las necesidades de personas con o sin discapacidad, la escuela que logra promover es aquella que mantiene aulas de educación inclusiva.

“PROGRAMA INTEGRA”

TALLER PARA PADRES Y MAESTROS DE EDUCACIÓN REGULAR, ENCAMINADO AL PROCESO INTEGRACION PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

JUSTIFICACIÓN

Es necesario comprender que integrar a un niño no significa mantenerlo en un salón o aula de clase, y decir que se ha integrado con alumnos “regulares” o “normales”, el verdadero objetivo de la integración educativa es que el niño, los padres y los maestros comprendan el verdadero significado de la integración, y sean empáticos ante las necesidades de los niños, dándoles un cobertor de protección y haciéndoles ver que la escuela es un punto de convivencia natural en el que se incluye la familia como una institución más en el proceso de escolarización, puesto que la educación es un eje tripartita que tiene como objetivo situar al ser humano dentro de una sociedad, si bien José Martí decía que “educar es elevar al hombre al nivel de su tiempo” y acrecentar las aptitudes de los hijos con discapacidad.

Es necesario que el padre de familia entienda a su hijo y minimice sus miedos y tenga una mayor expectativa y acepte a sus hijos tal cual, sin negar o dejar de afrontar el valor propio que tienen como seres humanos, alimentando así la relación, los sueños, las esperanzas y no verse frustrados ante los costos y beneficios de la inclusión.

De igual forma el profesor de educación regular tiene que convertirse en un aliado de este eje y en conjunto al profesor de educación especial deben moldear esas expectativas y sueños que los padres tienen en relación a sus hijos, no únicamente en niños con discapacidad intelectual, sino en todos los casos ya sean regulares o con algún otro tipo de discapacidad, la mejor forma de llegar a esta cristalización es el conocimiento de las herramientas y métodos de integración, de esta forma se lograra un nivel de empatía amplio para poder dejaran los vicios comunes en educación especial que tienden a sentir lástima o a conmisersarse de los niños con

algún tipo de problemática, el verdadero valor de la sensibilización es ser empáticos y no sentir lástima, ese es el camino real de la integración.

PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA INTEGRACIÓN

- Niños y adultos con discapacidades intelectuales o físicas son individuos
- Niños y adultos con discapacidades intelectuales o físicas NO son objetos pasivos de caridad
- Las familias con niños con discapacidades intelectuales o físicas “son normales”
- El habitar “natural” de toda la gente con discapacidades intelectuales o físicas no es una institución
- Las personas con discapacidad intelectual o física NO constituyen un grupo claramente identificable
- Ningún grupo profesional tiene el monopolio del conocimiento sobre este campo

ALGUNAS CONSIDERACIONES RELACIONADAS CON EL ÉXITO O FRACASO DE LA INTEGRACION:

Crear un ambiente en la comunidad escolar convencional

Algunos profesores tienen zonas de confort y prefieren no integrar a niños con discapacidad intelectual o de algún otro tipo, veamos una lista de las causas de ¿Por qué oponerse a este tipo de niños?

En muchas ocasiones las actitudes negativas hacia los niños con discapacidad son la causa del fracaso de las adecuaciones curriculares en proporción a ese fracaso, posteriormente y lamentablemente se niega la integración, volviéndose un bloque perceptual que no permite llegar al ser.

Veamos de manera breve un listado de actitudes negativas que podrían mejorarse y eliminar el bloque perceptual de las personas con discapacidad:

- Se prefiere lo conocido a lo desconocido.

- A mayor discapacidad, mayor actitud negativa, hacia las personas con discapacidad.
- La evidencia de la discapacidad parece ser un factor en la aceptación.
- Los niños que han tenido poco contacto con personas discapacitadas aceptan más a personas discapacitadas en la escuela que en casa o en la comunidad.
- En general, el contacto estructurado con personas discapacitadas ha llevado a los niños a tener actitudes más positivas hacia ellas.
- Otros factores que tienden a afectar la aceptación son las dificultades de comunicación y los comportamientos poco usuales de las personas discapacitadas, así como las habilidades interpersonales (particularmente el manejo de la impresión hacia estas personas).
- Las actitudes hacia los grupos conocidos de discapacitados se extrapolan a grupos menos conocidos de discapacitados.
- Niños competentes tienden a ser vistos de maneras más positivas que niños menos competentes.

Lo próximo al éxito de este taller es que los padres y los maestros entiendan y acepten a otro ser humano como tal. Fomentando actitudes positivas hacia las personas con discapacidad como:

- Respeto a los individuos
- Reconocimiento de sus similitudes
- Reconocimiento de las diferencias
- Festejo de las diferencias
- Festejo de las similitudes

Es necesario promover la autoestima en las personas con discapacidad y que entiendan en un aspecto social:

¿Qué hace un amigo?

¿Qué convierte a alguien en un buen amigo?

¿Qué es un ser humano?

Se debe involucrar al niño, así como el padre de familia y el profesor de educación regular mediante programas de estudios que hagan posible la participación de todos en el proceso de la integración, es necesario que los métodos varíen para que pueda ser para todos, de igual forma es necesario estimular a todos en la colaboración y crear independencia en todos y cada uno de estos pequeños con discapacidad.

Es necesario que los profesores de educación regular entiendan que existen procesos para la integración y los tomen en cuenta para así poder agilizar el proceso de diagnóstico de los niños que necesiten del apoyo del equipo de educación especial, de igual forma se debe de pedir el consentimiento de los padres para realizar el diagnóstico y la entrevista de los niños.

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA "INTEGRA":

OBJETIVO:

El objetivo de este taller, es que los padres de familia que tengan un hijo con discapacidad intelectual conozcan los mecanismos del proceso de integración educativa y se unan al equipo de apoyo junto con el profesor de educación regular y formen de manera específica un bloque de trabajo fortalecido para el desarrollo integral del niño, teniendo un mejor conocimiento para ser sensibles y empáticos en la vida de sus hijos que se circunscribe en su entorno social.

Dirigido a: Padres de familia y profesores que deseen tener el conocimiento para la integración de niños con discapacidad intelectual.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: De 15 a 20 personas para favorecer la participación de todos los integrantes del programa.

Preferentemente profesores adscritos al mismo centro de trabajo que solicite la intervención del equipo de educación especial y que tengan alumnos con Discapacidad intelectual.

DURACION Y FORMA DE DISTRIBUCION DEL TIEMPO

El curso durara 15 horas distribuidas en 3 sesiones de 5 horas por día.

METODOLOGIA

El curso es teórico-vivencial con dinámicas de comprensión y sensibilización, hacia el reconocimiento de alumnos con discapacidad intelectual para lograr el proceso de la integración educativa.

TEMARIO

1.-PRESENTACION, DELIMITACION DE REGLAS Y COMPROMISOS del taller

2.- SENSIBILIZACIÓN, RECONOCIMIENTO, COMPROMISOS HACIA LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y MOLDEAMIENTO DE ACTITUDES.

3.- SENSIBILIZACIÓN, CONEXIÓN Y EMPATIA CON PADRES DE FAMILIA QUE TENGAN HIJOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

4.- LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACION DE LOS PADRES DE FAMILIA Y MAESTROS EN LA COMUNICACIÓN DE NECESIDADES Y TOMA DE DECISIONES SOBRE EL CURSO DE LOS ALUMNOS CON D.I.

5.- USO DE LAS HERRAMIENTAS PARA ELABORAR UNA PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA, Y EXPLICACIÓN GENERAL SOBRE CONCEPTOS DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

6.- RESOLUCIÓN DE DUDAS Y PREGUNTAS SOBRE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL, ADECUACION CURRICULAR E INTEGRACION EDUCATIVA.

OBLIGACIONES BILATERALES

- Seguir los requerimientos acordados en el taller
- Puntualidad y asistencia.
- Cooperación y mantener apagado los celulares
- Seguimiento
- Comunicación de lo aprendido

- Resolver dudas
- Ser participativo en las dinámicas que se lleven a cabo en dicho taller.
- No salirse de la temática.
- Llevar sus materiales.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

- Lluvia de ideas
- Dinámicas de grupo
- Dinámicas vivenciales
- Discusiones grupales
- Reflexión individual: escrita
- Trabajo en equipo
- Exposición por parte del instructor

MATERIALES:

- Diapositivas
- Proyector del programa enciclo-medía.
- Computadora del programa enciclo-medía.
- Manual impreso, sobre integración educativa
- Pizarrón
- Plumones para pizarra

FORMA DE EVALUACION:

Se evaluara a los participantes por medio de 3 aspectos:

- Asistencia
- Participación
- Examen final

Los resultados aprobatorios obtendrán una constancia y un diploma de participación.

Conclusiones

Es necesario que los profesores de educación regular y los padres de familia comprendan que las personas con discapacidad intelectual y necesidades educativas especiales, tienen una forma de acceso y oportunidad, por medio de la integración educativa, a través de las adecuaciones curriculares, de igual forma se debe hacer una revisión exhaustiva de la literatura y dar cuenta que existen procesos para la integración.

Las adecuaciones curriculares en la integración educativa de niños con discapacidad intelectual, es importante, ya que su aplicación y uso en los contenidos del plan y programas de estudios, mejora el proceso de aprendizaje.

El cambio en los niños no es proporcional a su atención directa, sino a un proceso de integración de distintos elementos que propician un cambio verdadero en la vida del niño, es imposible tratar de intervenir de manera directa y descartar variables como: familia, entorno social y cultural, ya que estos elementos rodean al niño. De igual forma sucede en la parte educativa: compañeros, tareas y los retos que comprenden el proceso de formación básica., es necesario contextualizar los apoyos para poder lograr un funcionamiento entre la escuela y la casa a favor del niño. La atención por contexto es la parte más importante para la formación real o verdadera del niño con o sin discapacidad.

Hoy los padres de familia y los maestros tienen la información necesaria para lograr el éxito de la integración educativa, por lo cual es necesario unir ambos grupos y convocarlos para que sean aliados en el proceso educativo, ambas partes deben ser empáticas y comprensivas en el proceso de integración. De no existir esta unión entonces el profesor deberá ser aliado del niño, porque quizá sea la única oportunidad que tengan de lograr algo en el proceso educativo.

Es normal que se tengan dudas o miedo ante las demandas y exigencias de la sociedad, pero el padre de familia y el profesor no deben de sentirse minimizados o sobrepasados por el problema, porque en si no es un problema, es una oportunidad que les permite encontrarse directamente con la humanidad y sus varianzas, deben de mantener seguridad en ustedes mismos ante los retos del proceso de adecuar e integrar.

Enseñar significa “poner señales” y aprender significa “atrapar”, se debe de tener certeza de lo que se sabe sobre el tema, al final siempre se adecua, es sólo que las autoridades pretenden que sea un conocimiento tan complicado que terminamos por omitir los significados verdaderos y prácticos de lo que realmente se hace en la labor educativa.

Referencias

1. Alvarez-Uría, Fernando (1996). "La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial", en Barry M. Franklin (comp.) *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor.
2. American Association on Mental Retardation (AAMR, 1992). "Definition, classification and systems of supports (9ª. Ed.)". AAMR. Washington DC.
3. Aranda Redruello, Rosalía E. (2002) Educación especial : áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales Publicación Madrid : Pearson-Prentice Hall, p.80
4. Arnaiz Sánchez, Pilar, (1999) "Currículo y Atención a la Diversidad" En hacia una nueva concepción de la discapacidad. Actas de la III jornadas científicas sobre personas con discapacidad, M. Ángel verdugo. Ed. Amarú España.
5. Arnaiz Sánchez, P.- Garrido Gil, C. (1997): Las adaptaciones curriculares en la educación secundaria. En N. Illán Romeu y A. García Martínez (Coord.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
6. Autores Varios. Compendio SEP, integración educativa, antología fotostática recopilada, Zona 07 educación especial Acapulco coyuca, proporcionada por David Pintos Franzone (2001).
7. Autores varios Programa Nacional de Fortalecimiento a la educación especial y a la integración educativa, comisión nacional de textos de libros gratuitos 2002, p. 36
8. BAUTISTA, R. y col. (1991): Necesidades Educativas Especiales. Editorial Aljibe. Málaga.
BRENAN, K. (1988): El currículum para niños con necesidades educativas especiales. Editorial MEC-Siglo XXI. Madrid. C.E.J.A. (1992): Colección de materiales curriculares para la educación primaria. MEC y CEJA. Sevilla. C.N.R.E.E.
9. Bernard Ripoll, S. "Algunos problemas de los tests de inteligencia en la evaluación de los alumnos/as con retraso mental. El caso del WISC-R". Revista Siglo Cero. Vol. 32 (2); nº 195 : p. 21-25. Madrid. 2001.
10. Campllonch León, J.M. "Evaluación del retraso mental". En Fernández Ballesteros R. y Carrobles J.A.I.. "Evaluación conductual" p. 678-715. Edic. Pirámide. Madrid. 1983.
11. Coll, Cesar, y otros.- *Desarrollo psicológico y educación*. Psicología de la educación. Tercera reimpresión. Madrid España. 1992.
12. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ediciones ISEF, pagina 5. artículo Tercero constitucional.
13. Davidoff, L. "Introducción a la Psicología". Edit. McGraw Hill. México. 1995.

14. Del Barrio, J. A. "Una nueva perspectiva del retraso mental y su incidencia en el síndrome de Down". Revista Síndrome de Down. 12 : p. 40-43. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Santander. 1995.
15. Echeita, G.; Parrilla, A, y Carbonell, F. (2008). *Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate*. Ponencia presentada en las XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial, Marzo de 2008, Universidad de Vic.
16. Eysenck, H.J. contra Kamin, L "La confrontación sobre la inteligencia. ¿Herencia-ambiente?" E Pirámide. Madrid. 1989.
17. García, Ismael, C. Ivan Escalante. Herrera Ma, Escandón Minutti, Subsecretaria de educación básica y normal. La integración educativa en el aula regular comisión nacional de textos de libros gratuitos, SEP p. 41 cap. II.
18. García, Pastor C., Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar, Barcelona., PPU., 1993.
19. Gearhearth, B. y Weishahn, M., The handicapped child in the regular classroom, saint Louis, WUA., Mosby Co., 1976
20. GEORGIU, S. (1996): "Parental Involvement in Cyprus", en International Journal of Educational Research, 25, pp. 33-43.
21. González Navarro, Moisés (1985). La pobreza en México. México: El Colegio de México.
22. GROLNICK, W.; BENJET, C.; KUROWSKI, C., y APOSTOLERIS, N. (1997): "Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling", en Journal of Educational Psychology, 89 (3), pp. 538-547.
23. GUEVARA NIEBLA, G. (1996): "La relación familia-escuela", en Educación 2001, 9, pp. 6-13.
24. López Frías, Blanca Silvia y Hinojosa Kleen, Elsa María "Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos". México: Editorial Trillas 2000. P 40-65.
25. Luckasson, R., Borthwick-Duffy S., Buntix, WH.E., Coulter, DÍ., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Madrid: Alianza Editorial].
26. Luckasson, R. y Reeve, A. "Denominar, definir y clasificar en el campo del retraso mental". Revista Siglo Cero. Vol. 32 (2); nº 195: p. 5-10. Madrid. 2001.
27. Luz, María Angélica. (1998). De la integración escolar a la escuela integradora. Paidós. Buenos Aires. Cap. 5. P. 40.
28. Manual de Integración educativa sobre las Fortalezas y Debilidades en educación especial. SEP, septiembre 20, 2007.
29. Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). "La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos". Documentos MEC. Centro de Publicaciones. Madrid. 1995

30. NORD, C. W. (1998): "Factors Associated with Fathers' and Mothers' Involvement in their Children's Schools" [Abstract]. ERIC_NO:ED417872. Disponible en: <http://ericir.syr.edu/plweb>.
31. Programa Nacional de Fortalecimiento a la educación especial y a la integración educativa, Secretaría de Educación Pública, año 2002.
32. Puigdellívol, I "historia de la educación especial" en enciclopedia temática de educación especial, España., CEPE.1986. Vol. 1, p. 47-61
33. Algunos problemas de los test de inteligencia en la evaluación de los alumnos-as con retraso mental : el caso del WISC-R, Bernard Ripoll, Susana Localización: www.redined.mec.es
34. redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/305/30501602.pdf
35. Reyes Baños, Fernando, "Compendio de exposiciones de Psicología Diferencial", tema: factores de inteligencia revisado desde el punto de vista de varios autores, año de exposición ciclo escolar 2004-2005 Universidad americana de Acapulco.
36. Secretaria de Educación Guerrero, Programa Estatal de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa Guerrero, Secretaria de Educación Pública, año 2002, p 20-23.
37. Sternberg, R.J. y Detterman, D.K. (eds.). "Qué es la inteligencia". Edic. Pirámide. Madrid. 1988. Cap. 5.
38. Sternberg, R.J. (1996). The triarchic theory of intelligence. En D.P. Flanagan, J.L. Genshaft, & P.L. Harrison (Eds.), *Beyond traditional intellectual assessment: Contemporary and emerging theories, test, and issues* (pp. 92-104). Nueva York: Guilford Press.
39. Thousand, J.S.- Villa, R.A. (1991): Accommodating for greater student variance. En M. Ainscow: *Effective School for All*. Londres: Fulton, 161-180.
40. Toledo, la escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales Madrid aula XXI., Santillana, 1981.
41. Urbina, Luis Gonzaga (1995). Crónicas. México: UNAM.
42. Verdugo Alonso, Miguel Ángel, "Amor y enamoramiento en personas con discapacidad intelectual: un campo por explorar" Ricardo Morentin, B. Arias, J. Rodríguez Mayoral, M Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, ISSN 0210-1696, Vol. 37, Nº 217, 2006, p. 59-80.
43. Verdugo Alonso, MA. "Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002". *Revista Especial Discapacidad Intelectual* 34, Núm 205: 5-19, 2003.
44. Verdugo Alonso, Miguel Ángel, SIGLO CERO Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Vol. 34 (1), Núm. 205, septiembre 24 2007.
45. Warnock, H. M.: Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people. Her Majesty's Stationery Office. London, 1978.

46. Wechsler, D. “WISC-R. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños – Revisada”. Manual Moderno p.1-16.
47. www.ibertalleres.com
48. Wolfensberger, W. (1994). Let's hang up "quality of life" as a hopeless term. In D. Goode (Ed.) Quality of life for persons with disabilities. International perspectives and issues (pp. 285-321). Cambridge: Brookline Books.
49. Wolfensberger W., Normalization. The principles of normalization in human services, national institute on mental retardation, Toronto, 1972.
50. www.nl.gob.mx
51. www.rae.es
52. www.who.int/es/

Anexo

SESIONES: VIVENCIAL: MAESTROS

| Sesión | Tema | Objetivo | Actividades | Tiempo | Material |
|--------|---|--|--|---------|---|
| I. | Presentación, delimitación de reglas y compromisos. | Que los integrantes creen compromisos reales de lo que se espera durante el curso y comprendan la temática acerca de la discapacidad intelectual y la integración educativa. | <p>I. El Facilitador cuenta a los participantes la siguiente historia: un día en un salón de clases, mientras la maestra explicaba y todos los alumnos estaban muy interesados atendiéndola, uno de los niños se puso de pie e interrumpió y se puso a gritar.</p> <p>II. El Facilitador pregunta a los participantes: ¿Qué harían si ustedes fueran la maestra?</p> <p>III. El Facilitador anota en el rotafolio o pizarrón las diferentes actitudes y comportamientos que los participantes sugieren que tomarían.</p> <p>IV. Las respuestas vuelven a ser leídas y se reflexionan brevemente sobre ellas.</p> <p>V. El grupo vota por aquellas tres respuestas que le parezcan las que ellos adoptarían en caso de encontrarse en tal situación, enseguida se ordenan las respuestas por mayor número de votos.</p> | 5 horas | <p>I. Un salón de clase normal</p> <p>II. Un Pizarrón o rotafolio.</p> <p>III. Gises o Plumones</p> |

II.

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Sensibilización, reconocimiento, compromisos con los alumnos con discapacidad intelectual y moldeamiento de actitudes.</p> | <p>Que el cuerpo docente este consiente del panorama de la discapacidad intelectual y se comprometa a trabajar con los alumnos, logrando eliminar actitudes negativas acerca de la percepción de las personas con discapacidad.</p> | <p>VI. El Facilitador registra las tres normas o conductas con el mayor número de votos y continúa con otra pregunta.</p> <p>VII. El Facilitador guía un proceso para que el grupo analice el trabajo realizado y con base a él se establezcan las normas del grupo.</p> <p>“Cuando el nivel está por encima de nosotros”</p> <p>I. El conductor del grupo escribirá en el pizarrón las 10 ecuaciones con una actitud de naturalidad, dando por hecho que todos saben resolverlas.</p> <p>II. se marcara un tiempo de 15 minutos para recoger las hojas y se pasara a 5 profesores al pizarrón a resolver dos ecuaciones cada uno dar 5 minutos y si no saben resolver las ecuaciones se sentaran en su lugar nuevamente, pero con el tradicional regaño y recriminación por no saber. El facilitador deberá enojarse con</p> | <ol style="list-style-type: none">1. Un salón de clase normal2. Ecuaciones de cálculo integral con resultado oculto.3. Textos pequeños en algún idioma distinto |
|---|---|---|---|

el grupo diciendo que “toda la carrera han repetido ejercicios de ese tipo”.

III. ahora se proporcionarán textos en otros idiomas a los profesores.

IV. Pedir a un profesor que “lea correctamente su lección” y si dice que no entiende será regañado, exhibido, ridiculizado; como parte común en un salón de clase, ahora les toca a ellos vivirlo.

V. terminar actividades calificando con “ceros”, taches y con notas de “no trabajo” y amenazándole de que obtendrá puntos en escalafón.

VI. concluir la actividad enfatizando que todo fue actuado, pero que es una forma de ponerse en el lugar del niño con DI.

VII. comentar que todos, en un momento y en un espacio dado, tenemos necesidades de aprendizaje y es el maestro el que puede buscar soluciones

para no agravar más los problemas enseñanza y aprendizaje.

RECESO

Evaluación del taller

Comentar sobre las diferentes experiencias y cuestionar si estarían dispuestos a ser canalizados, o casi recluidos, en una escuela especial por presentar esa condición, en lugar de seguir conviviendo con sus compañeros en la escuela más cercana de su casa.

Llenar un formato de evaluación del taller

Hacer una evaluación cualitativa en forma de lluvia de ideas, para analizar el mejoramiento de las actitudes y sensibilización.

VIVENCIAL: PADRES Y MAESTROS

| Sesión | Tema | Objetivo | Actividades | Tiempo | Material |
|--------|--|---|---|----------|-------------------------|
| III. | Sensibilización, conexión y empatía con padres de familia que tengan hijos con discapacidad intelectual. | El docente será capaz de reconocer los aspectos humanos del ser padre de niños con discapacidad, reconociendo en si mismo aspectos valiosos de empatía y retroalimentación como docentes y la labor intrínseca entre ambos ejes de valiosísima importancia para el desarrollo del niño. | <p>Se les solicita a los participantes quitarse los zapatos y dejarlos en un lugar cerca a ellos.</p> <p>Los participantes deben formar parejas con alguno de sus compañeros del grupo, estando de pie y mirándose de frente. Deben de mirarse fijamente y después de unos minutos cerrar los ojos, posteriormente se les pide colocarse los paliacates a manera que sus ojos se mantengan cubiertos.</p> <p>El facilitador les pide que por favor, dejen de mantenerse en parejas y den vueltas alrededor del aula e intenten encontrar sus zapatos.</p> <p>Después de unos minutos tratando de encontrar sus zapatos se les pide que se quiten los paliacates y que vean si pudieron “entrar” en zapatos ajenos.</p> <p>Se les pide que se pongan sus zapatos correctos y que reflexionen</p> | 5 horas. | Paliacates hojas |

sobre el acto de ser empáticos y darse cuenta del acto de estar en el lugar del otro invitándoles a la reflexión sobre los roles que cubren como padres y maestros de niños con discapacidad intelectual, haciendo hincapié del trabajo que realizan día a día sus hijos queriendo entrar todos los días en “zapatos regulares”, siendo ellos discapacitados.

PREGUNTAS PARA AMBOS FORMADORES

¿Qué actitudes creen que deben mejorar para bien de sus alumnos?

¿Qué actitudes creen que deben mejorar para bien de sus hijos?

¿Qué actitudes debemos cambiar acerca de los profesores?

¿Qué actitudes debemos cambiar acerca de los padres de familia?

PLENARIA

CUENTAME TU HISTORIA

PADRES DE FAMILIA:

Intervención de una de las madres comentando su relato de vida, a manera de reflexión y ejemplo con el fin de que las otras madres pudieran expresar por escrito su relato.

MAESTROS:

Los profesores deberán de escuchar atentamente y posteriormente escribir su relato en relación a cada madre y la atención prestada a sus hijos.

PREGUNTAS PARA AMBOS
FORMADORES

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| <p>La importancia de la participación de los padres de familia y maestros en la comunicación de necesidades y toma de decisiones sobre el curso de los alumnos con D.I.</p> | <p>Los padres de familia involucrados en el proceso de educación tendrán el respaldo de los “profesores integradores” además de la empatía y sensibilización profunda que permite el desarrollo de los niños sin estar involucrados en un acto de lástima.</p> | <p>¿Cómo nos sentimos con esta experiencia?</p> <p>¿Qué debemos mejorar como personas?</p> <p>¿Qué debemos mejorar como maestros y padres de familia?</p> <p>RECESO</p> <p>LA CO-RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES Y MAESTROS</p> <p>Estudio del caso “Aquí les entrego mis hijos”</p> <p>Lectura individual.</p> <p>Estudio, por grupos, con base en las siguientes preguntas:</p> | | |
|---|--|---|--|--|

IV.

¿Qué esperan estos padres del colegio?

¿Cómo entienden estos padres su labor educativa?

¿Qué factores hacen posible que estos padres cambien su actitud ante el colegio y en relación con la educación de sus hijos?

¿Qué actitudes se descubren en estos padres?

¿Qué educación concreta podemos hacer del Caso, a nuestra situación en la escuela?

2. COMUNICACIÓN

Compartir las respuestas dadas por

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>los grupos.</p> <p>3. Hacer énfasis, en aquellos puntos que manifiestan las necesidades sentidas.</p> <p>Iluminación: Leer el material de apoyo.</p> <p>4. Evaluación de la sesión de trabajo realizado, mediante un telegrama escrito por cada grupo, en el cual se exprese, ágilmente, lo vivido.</p> <p>AQUÍ LES ENTREGO A MIS HIJOS (texto incluido en anexo 1)</p> | | <p>Hoja con el Caso para cada participante.</p> <p>Lápices o bolígrafos.</p> <p>Hojas de papel en blanco.</p> <p>Fotocopias del material de apoyo.</p> |
|--|--|--|--|--|

MAESTROS

| Sesión | Tema | Objetivo | Actividades | Tiempo | Material |
|--------|--|---|---|---------|---|
| V. | Explicación del uso de las herramientas para elaborar una propuesta curricular adaptada y explicación general sobre conceptos de discapacidad intelectual. | <p>1. El profesor integrador tendrá las herramientas necesarias para comprender y llevar a la práctica las <u>condiciones básicas</u>, para la integración educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Evaluación Psicopedagógica. -Propuesta Curricular Adaptada. -Seminario de Integración Educativa. | <p>Se explicara el proceso y los componentes de las herramientas como:</p> <p>Evaluación psicopedagógica.</p> <p>Diagnóstico: Evaluación inicial del alumno en su contexto.</p> <p>Clasificación y descripción Determinación de las NEE.</p> <p>Planificación de los apoyos. Elaboración de la propuesta curricular adaptada</p> <p><i>Se analizara el formato base de la propuesta curricular adaptada (PCA), analizando los componentes de la misma por medio de expedientes ya existentes, esto fomentara el reforzamiento y aplicación de</i></p> | 5 horas | <p>1.- Cuadernillo de antecedentes de la discapacidad intelectual.</p> <p>2.- Propuesta Curricular Adaptada</p> <p>3.- Expediente de evolución del caso</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p><i>lo aprendido.</i></p> <p>Lenguaje y discriminación</p> <p>1.- Se propone una lluvia de ideas sobre algún término peyorativo: subnormal, tonto, tonta, retrasado, retrasada. ..</p> <p>2.- Todas las personas deberán decir en voz alta y clara lo que les sugiere cada una de las palabras propuestas.</p> <p>3.- Se propone otra lluvia de ideas sobre los términos discapacidad, minusvalía y/o retraso mental.</p> <p>4.- Todas las personas deberán decir lo que les</p> | | |
|--|--|--|--|--|

sugiere dichos términos.

5.- En esta primera fase no se podrán hacer críticas de ningún tipo, hay que dejar que fluyan las ideas por muy descabelladas que puedan parecer, a fin de eliminar las inhibiciones y favorecer la creatividad y la expresión.

6.- Se seleccionan y analizan las expresiones más significativas que hayan aparecido. Una variante puede ser escoger las más repetidas o consensuadas.

VI.

Resolución de dudas y preguntas sobre la discapacidad intelectual, adecuación curricular e integración educativa.

El profesor integrador será capaz de diferenciar los alumnos que presenten algún tipo de discapacidad intelectual en el salón de clase.

7.- Se crea debate y se concluye sobre si la utilización de unas palabras u otras conlleva la reproducción de estereotipos y si esto produce discriminación.

RECESO

Plenaria de discusión y retroalimentación de lo aprendido durante el programa "INTEGRA", para padres y maestros en el proceso de integración.

CLAUSURA