



Universidad Nacional Autónoma de México

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

CONTEXTO, INTERACCIÓN Y DISCURSO EN AULAS QUE INTEGRAN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGÍA
presenta:

Haydée Pedraza Medina

Directora

Dra. Guadalupe Acle Tomasini

Jurado de examen

Dra. Sylvia Margarita Rojas Ramírez

Dra. María de las Mercedes de Agüero Servín

Dra. Cecilia Rojas Nieto

Dra. Frida Díaz Barriga Arceo

Noviembre de 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICO ESTE TRABAJO

A CECILIA y PABLO,
maravillosos padres de los que he recibido amor
y apoyo para concluir cada una de mis metas.

A RAFAEL,
por encontrarte en mi camino,
por los sueños que compartimos,
por la vida que nos espera juntos.

A BERENICE y BENJAMÍN, ROXANA y RAMIRO,
por ser los mejores hermanos y amigos,
por estar conmigo en todo momento.

A JULIETA, ROMINA, ANGEL y BENJAMÍN,
por las sonrisas y el cariño que me han regalado,
por el deseo de que también cristalicen sus sueños.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a las personas que han hecho valiosas aportaciones para la conclusión de este estudio, sin su apoyo no hubiera sido posible alcanzar la meta.

En especial quiero agradecer

A Lupita Acle, por ser una mujer a quien admiro por su entrega y amor a lo que hace; por compartir conmigo sus conocimientos y experiencias en la educación especial e integración educativa; por enseñarme que lo importante que es enseñar a trabajar con respeto y ética hacia los niños, los padres y los maestros; por enseñarme que la investigación debe ser rigurosa y aportar datos para mejorar la educación; por el tiempo dedicado a este estudio; por acompañarme con paciencia en cada paso que di; por ser un ejemplo de lo que me gustaría llegar a ser algún día.

A las doctoras Silvia Rojas, Mercedes de Agüero, Cecilia Rojas, Ileana Seda, Frida Díaz Barriga y Fabiola Zacatelco, por acompañarme durante mi formación, por el tiempo dedicado a la lectura y revisión del documento, sus comentarios y sugerencias fueron fundamentales para mejorarlo.

A los alumnos, maestros y la directora de la escuela, porque me abrieron las puertas de sus aulas y me permitieron retratar lo que sucede con los alumnos integrados.

A Vicente Medina y Javier Ruiz, por sus recomendaciones técnicas para hacer las grabaciones de audio y video.

A la Lic. Lourdes Juan Barenque, por su colaboración durante la revisión de videos y elaboración de las transcripciones.

A Cesar Cisneros, por su valioso entrenamiento para utilizar el software ATLAS.ti.

A Alma Velázquez, por la revisión y corrección exhaustiva del documento.

Al Dr. Jorge García Villanueva, porque las interminables pláticas enriquecieron el trabajo, por ser un buen compañero durante estos cuatro años.

A la Lic. Laura Sánchez Valencia, por contagiarme su entusiasmo por mejorar la calidad de vida de los niños y jóvenes con discapacidad.

A la Lic. Elizabeth Sánchez, por escuchar las aventuras no escritas de este trabajo.

CONTENIDO

Índice de tablas.....	9
Índice de figuras	11
Resumen.....	13
Abstract	15
Introducción.....	17
Contexto de la integración educativa de alumnos con discapacidad intelectual	21
Perspectiva sociocultural de la educación de alumnos con discapacidad intelectual	21
<i>Antecedentes sobre la política de la integración educativa</i>	<i>23</i>
<i>Normativa del modelo de integración educativa en México</i>	<i>33</i>
Construcción sociocultural de la discapacidad intelectual.....	45
<i>Definición y clasificación de la discapacidad intelectual.....</i>	<i>48</i>
<i>Conceptualización de las necesidades educativas especiales.....</i>	<i>58</i>
<i>Las necesidades educativas especiales de los alumnos con di.....</i>	<i>64</i>
Interacción y discurso educativos	71
El papel del discurso en el contexto educativo	71
<i>La relación entre el aprendizaje y el desarrollo</i>	<i>71</i>
<i>El discurso y la construcción del conocimiento</i>	<i>75</i>
<i>La estructura del discurso educativo.....</i>	<i>79</i>
Interacción y construcción conjunta del conocimiento	83
<i>La actividad intelectual conjunta</i>	<i>83</i>
<i>Interacción y colaboración en el aula</i>	<i>87</i>
Avances y dificultades para la integración de alumnos con discapacidad intelectual	91
Estadísticas de la Secretaría de Educación Pública	91
Estudios pedagógicos y psicológicos sobre la integración educativa	96
Estudios desde la perspectiva sociocultural.....	105
Método.....	115
Propósitos.....	115
Tipo de estudio	115
Escenario y contexto	116
Participantes.....	117
Herramientas.....	119

Procedimiento	123
<i>Acceso al escenario y consentimiento informado</i>	123
<i>Recolección de datos</i>	124
<i>Análisis de los datos</i>	127
Dimensiones de análisis.....	134
Consideraciones éticas	136
Contexto para la integración educativa	137
Contexto de la escuela.....	137
<i>Entorno escolar</i>	137
<i>Estructura y organización de las clases de español y matemáticas</i>	140
<i>Fortalezas y debilidades para la integración educativa</i>	143
Contexto de clasificación	155
<i>Laura</i>	156
<i>Elena</i>	166
<i>Diego</i>	177
Contexto de relaciones sociales	193
<i>Maestros de alumnos con discapacidad intelectual</i>	193
<i>Compañeros de alumnos con discapacidad intelectual</i>	198
Interacción y discurso en el aula	209
Estructura de las lecciones y participación de los alumnos con di.....	209
<i>Estructura de las lecciones de español</i>	209
<i>Estructura de las lecciones de matemáticas</i>	218
Funciones y características del discurso en el aula integradora	229
<i>Dimensión secuencial: inicio, respuesta y seguimiento</i>	229
<i>Dimensión selectiva: estructura de las oraciones</i>	231
Formas de interacción y ayuda que privilegian los maestros y compañeros.....	243
<i>Tipo de interacción y discurso que privilegian los maestros</i>	243
<i>Interacción y discurso que privilegian los compañeros cuando ofrecen ayuda</i>	254
Conclusiones.....	267
Lista de referencias.....	291
Apéndice 1. Convenciones para las transcripciones	305
Apéndice 2. Códigos para el análisis de las funciones de los turnos durante la interacción.....	307
Apéndice 3. Ejemplo de transcripción y codificación.	309

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Acuerdos internacionales	23
Tabla 2. Conceptualización de la integración antes de la Declaración de Salamanca	26
Tabla 3. Modelos de servicios educativos para alumnos con nee	28
Tabla 4. Conceptualización de la integración después de la Declaración de Salamanca	29
Tabla 5. Dimensiones del Índice de Inclusión.....	31
Tabla 6. Aspectos para la respuesta educativa de alumnos con nee	36
Tabla 7. Adecuaciones de acceso	38
Tabla 8. Adecuaciones a los elementos del currículo.....	39
Tabla 9. Criterios para realizar adecuaciones curriculares.....	40
Tabla 10. Recursos asignados al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.....	44
Tabla 11. Criterios para el diagnóstico de discapacidad intelectual.....	51
Tabla 12. Niveles de clasificación del retardo mental	52
Tabla 13. Expectativas educativas de acuerdo con el nivel de retardo mental.....	53
Tabla 14. Definiciones de necesidades educativas especiales de la sep.....	60
Tabla 15. Dificultades de los alumnos con di para el aprendizaje	65
Tabla 16. Adecuaciones necesarias en el currículo académico	68
Tabla 17. Población atendida en los servicios de educación especial. Cifras aproximadas.....	91
Tabla 18. Estadística de los alumnos con nee atendidos	93
Tabla 19. Matrícula de los servicios de educación especial	93
Tabla 20. Estudios exploratorios sobre la integración educativa en México.....	98
Tabla 21. Datos de los participantes	118
Tabla 22. Distribución de los registros de video	122
Tabla 23. Estructura y organización en las clases	141
Tabla 24. Indicadores de la escuela de acuerdo con el índice de inclusión	144
Tabla 25. Criterios para realizar adecuaciones curriculares.....	189

Tabla 26. Elecciones en aspectos negativos de Elena y Diego	204
Tabla 27. Frecuencia de turnos de inicio, respuesta y seguimiento de los participantes.....	230
Tabla 28. Episodio discurso unidireccional, lección “Una historia disparatada”, 5º grado.....	244
Tabla 29. Episodio discurso unidireccional, ejercicio de decodificación, 6º grado.....	245
Tabla 30. Episodio de discurso unidireccional, lección “unidades de medida”, 5º grado	245
Tabla 31. Episodio con expresión de reconocimiento, ejercicio de lectura, 5º grado	246
Tabla 32. Episodio con expresión de confirmación, ejercicio de antecesor y sucesor, 6º grado	246
Tabla 33. Episodio de solicitud de evaluación, ejercicio de copia, 4º grado	247
Tabla 34. Episodio de solicitud de participación, lección “La leyenda del fuego”, 6º grado	247
Tabla 35. Episodio de discurso factual, lección “Pateando lunas”, 4º grado	248
Tabla 36. Episodio de recuerdo de temas anteriores, tema “El futuro”, 5º grado.....	249
Tabla 37. Episodio de persuasión, tema “Tiempos verbales”, 5º grado	250
Tabla 38. Episodio de persuasión, lección “El temible cocodrilo”, 6º grado.....	250
Tabla 39. Episodio de indagación, lección “El temible cocodrilo”, 6º grado.....	252
Tabla 40. Episodio de modelamiento por observación, lección “El círculo y la circunferencia”, 4º grado	255
Tabla 41. Episodio de suplantación, lección “Joaquín y Maclo”, 5º grado.....	256
Tabla 42. Episodio de suplantación, ejercicio del número 15, 5º grado	257
Tabla 43. Episodio de suplantación, lección “Adornos con listones”, 5º grado.....	258
Tabla 44. Episodio de supervisión, lección “Una historia disparatada”, 5º grado.....	259
Tabla 45. Episodio de supervisión, lección “Adornos con listones”, 5º grado.....	260
Tabla 46. Episodio de confrontación, lección “Matemáticas en la música”, 6º grado.....	261

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo teórico de la discapacidad intelectual.....	55
Figura 2. Diferencias entre los indicadores del Índice y los de la escuela.....	146
Figura 4. Preferencias para trabajar grupo A.	199
Figura 5. Preferencias para trabajar grupo B.	202
Figura 6. Actividades de escritura que realizaba la M1.	209
Figura 7. Actividades de escritura que realizaba el M2.	210
Figura 8. Actividades de escritura que realizaba la M3.	210
Figura 9. Actividades de lectura que realiza la M1.	211
Figura 10. Actividades de lectura del M2.	212
Figura 11. Actividades de lectura que realizaba la M3.	213
Figura 12. Actividades de explicación de la M1.	215
Figura 13. Actividades de explicación de la M3.	215
Figura 14. Actividades de solución de ejercicios de la M1.	216
Figura 15. Actividades de solución de ejercicios del M2.	217
Figura 16. Actividades de solución de ejercicios de la M3.	217
Figura 17. Actividades de la M1 para introducir un tema nuevo.	218
Figura 18. Actividades de la M3 para la introducción de un tema nuevo.....	220
Figura 19. Actividades de solución de algoritmos de la M1.....	221
Figura 20. Solución de problemas de la M1.	222
Figura 21. Solución de ejercicios del M2 en el cuaderno.	224
Figura 22. Solución de ejercicios del M2 en el libro.....	225
Figura 23. Actividades de solución de ejercicios de la M3.	225
Figura 24. Actividades de solución de ejercicios como evaluación de la M3.	226
Figura 25. Turnos de inicio-respuesta-seguimiento de los maestros.....	230
Figura 26. Turnos de inicio-respuesta-seguimiento de los alumnos con DI.	231
Figura 27. Solicitud de información de los maestros.....	232
Figura 28. Solicitud de ejecución de tareas de los maestros.	232

Figura 29. Solicitud de atención y rapidez de los maestros.	233
Figura 30. Otras funciones en los turnos de inicio de los maestros.	234
Figura 31. Entrega de información de los alumnos con DI.....	234
Figura 32. Respuestas de ejecución de los alumnos con DI.	235
Figura 33. Otras funciones en los turnos de inicio de los alumnos con DI.....	235
Figura 34. Seguimiento de información de los maestros.	236
Figura 35. Explicación y demostración del procedimiento para resolver un ejercicio.	237
Figura 36. Ejecución de tareas de los maestros.	237
Figura 37. Solicitud de información de los alumnos con DI.	238
Figura 38. Otras funciones de los turnos de inicio de los alumnos con DI.....	238
Figura 39. Entrega de información de los maestros.	239
Figura 40. Ejecución de actividades como respuesta de los maestros.....	239
Figura 41. Otras funciones de los turnos de respuesta de los maestros.....	240

RESUMEN

Estudios recientes han demostrado que el contexto, la interacción y el discurso en el aula son determinantes para el aprendizaje y el desarrollo intelectual de los alumnos, por ello se estudiaron las características de los contextos en los que se integran los alumnos con discapacidad intelectual (DI) así como las formas de interacción y discurso que los maestros y compañeros privilegian. Se realizó un estudio intrínseco de casos, en una escuela primaria pública de tiempo y organización completa, en la Ciudad de México. Participaron 2 niñas y 1 niño con DI; 3 maestros y 78 niños inscritos en dos grupos, durante 2 ciclos escolares. Los hallazgos de los contextos de integración muestran que el contexto escolar cumplía con 19.3% de los indicadores de cultura, política y prácticas educativas para la integración. En el contexto conceptual se encontró que el diagnóstico de la DI y la identificación de necesidades educativas se realizó sin considerar los criterios de clasificación. El contexto social del aula reveló que las actitudes y percepción de maestros y compañeros sobre la DI se basan en las dificultades y que existe rechazo. Sobre la interacción y el discurso se observó que en las clases de español y matemáticas los maestros se dirigen al grupo y después, a los alumnos con DI, quienes tienen una participación mínima y en actividades de menor nivel. El discurso se compone de preguntas de los maestros y respuestas de los niños, sin que exista negociación de significados. Los maestros y compañeros privilegian el discurso vocativo, unidireccional, factual y persuasivo. La ayuda se enfoca en el desempeño más que en la comprensión. En conclusión, se observaron diferencias entre el discurso de la integración educativa y la realidad encontrada en el aula. Los alumnos con DI no se benefician del contexto, interacción y discurso del aula porque no han aprendido conocimientos básicos y su participación es mínima, aspectos que limitan su desarrollo intelectual.

ABSTRACT

Recent studies have demonstrated that the context, the interaction and the discourse in the classroom are determinant for the learning and the intellectual development of the students. The study was on the characteristics of the contexts which the students with intellectual disability (ID) and the forms of interaction and discourse that the teachers and peers have with them. It is an intrinsic study of cases, in a primary public school full time in the Mexico City. The participants were 2 girls and 1 boy with ID; 3 teachers and 78 children that were inscribed in 2 groups, for 2 school years. The finds on the context show that the school had a 19.3 % of the indicators of culture, politics and educational practices for the integration. In the conceptual context revealed that in the diagnosis of ID and the identification of special needs were not considered the criteria of classification. The social context of the classroom exposed that the attitudes and perception of teachers and peers on ID are based on the difficulties and the rejection. On the interaction and the discourse in the spanish and mathematics classes, the teachers explain to group, and later, they explain to students with ID, The students with ID had a less participation and they did activities of minor level. In the discourse, first the teacher ask and the student answer, but there is no meanings negotiation. The teachers and peers facilitate the vocative, unidirectional, factual and persuasively discourse. The help focuses in the performance more than in the comprehension. In conclusion, it was observed differences between the discourse of the educative integration and the reality observed in the classroom. The students with ID do not obtain benefit from the context, interaction and discourse of the classroom; because they haven't learned basic knowledge and the participation are smallest, aspects that limit the intellectual development.

INTRODUCCIÓN

La integración educativa es el modelo de atención en que se busca un cambio en el contexto educativo de los niños con discapacidad, fundamentado en la idea de ofrecer mejores condiciones respecto al modelo de educación especial. Principalmente, se espera que los alumnos con discapacidad tengan mayores oportunidades de participación e integración en todos los ámbitos de su vida, es decir, una vida lo más parecida a las personas que no presentan discapacidad, de acuerdo con su edad y grupo social.

Los estudios más recientes que provienen de la teoría sociocultural han encontrado que el contexto, la interacción y el discurso son factores determinantes para el desarrollo intelectual. El desarrollo está determinado por el aprendizaje que se da en determinados contextos educativos, en los que a partir de la interacción en el aula y el discurso del maestro, se construye el conocimiento.

Los niños con DI requieren educación especial, regular o ambas, que les ofrezcan por una parte, la enseñanza y el aprendizaje de habilidades para la vida –como plantean las propuestas de intervención de las organizaciones internacionales sobre la atención para personas con DI– y por otra parte, una enseñanza que promueva el aprendizaje y uso adecuado de los instrumentos de la cultura, como el lenguaje oral, escrito, matemático, el uso de tecnologías de la información y comunicación, entre otros, que les ayuden a construir un conocimiento significativo y funcionar adecuadamente en la sociedad, como se propone en la teoría sociocultural.

En concordancia con los planteamientos de la integración y del desarrollo sociocultural, el estudio que se presenta tuvo como propósitos identificar las características de los contextos en los que se integran los alumnos con discapacidad intelectual y cómo es la interacción y el discurso que los maestros y compañeros privilegian con los alumnos con discapacidad intelectual. La revisión de la literatura que se presenta en el primer capítulo *Contexto de la integración educativa de alumnos con discapacidad intelectual*, aborda las declaraciones y acuerdos internacionales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y

la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que promueven una serie de principios para la integración de personas con discapacidad.

Entre tales principios se encuentran el respeto a los derechos humanos, la igualdad de oportunidades para el aprendizaje y la participación, la educación para todos, la integración social, económica y laboral. En el sistema educativo mexicano los principios de la integración se reflejaron a partir de 1993, cuando se realizaron modificaciones en la Ley General de Educación, particularmente, en lo que respecta a la organización y funciones en la educación básica regular y especial. Fue así que se puso en marcha la operación del modelo de integración a la escuela regular de niños y jóvenes con discapacidad.

Aunado a las modificaciones en materia de legislación, organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Asociación Psiquiátrica Americana, la Asociación Americana de Psicología (APA) y la Asociación Americana sobre Retardo Mental (AAMR, por sus siglas en inglés) han promovido criterios de clasificación y diagnóstico de la discapacidad intelectual (DI), población foco de este estudio. En la definición de la DI reconocen principalmente la interrelación de factores como la capacidad intelectual, las habilidades adaptativas, el tipo de apoyo, el contexto familiar y comunitario. Todos ellos determinantes para el funcionamiento e integración de una persona con DI a las actividades correspondientes a su edad y a la cultura que pertenece.

En el capítulo dos, *Interacción y discurso educativos*, se exponen las aportaciones de investigaciones basadas en la teoría sociocultural, las cuales son de suma importancia para comprender cómo se construye el conocimiento conjunto y compartido en la interacción con otros, la forma en que se aprende el uso del lenguaje como instrumento para el pensamiento y cómo, en el caso de los alumnos con discapacidad, se puede determinar el tipo de ayuda que requieren a partir de lo que son capaces de realizar por sí mismos. Dicho enfoque proporciona el marco de referencia para identificar el contexto, la interacción y el discurso que tiene lugar en aulas que integran a alumnos con DI.

En el capítulo tres, *Avances y dificultades para la integración educativa de alumnos con discapacidad intelectual* se expone una serie de estudios sobre la integración educativa realizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como estudios cualitativos de los aportes de la teoría sociocultural para la enseñanza y el aprendizaje de alumnos con DI y necesidades educativas especiales (NEE).

La segunda parte está conformada por tres capítulos; en el capítulo cuatro, *Método*, se explica cómo se realizó el estudio intrínseco de tres casos de alumnos con DI, integrados en una escuela primaria pública de tiempo y organización completa, ubicada en la Ciudad de México. En el estudio, que abarcó dos ciclos escolares, también participaron tres maestros y 78 alumnos, inscritos en dos grupos, el primero de los cuales se observó mientras cursaba cuarto y quinto grados; y el segundo, durante quinto y sexto grados.

Para la obtención de datos se realizó una revisión de los expedientes de los alumnos con DI, los proyectos escolares (uno por cada año), y además se elaboraron registros anecdóticos, entrevistas a los maestros, entrevistas sociométricas y de atributos a compañeros y 40 videograbaciones durante las actividades de español y matemáticas.

En los siguientes capítulos se presentan los hallazgos, mismos que se muestran en dos dimensiones analíticas, la primera es el contexto para la integración educativa; y la segunda se refiere a la interacción y discurso en el aula; con lo que se responde a las preguntas de investigación: ¿Cuáles son las características de los contextos en los que se integran los alumnos con discapacidad intelectual?, y ¿cómo es la interacción y el discurso que los maestros y compañeros privilegian con los alumnos con discapacidad intelectual?

En el quinto capítulo, *Contexto para la integración educativa*, los resultados se dividen en los tres contextos en que se integra a los alumnos con DI. El primero es el escolar, es decir, las acciones que la escuela realiza de acuerdo con la normativa de la integración que señala la SEP. El segundo contexto se refiere al conceptual de la DI, determinado por la forma en que el personal de educación especial elabora el diagnóstico de DI, la evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular adaptada. El tercer contexto corresponde a la

integración social, la percepción que tanto los maestros como los compañeros tienen de los niños con DI, la que determina el tipo de interacción y ayuda que les ofrecen.

En el sexto capítulo se expone la segunda dimensión analítica, que se refiere a la interacción y el discurso en el aula, y también contiene tres aspectos. El primero es la estructura y participación de los alumnos con DI en comparación con el grupo regular. En las clases de español se detallan las actividades de lectura, escritura, explicación de un tema nuevo y solución de ejercicios. En matemáticas se describen actividades de explicación y solución de ejercicios. El segundo aspecto se refiere a las funciones y características del lenguaje que utilizan maestros y alumnos con DI durante la interacción. En particular, se expone cómo era la secuencia de inicio, respuesta y seguimiento, así como las funciones del lenguaje que maestros y alumnos utilizaban. En el tercer aspecto se describen las formas de ayuda que privilegian los maestros y compañeros con los alumnos con DI, especialmente la que ofrecen para que tengan un desempeño adecuado.

En síntesis, el estudio dio evidencia de que los lineamientos que la SEP ha dispuesto para la operación de la integración de alumnos con DI en el aula regular, se cumplen parcialmente debido a que los maestros de grupo desconocen las necesidades educativas de los alumnos y las acciones que tendrían que emprender en el aula para que estos alumnos se encuentren en el mismo nivel de conocimientos que el resto de sus compañeros. En particular, los maestros no reconocen la importancia que la interacción y el discurso tiene para la construcción del conocimiento, aspectos que pueden beneficiar tanto a los alumnos con DI como a los demás.

En vista de que los maestros mantienen un estilo de enseñanza frontal, en el cual ellos asumen el rol de experto con un discurso instructivo unidireccional, y por otro lado, los alumnos mantienen un rol esencialmente pasivo, con pocas oportunidades de interacción, se puede concluir que el contexto, la interacción y el discurso que se desarrolló en las aulas observadas tiene pocos beneficios para la construcción del conocimiento y el desarrollo intelectual de los alumnos con DI.

CONTEXTO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Perspectiva sociocultural de la educación de alumnos con discapacidad intelectual

En el marco de la perspectiva sociocultural, el desarrollo del ser humano se da en el contexto de las relaciones sociales. En los procesos educativos se despliega el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, de tal forma que la educación formal es la clave para el desarrollo cognitivo (Baquero, 1999; Medina, 1996). Los niños adquieren competencias para participar en intercambios comunicativos durante la interacción social que se da en los procesos educativos, además de que aprenden a utilizar la escritura como un proceso psicológico y una práctica cultural determinada por su contexto.

Los estudios de Luria (1980) y Rogoff (1993) concluyeron que los sujetos escolarizados poseen una recuperación voluntaria y deliberada de contenidos sin una organización significativa, con mayor facilidad. De tal forma que la escolarización implica la capacidad de categorizar en forma abstracta, en contraste con los sujetos no escolarizados, quienes tienden a clasificar en función de la situación práctica real en la que se utilizan los objetos. Es por ello que la educación se convierte en una de las principales fuentes para el desarrollo cognitivo.

Baquero (1999) afirma que desde la perspectiva vygotskiana la educación tiene un importante papel en el desarrollo psicológico de los niños, por las siguientes razones:

1. Se promueve la participación en actividades que comprometen la cognición y la voluntad de una manera particular, según la representación que se tiene de la escuela en cada cultura.
2. Se busca el dominio de los instrumentos de mediación, entre ellos, el lenguaje escrito y los conceptos científicos de manera descontextualizada.
3. Los niños aprenden a regular el uso de los instrumentos de mediación en función de la estructura, modalidad y contexto del aprendizaje.

4. Se promueve el uso de las reglas propias del discurso escolar, así como la realización de actividades específicas de acuerdo con tiempos, espacios y responsabilidades en el desarrollo de tareas escolares.
5. El aprendizaje implica el uso de instrumentos o sistemas conceptuales, y por otro lado, el dominio de los procedimientos para un uso descontextualizado en el escenario escolar.
6. El desarrollo de prácticas de enseñanza reguladas tiene demandas cognitivas y motivacionales para los niños, que son específicas del contexto escolar.
7. La concepción de un sujeto activo respecto al trabajo intelectual, con grados crecientes de toma de conciencia sobre las propias operaciones intelectuales y capacidad de autorregulación.

Se ha asignado valor social y cultural a los procesos de escolarización; en los últimos años se observa una tendencia a la universalización y obligatoriedad de la educación. Con este objetivo, instancias internacionales como la ONU y la UNESCO han promovido el desarrollo de una normativa en materia de educación para los países afiliados a ellas, con el fin de homogeneizar los sistemas educativos que deberían de privilegiar el dominio del lenguaje escrito y el pensamiento científico, además de promover la igualdad de oportunidades y la educación para todos. Así, las prácticas educativas de las instituciones escolares se constituyen históricamente en función de ciertas políticas educativas modernas.

Las prácticas cotidianas en las escuelas no están al margen de los procesos socioculturales y, como indica Hernández (1998), no es posible estudiar ningún proceso educativo ni de desarrollo psicológico al margen del contexto histórico y cultural en el que se está inmerso, ya que dicho contexto determina la organización, los instrumentos y las prácticas sociales que se privilegian en la educación formal. Por este motivo, a continuación se presentan las transformaciones en materia de normativa y política educativas para la atención de alumnos con discapacidad, las cuales implican cambios en la comprensión del desarrollo, que han ido desde concepciones más discriminadoras hasta el punto de vista actual de la adaptación e integración social.

Antecedentes sobre la política de la integración educativa

La integración educativa (IE), como modelo de atención para las personas con discapacidad, tiene como antecedente una serie de acuerdos internacionales, que desde finales de la década de 1960 han dirigido la ONU y la UNESCO, entre los que destacan los siguientes:

Tabla 1.
Acuerdos internacionales

Conferencias y declaraciones	Acuerdos
Conferencia sobre Igualdad de Oportunidades (ONU, 1968)	Se reconocieron la diversidad y la complejidad del aprendizaje; la diversidad de necesidades de aprendizaje y la variedad de sistemas educativos; la necesidad de condiciones adecuadas para aprovechar las oportunidades educativas; la urgencia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para todos; la educación como promotor del desarrollo individual y social, así como la escuela como principal sistema para impartir la educación básica y la obligación del gobierno de proporcionar educación a todos.
Declaración de los Derechos de las Personas con Retraso Mental (ONU, 1971)	Se estableció como una proclamación de los derechos de las personas con retraso mental y las pautas a usar como referencia básica en la protección de sus derechos como seres humanos y sus derechos específicos relacionados con necesidades en los ámbitos médico, educativo y social.
Declaración de los Derechos de los Impedidos (ONU, 1975)	Se proclamó la igualdad de derechos civiles y políticos para las personas impedidas a consecuencia de una deficiencia –congénita o no– de sus facultades físicas y mentales. Se reconoció su derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional; a la seguridad económica y social; a vivir en el seno de una familia y a participar en todas las actividades sociales, creadoras o recreativas; a ser protegido de toda explotación y a tener asistencia jurídica.
Conferencia Mundial sobre las Acciones Estratégicas para la Educación, Prevención e Integración y Declaración de Sundberg (UNESCO, 1981)	Se declaró 1981 como el Año Internacional de los Impedidos. Se estableció que todas las personas impedidas podrán ejercer su derecho fundamental al pleno acceso a la educación, la formación, la cultura y la información. Los gobiernos y las organizaciones deberán asegurar su participación tan plena como sea posible. En el Artículo 6º se explica que los programas en materia de educación, formación, cultura e información tendrán que formularse con miras a integrar a las personas impedidas en el medio corriente de trabajo y de vida.
Programa de Acción Mundial para los Impedidos (ONU, 1982)	Busca promover medidas para la prevención, la rehabilitación y la realización de objetivos de participación plena y equitativa de los impedidos en la vida social, resultado del desarrollo social y económico. Enfatiza las necesidades de las mujeres con discapacidad, que requieren atención especial, ya que sufren una doble discriminación, en cuanto a la discapacidad y al género; además, son quienes habitualmente asumen la responsabilidad del cuidado de las personas con discapacidad en sus comunidades.

Tabla 1.
(continuación)

Conferencias y declaraciones	Acuerdos
Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990)	Se reconoce la necesidad de la universalización de la educación y la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje, las cuales abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas) así como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir y desarrollar plenamente sus capacidades, trabajar y vivir con dignidad.
Declaración de Managua (Confederación Interamericana de la Liga Internacional de Asociaciones en favor de las Personas con Deficiencia Mental, 1993)	Con el acuerdo de 36 países de América Latina, en esta conferencia denominada “Crecer juntos en la vida comunitaria”, se promovió el desarrollo de políticas sociales en favor de los niños y jóvenes con discapacidad y sus familias, en cinco áreas de interés: I. Gobierno, legislación, promoción; II. Asociación y cooperación; III. Conciencia pública; IV. Información e investigación; V. Apoyo y servicios.
Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)	Los acuerdos tomados por los países se enmarcaron en: I. El cambio conceptual; II. Establecer directrices para la acción con base en: política y organización; factores escolares; contratación y formación del personal docente; servicios de apoyo externo; participación de la comunidad; considerar áreas prioritarias y los recursos necesarios; y, III. Plantear directrices de acción regional e internacional.
Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad (ONU, 1994)	Se establecieron 22 pautas de acción enfocadas a delimitar los requisitos para la igualdad de participación; las posibilidades de acceso a educación, empleo, mantenimiento de los ingresos y seguridad social, vida en familia e integridad personal, cultura, religión, actividades recreativas y deportivas; las medidas de ejecución, información e investigación; normativas y planificación; legislación; política económica.
5ª Conferencia Internacional de Educación para las Personas Adultas (UNESCO, 1997c)	Se promueven las políticas de educación de adultos para personas con discapacidad, debido a que existen vacíos en la legislación sobre los servicios educativos para personas adultas jóvenes con discapacidad.
Rehabilitación Basada en la Comunidad (OMS, 2004)	Se propone la rehabilitación basada en la comunidad como una estrategia para la rehabilitación, igualdad de oportunidades, la reducción de la pobreza y la integración social de las personas con discapacidad. La estrategia incluye un apoyo multisectorial, es decir, la participación del sector social, de salud, educativo, ONG y medios de comunicación.
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (ONU, 2006)	Se plantea adoptar todas las medidas legislativas y administrativas pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos de las personas con discapacidad. En el Artículo 24 se reconoce el derecho a la educación, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Los Estados asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con el fin de que no queden excluidas del sistema general de educación –enseñanza primaria y secundaria gratuita y obligatoria– por motivos de discapacidad.

En los compromisos tomados por los gobiernos y organizaciones no gubernamentales a partir de las convenciones internacionales efectuadas de 1968 a 2006 (ver tabla 1), se enfatizan los siguientes aspectos:

- 1) El reconocimiento de la diversidad y complejidad del aprendizaje.
- 2) La importancia de la educación para todos como vía para el desarrollo individual y social.
- 3) Los derechos humanos de las personas con discapacidad y, en particular, el derecho a la educación.
- 4) La educación con miras a la integración social y laboral.
- 5) La satisfacción de necesidades básicas a través de servicios de salud, rehabilitación, educación, recreación y trabajo.
- 6) La promoción de políticas educativas encaminadas a cumplir estos acuerdos.

Debido a lo anterior, la IE se fundamenta en una serie de principios de carácter social, entre ellos el de normalización, que lleva implícito como referente el concepto de *normalidad*. Dicho concepto ha sido delimitado principalmente por criterios estadísticos. En 1969, Nirje concretó el principio de normalización, con la idea de que las personas con discapacidad tenían derecho de llevar una vida parecida a la de las personas sin discapacidad (Alarcón, 1997; Bautista, 1993a; García, Escalante, Escandón et al., 2000a).

La integración es la forma en que se cristaliza la normalización como una tendencia que propugna por la igualdad de derechos y que lleva consigo la igualdad de oportunidades para participar en todas las actividades de la sociedad –educativas, de empleo, de consumo, de tiempo libre, comunitarias y de tipo doméstico– con personas de la misma edad.

Se ha conceptualizado la integración desde diferentes perspectivas y épocas, que van desde la integración física (al reducir la distancia entre la educación regular y especial), la integración funcional (que significa el uso de la infraestructura educativa, deportiva y recreativa por parte de las personas con discapacidad), hasta la integración social, que se traduce en el ejercicio de los derechos de la sociedad en que vive la persona con discapacidad.

Autores como Alarcón, Bautista y García et al. (2000), han presentado una síntesis de tales definiciones. En la tabla 2 se presentan las concepciones sobre la integración, anteriores a la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994):

Tabla 2.

Conceptualización de la integración antes de la Declaración de Salamanca

Autor	Definición de integración
Nirje (1969)	Es un objetivo multidimensional, basado en el hecho de que las personas con discapacidad tienen derecho a llevar una vida lo más normal posible.
Wolfensberger (1972)	El uso de medios normativos, desde el punto de vista cultural, con el fin de establecer comportamientos y características personales, en relación con las personas con discapacidad, que son prácticamente iguales a las que se consideran habituales en el medio sociocultural envolvente.
Bronston (1974)	Consiste en tener iguales privilegios y derechos que los demás. Estar con sus compañeros no deficientes y aprender de ellos, recibir servicios especiales sin ser segregados, trabajar cerca de las personas no deficientes, vivir en una casa común, cerca de o con personas no deficientes.
Birch (1974)	Unificación de la educación ordinaria y especial, con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los alumnos con base en sus necesidades de aprendizaje.
Mikkelsen (1975)	Método de trabajo para lograr la normalización, lo cual significa aceptar al alumno con discapacidad y sus deficiencias, facilitarle condiciones para una vida normal, de acuerdo con sus posibilidades. Proporcionarle las mismas condiciones con que cuentan los demás ciudadanos, así como el tratamiento, la educación y la formación profesional adecuados a sus necesidades individuales, de forma que pueda desarrollar sus capacidades a un nivel óptimo.
Fairchild y Henson (1976)	Implica mantener a un niño excepcional con sus compañeros no excepcionales en el ambiente menos restrictivo en el que pueda satisfacer sus necesidades. Para esto se requieren programas y servicios educativos flexibles que fluyan en un continuo y que permitan al alumno discapacitado integrarse en cualquier punto de este continuo cada vez que sea necesario.
National Association of Retarded Citizens USA (NARC, 1977)	Filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos, que se pone en práctica mediante una variedad de alternativas instructivas y de clases apropiadas al plan educativo de cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos "deficientes y no deficientes" durante la jornada escolar normal.
Ortiz (1983)	Es el proceso de normalización continuada, que pretende establecer comportamientos o conductas aceptados por la cultura y contexto de la comunidad a la que se pertenece, a través de determinados aprendizajes.
Bissonnier (1990)	Acción de incluir a personas con deficiencia en la sociedad completándola y enriqueciéndola con valores cualitativamente distintos, con el disfrute de los mismos derechos y obligaciones que el resto de los miembros que conforman su grupo social.
Hansen (1991)	Esfuerzos encaminados a la adaptación de grupos «diferentes» a la educación normal; la escuela para todos implica adaptar la educación normal al hecho de que todos los alumnos son básicamente diferentes, no en cuanto a grupos, sino como individuos. En un sentido más amplio, es una escuela dirigida por sus usuarios, por la sencilla razón de que la diferenciación necesaria no puede conseguirse sin la participación activa al ciento por ciento de los alumnos y de los padres.
Marchesi y Martín (1993)	Es un proceso que tiene como objetivo la educación de los niños con nee, para que se desarrollen de la mejor manera posible, de acuerdo con sus necesidades y su entorno; una educación para todos, con igualdad de oportunidades y derechos, en un contexto donde se acepte la diversidad.

Antes de 1994 el término *integración* mostraba dos visiones: la primera, normativa, sustentada por Bronston (1974), Bissonier (1990), Mikkelsen (1975), Nirje (1969), Ortiz (1983) y Wolfenserberger (1972), quienes hacían referencia a la normalización o al uso de medios normativos, a los derechos de las personas con discapacidad, que deben ser iguales a los del resto de los ciudadanos. Lo normativo hace referencia al contexto social y cultural de la persona, para que ésta tenga oportunidades de convivencia en su entorno.

En tanto que la segunda visión hace hincapié en el nivel educativo; así, Birch (1974), Fairchild y Henson (1976), Hansen (1991), Marchesi y Martín (1993) y la National Association of Retarded Citizens (1977) se refieren a la IE como la unificación de los servicios educativos; se sugiere la eliminación de prácticas instructivas especiales y los ambientes restrictivos de la educación especial, con la intención de prestar servicios educativos flexibles que compensen las necesidades de los niños.

En ambas visiones resaltan dos aspectos importantes, el primero son las diferentes formas de conceptualizar la integración: por nivel, por sus implicaciones, como derecho, filosofía, método acción o proceso, ya sea de unificación de servicios, de planificación educativa o de normalización. El segundo es la falta de consenso acerca de cómo nombrar a las personas a quienes se dirige la integración, por lo que se emplean términos como *deficientes, excepcionales o personas con discapacidad*; se establece la diferencia entre deficientes y no deficientes, excepcionales y no excepcionales; no obstante, la IE se refiere ante todo a no tener servicios diferentes y segregadores, como funcionaban hasta entonces la educación regular y la especial.

En la tabla 3 se muestran las opciones de servicios educativos y escolarización para los niños con NEE, tanto en escuelas de educación especial como en escuelas regulares¹ derivadas de las concepciones antes mencionadas, con el propósito de que estén en un

¹ En este documento se toman como sinónimos las siguientes palabras: clase = aula; centro = escuela; ordinario = regular.

ambiente lo menos restrictivo posible. En ellos se propone un abanico de siete a once opciones de escolarización, con una variedad de alternativas instructivas, en las cuales se intenta hacer la menor segregación posible.

Tabla 3.
Modelos de servicios educativos para alumnos con NEE

Sistema en cascada de Reynolds (1962)	Sistema en cascada de servicios de Deno (1970)	Sistema en cascada del informe COPEX (1976)	Hegarty y Pocklington (1981)
Escuela regular sin apoyo			
Clase ordinaria.		Clase regular, educador regular responsable de la prevención, identificación, evaluación y corrección de dificultades menores.	
Escuela regular con apoyo			
Clase ordinaria con asistencia consultiva. Clase ordinaria con especialistas itinerantes.	Clases normales a tiempo completo para niños capaces de seguir los programas con ayuda del profesor de apoyo itinerante.	Clase regular con servicios de asistencia al educador regular. Clase regular con servicios de asistencia al educador regular y al niño.	Aula ordinaria con apoyo interno directo e indirecto. Aula ordinaria con apoyo externo. Aula ordinaria con apoyo especializado.
Escuela regular con apoyo			
Clase ordinaria con aula de recursos.	Clases normales con servicios educativos complementarios impartidos por un profesor fijo de apoyo.	Clase regular con participación en las actividades generales de la escuela.	Aula ordinaria como base, con tiempo parcial en aula especial.
Aula de educación especial			
Mayor parte del tiempo en el aula especial. Aula especial. Escuela especial.	Clase especial y normal compartida con profesor de apoyo. Aula especial dentro de la escuela ordinaria con profesor especialista, servicio de apoyo y participación en actividades no académicas. Centro específico con contactos extracurriculares en escuelas del sector y servicios de apoyo.	Clase especial en la escuela regular con participación en las actividades generales. Escuela especial.	Aula especial como base, con tiempo parcial en aula ordinaria. Aula especial a tiempo completo. Centro específico y centro ordinario a tiempo parcial.
Escuelas residenciales u hospitales			
Escuela residencial. Enseñanza domiciliaria. Hospitales. Centros especiales de diagnóstico y tratamiento.	Instrucción en hospitales o residencias. Servicios médicos y supervisión de bienestar social.	Enseñanza a domicilio. Enseñanza en una institución o en un centro hospitalario.	

Fuente: Bautista, 1993b, pp. 39-43; Sánchez, 1994, pp. 65-67.

Cabe señalar que en las cuatro propuestas de la tabla 3, se sugiere tomar en cuenta los beneficios del modelo elegido y avanzar hacia la integración de los alumnos a escuelas regulares con el menor apoyo posible. Sin embargo, esto no significa que se eliminen las escuelas de educación especial ni los servicios no educativos, en particular, los médicos y hospitalarios que algunos alumnos podrían requerir en función de sus necesidades.

A partir del movimiento de integración educativa y, en particular, después de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se estableció la IE como el modelo que permite ofrecer una escuela para todos, con igualdad de oportunidades. En la tabla 4 se muestran las diferencias conceptuales de la IE posteriores a dicha declaración, donde se reconoció la diversidad no sólo de las personas con discapacidad, sino como una diferencia individual, independiente de la condición física y social del niño.

Tabla 4.
Conceptualización de la integración después de la Declaración de Salamanca

Autor y año	Definición de integración
Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)	La integración y la participación forman parte de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades.
Bless (1996)	Es el proceso que implica educar a niños con y sin NEE en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan NEE implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular.
Consejo de la Unión Europea (1996)	Tiene que ser un paso para la integración social, tanto en la etapa escolar como en la vida adulta, ya que puede y debe desempeñar «una función importante en el éxito de su incorporación a la vida económica y social».
Díaz Aledo (2000)	Significa tener el reconocimiento y la estima de los demás, sentirse parte activa de la sociedad: útil, productivo y capaz. Supone que los alumnos con discapacidad se relacionen normalmente con los demás. Se trata de lograr una convivencia normal, en todos los aspectos de la vida y esto supone igualdad de oportunidades en todo: tener acceso a la educación y la cultura, a un puesto de trabajo, a una vivienda, fundar una familia y disfrutar del tiempo libre.
García et al. (2000)	Es una consecuencia del derecho de todos los alumnos a educarse en ambientes normalizados; una estrategia de participación democrática; una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos; la puesta en práctica de una variedad de opciones instructivas; la permanencia en el aula regular del niño con nee, junto con otros niños sin estas necesidades; un compromiso por parte de la escuela y del docente de buscar condiciones necesarias para que el niño pueda acceder al currículo o realizar adecuaciones curriculares; la unificación de los sistemas educativos regular y especial; una estrategia que busca que el niño con nee se integre en los niveles académico, social y de comportamiento, así como una política para elevar la calidad de la educación de todos los niños.

Tabla 4.
(continuación)

Autor y año	Definición de integración
Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002)	Abre mayores posibilidades de desarrollo para los niños con nee; conduce la programación y la intervención pedagógica sistematizada; los niños se inscriben en la escuela regular y, de acuerdo con sus necesidades particulares, se dan las condiciones y el apoyo para que desarrolle sus posibilidades plenamente.

Fuente: García et al., 2000; SEP, 2002a; UNESCO, 1994.

En la tabla 4 se aprecia cómo se mantienen concepciones diferentes respecto a la IE, se señalan los esfuerzos que conlleva, lo que significa estar integrado o se entiende como un paso para la integración social.

Bless (1996), Marchesi y Martín (1993) conceptúan la IE como un proceso que implica un método que se adopta para llegar a un fin determinado; en este caso, se asume que la finalidad es lograr el disfrute de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades de los niños con NEE en el contexto escolar, y por medio de la ejecución de diversas estrategias educativas, se da paso a su participación económica y social.

Los derechos humanos e igualdad de oportunidades son aspectos en los que coinciden la mayoría de los autores. En el caso de México, no existe un concepto de IE como tal, más bien, se refiere a una estrategia de carácter político y a la suma de acciones educativas encaminadas a elevar la calidad de la educación (García et al., 2000; Guajardo, 1997; SEP 2002a). Cabe mencionar –como se observa en las tablas 3 y 4– que el término *diferencia* se toma como sinónimo de diversidad; sin embargo, *diferencia* se refiere a la cualidad o característica que distingue a una persona de otra, en tanto que *diversidad* alude a la abundancia de cosas o personas distintas (*El pequeño Larousse Ilustrado*, 2006).

Se entiende que la IE se operacionaliza en el contexto educativo, pero no se define a quién está dirigida; en unos casos se hace referencia a todos como diferentes; en otros, a individuos diferentes o identificados con NEE, pero no aclara si lo que marca la diferencia de una persona es su desarrollo físico-intelectual “normal”, los estilos de aprendizaje individuales o cómo impactan ambos elementos en el aprendizaje del currículo escolar.

Al considerar que la IE es un movimiento en torno a la atención educativa y social de las personas con discapacidad no puede darse una definición única, en la cual se tendría que fijar y enunciar con *claridad*

y *exactitud* el significado del término, o bien, delimitar o explicar su naturaleza o características. En los conceptos antes revisados se aprecia que no existen claridad ni exactitud al respecto. Sin embargo, puede señalarse que la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) dictó la política educativa a escala internacional, con el fin de que los países firmantes la aplicaran de acuerdo con sus contextos.

Según la encuesta acerca de las políticas de IE, realizada en 1995 por la UNESCO, 92% de los países – México entre ellos– señalaron tenerlas (UNESCO, 1997a). Para los fines del presente estudio resulta importante conocer los contenidos de la normativa que rige al sistema educativo mexicano en materia de IE, después de firmar los compromisos internacionales sobre política y acciones para implementar la integración educativa como modalidad educativa para las personas con NEE asociadas o no a algún tipo de discapacidad, mismos que serán mostrados posteriormente.

Con el fin de apoyar a las escuelas, autores como Booth y Ainscow (2000) desarrollaron el *Índice de Inclusión*, en el cual se consideran tres dimensiones básicas que tales instituciones deben cumplir para atender a la diversidad de los alumnos, incluidos los que presentan discapacidad. Estas dimensiones se presentan en la tabla 5.

Tabla 5.
Dimensiones del Índice de Inclusión

Dimensiones	Características
A. Crear culturas inclusivas. <i>Secciones</i> A1. Construir una comunidad. A2. Establecer valores inclusivos.	Se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada individuo sea valorado. También se refiere al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, el alumnado, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la escuela. Los principios guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos.
B. Elaborar políticas inclusivas. <i>Secciones</i> B1. Desarrollar una escuela para todos. B2. Organizar el apoyo para atender la diversidad.	Tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, premiando todas las políticas, para que se mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado.
C. Desarrollar prácticas inclusivas. <i>Secciones</i> C1. Orquestar el proceso de aprendizaje. C2. Movilizar recursos.	Se refiere a que las prácticas educativas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los alumnos fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestar” el aprendizaje y superar las barreras del aprendizaje y la participación.

Cada dimensión se divide en dos secciones, que a su vez se traducen en 498 indicadores. La aplicación del índice contempla varias etapas: la primera se refiere a la iniciación del proceso del Índice; la segunda implica la exploración y el análisis de la escuela; la tercera es un apoyo para la elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva; la cuarta se refiere a la implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo; finalmente, la quinta es una etapa de revisión del proceso seguido.

La propuesta de Booth y Ainscow tiene como propósito generar cambios en la cultura y en los valores, de tal forma que el personal de la escuela y los alumnos puedan adoptar prácticas inclusivas, más allá de cualquier prioridad identificada en particular. Sandoval et al. (2002) sugieren que el Índice es un instrumento útil para ayudar a las escuelas a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.

La propuesta de inclusión hecha por Booth y Ainscow (2000) constituye, en parte, una crítica a la tendencia que surgió después de la Declaración de Salamanca, de llevar a cabo reformas a las políticas educativas que dirigieron la IE a acomodar a los alumnos con NEE en un sistema escolar regular que se ha mantenido en lo tradicional.

Por el contrario, Ainscow (2003) señala que el planteamiento de la educación inclusiva apunta a la reestructuración de las escuelas en función de las necesidades de todos los alumnos. También resalta que Warnock (2005), quien inició el movimiento de la IE en 1978, señaló que las tentativas de educar a los alumnos con discapacidad severa como el autismo, en general han fallado porque en la práctica no son incluidos dentro de la educación regular, además de que muchos niños con deprivación sociocultural y dificultades de aprendizaje recibirían una mejor instrucción en un grupo pequeño de educación especial.

Normativa del modelo de integración educativa en México

En México, al igual que en otros países de América Latina, se instrumentó la política de IE como una acción de atención educativa a las personas con discapacidad. En 1993, el Artículo 3º Constitucional fue modificado, para reconocer que todo individuo tiene derecho a recibir educación, sustentado en los ideales de fraternidad e igualdad de derechos para impartir la educación básica, que comprende la educación preescolar, primaria y secundaria (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917/2008). Los acuerdos internacionales se convirtieron en reformas a la Ley General de Educación (1993); así, en el Artículo 41 se estableció que:

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. 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*. 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.²

La aplicación de esta ley se llevó a cabo a partir de 1994 (SEP, 1994a; 1994b; 1994c), cuando se reordenaron los servicios de educación especial y de educación regular, al desaparecer los Centros Psicopedagógicos, las Unidades de Grupos Integrados y las Escuelas de Educación Especial, lugar que ocuparon desde 1995, los Centros de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP), los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estas últimas fueron consideradas las instancias técnico-operativas de la educación especial para favorecer la atención de los alumnos con discapacidad dentro del ámbito escolar (SEP, 1994d).

² Las cursivas corresponden a los aspectos que se agregaron en la reforma del año 2000.

Los propósitos de las USAER se enfocan a la atención de alumnos con NEE en el ámbito de la educación básica; al trabajo sobre estrategias, actividades, materiales didácticos y formas de evaluación –en colaboración con el maestro regular– que beneficien por igual el aprendizaje de alumnos regulares y de quienes presentan NEE, así como la orientación a los padres de familia sobre los apoyos que requieren los alumnos con NEE (SEP, 1997a).

En el modelo de integración educativa que se estableció en México, se dio prioridad a que la atención fuera dentro del *aula regular*, con el mismo grupo y actividades del maestro del grupo regular, con el fin de no distraer al alumno con necesidades especiales de sus actividades cotidianas y favorecer el aprendizaje del grupo en general. Así mismo, se reconoció la necesidad de contar con un aula especial, llamada *aula de apoyo*, la cual debía utilizarse como una forma de brindar atención individualizada para las NEE del alumno, con los apoyos específicos que se requirieran.

En los niveles de atención que instrumentó la SEP (1994a) se eliminaron aquellas modalidades en las que los alumnos recibían apoyo en escuelas de educación especial, centros médicos y centros de rehabilitación, como se observa enseguida:

1. Integración en el aula con apoyo didáctico especial y psicopedagógico en turno alterno.
2. Integración en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales del mismo plantel, en un horario alterno al regular. Salidas del aula regular de manera intermitente.
3. Integración al plantel, con asistencia a aulas especiales para su educación especial, comparten actividades comunes y recreos con alumnos del plantel.
4. Integrados en el plantel de la escuela regular por determinados ciclos escolares. Asistencia a la escuela especial en los ciclos escolares que causen mayor dificultad curricular y que requieran una atención segregada.

En 1995, la Dirección General de Investigación Educativa comenzó el Proyecto de Investigación e Innovación en Integración Educativa, cuyo fin era propiciar las condiciones que permitieran la integración exitosa (SEP, 2003). En la fase de diagnóstico se incluyeron once estados; en 1996 se dio

inicio a una segunda fase, con tres estados, encaminada a responder a las necesidades identificadas y para 2001 ya participaban 28 estados.

Para establecer el compromiso de la integración, en 1997 se llevó a cabo la conferencia nacional “Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: equidad para la diversidad”, que efectuaron la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SEP, 1997b) como iniciativa conjunta.

En dicha conferencia se señaló que con el reordenamiento de la educación especial se pretendía eliminar los sistemas paralelos de educación básica y especial, de tal forma que los niños que presentaran discapacidad aprendieran el mismo currículo, con la ventaja de poder ampliarlo, además de ser flexible y opcional en algunas partes. Además, las modalidades de atención se deberían dar en función de las necesidades educativas del alumno, en las instalaciones de la escuela regular y en el mismo horario escolar, mediante actividades coordinadas entre el maestro de grupo, el director de la escuela y el apoyo de especialistas.

A partir del ciclo escolar 1997-1998 y hasta el ciclo 2001-2002, se llevó a cabo el Seminario de actualización para maestros de educación especial y regular, en el que participó un total de 11 416 maestros de educación regular y 6 095 maestros de educación especial. El seminario se organizó en cinco módulos que trataban los temas más importantes sobre la IE: 1) sensibilización; 2) integración educativa: conceptos básicos; 3) currículo, didáctica y adecuaciones curriculares; 4) evaluación; 5) relación con padres y madres.

De 1998 a 2002 se elaboraron 26 programas de televisión sobre temas de integración educativa, mismos que transmitió Edusat. También se publicaron tres textos de la serie Integración Educativa. Materiales de trabajo dirigidos a maestros y directivos de educación básica regular y al personal de educación especial (García et al., 2000; Romero, 1999; Romero y Nasielsker, 1999).

Además, se elaboró el Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC), para la educación preescolar, los seis grados de educación primaria, uno para la educación secundaria y un video de apoyo (SEP, 2003); el *Libro de apoyo para el aprendizaje de la lectura y la escritura* (Gómez-Palacio, 2000) y el programa de cómputo denominado Sistema de seguimiento de las alumnas y de los niños con NEE (Sisne) (Ramírez, 2002).

Como consecuencia de las acciones del proyecto, se publicaron materiales para el Curso Nacional de Integración Educativa, en el marco del Programa Nacional de Actualización Permanente (García y Escalante, 2000a; 2000b), y los materiales para la asignatura Necesidades educativas especiales, de los nuevos planes de estudio de la licenciatura en educación preescolar (SEP, 2001a) y de la licenciatura en educación primaria (SEP, 2001b).

En la propuesta derivada del proyecto de investigación e intervención 1995-2000, que tenía entre sus propósitos ofrecer una respuesta educativa adecuada a los alumnos con NEE, se consideraron tres aspectos en los materiales publicados:

- 1) Realizar una evaluación psicopedagógica.
- 2) Planear y dar seguimiento a una propuesta curricular adaptada.
- 3) Llevar a cabo un trabajo conjunto entre el personal de la escuela regular y el servicio de apoyo de educación especial.

En la siguiente tabla se describen las características de estos aspectos:

Tabla 6.

Aspectos para la respuesta educativa de alumnos con NEE

Aspecto	Características
Evaluación psicopedagógica	Debe ser interdisciplinaria; informar sobre las posibilidades del niño y los cambios que requiere el entorno para responder a sus necesidades específicas y profundizar acerca de cómo se desempeña el niño en las distintas áreas.
Propuesta curricular adaptada	Los niños deben compartir los mismos espacios educativos; puede variar el tipo de apoyos ofrecidos a los niños con NEE; debe partir de la información de la evaluación psicopedagógica y de la planeación del maestro regular e incluir los propósitos educativos, las adecuaciones necesarias y el apoyo que recibirá del personal de educación especial.
Trabajo en conjunto	Se define la participación y los compromisos asumidos por el personal de educación regular y de educación especial.

De acuerdo con lo que se ha impartido a los maestros en los talleres y cursos de capacitación, la evaluación psicopedagógica puede realizarse con distintas técnicas, entre las que destacan: la observación de los alumnos en los distintos contextos; la revisión de los trabajos; la entrevista a alumnos, sus padres o tutores y maestros; la aplicación de pruebas informales y formales estandarizadas por el área especializada. Dicha evaluación debe contener los siguientes aspectos (Durán et al., 2005; García et al., 2000; García y Escalante, 2000b; García, Herrera y Rodríguez, 2005):

1. Datos personales
2. Motivo de la evaluación
3. Apariencia física
4. Conducta durante la evaluación
5. Antecedentes de desarrollo
 - Embarazo
 - Antecedentes heredo-familiares
 - Desarrollo motor
 - Desarrollo del lenguaje
 - Historia médica
 - Historia escolar
 - Situación familiar
6. Situación actual
 - Aspectos generales
 - Área intelectual
 - Área de desarrollo motor
 - Área comunicativo-lingüística
 - Área de adaptación e inserción social
 - Aspectos emocionales
 - Nivel de competencia curricular
 - Estilo de aprendizaje y motivación para aprender
 - Información relacionada con el entorno del alumno
 - Contexto escolar
 - Contexto socio-familiar
7. Interpretación de resultados
8. Conclusiones y recomendaciones

Respecto a las adecuaciones curriculares individualizadas, García et al. (2000) las definieron como “la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común” (p. 132). También indicaron que requieren tres elementos: 1) la formulación de las prioridades y estrategias básicas; 2) la propuesta curricular, que sería la guía concreta del trabajo escolar que se realizaría con el alumno, y 3) los criterios y procedimientos de evaluación, así como la toma de decisiones respecto al incremento o disminución de los apoyos y la promoción del alumno (García y Escalante, 2000b).

Finalmente, los autores han descrito dos tipos de adecuaciones curriculares; las primeras se refieren a las adecuaciones de acceso al currículo, que son las modificaciones en los espacios e instalaciones, en la provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación, entre las que destacan las siguientes:

Tabla 7.
Adecuaciones de acceso

Adecuaciones	Objetivo
Colocación de rampas	Permiten a los niños desplazarse autónomamente por la escuela.
Acondicionamiento de los baños	Adaptar uno de los baños de los niños y uno de las niñas, para aquellos que utilizan silla de ruedas.
Instalación de barandales	Poner barandales para que los alumnos con discapacidad motora o visual puedan desplazarse de manera independiente.
Selección del aula	Hacer cambios en la asignación de las aulas para facilitar el traslado e independencia de alumnos con discapacidad motora o visual.
Ubicación de los alumnos	Ubicar al alumno en un lugar en el que se compensen al máximo sus dificultades y pueda participar lo más posible en la dinámica del grupo.
Ajustes en la distribución del mobiliario	Acomodar el mobiliario de acuerdo con los requerimientos de los alumnos.
Equipamiento del aula	Disminuir el nivel de ruido del aula colocando alfombra, tapetes, cortinas, corcho, cartones de huevo, entre otros.
Mobiliario específico	Mesas de altura regulable para niños que utilizan silla de ruedas; mesas con hendidura; sillas adaptadas.
Equipamiento técnico específico	Equipos de frecuencia modulada, auxiliares auditivos; máquina Perkins, lupa, lentes o el ábaco.
Sistema de comunicación	Trabajar con un sistema de comunicación distinto del oral, debe formar parte de los contenidos propuestos para el alumno.

El segundo tipo de adecuaciones se refiere a los elementos del currículo, como las modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodologías para atender las diferencias individuales de los alumnos. Estos elementos deberían de impactar tanto en la planeación de los maestros regulares como en la de los maestros de apoyo, lo cual implica un conocimiento de los planes y programas de estudio, de las características institucionales y de los alumnos.

De acuerdo con García et al. (2000) las adecuaciones curriculares son la respuesta específica y adaptada a las NEE de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo regular y que no comparte con su grupo. En la tabla 8 se presentan los cuatro tipos de adecuaciones curriculares que la SEP propuso para que los niños con NEE alcancen los objetivos de la enseñanza:

Tabla 8.
Adecuaciones a los elementos del currículo

Adecuaciones	Ejemplos
En la metodología	Utilizar métodos, técnicas y materiales de enseñanza variados, como cambios en el tipo y tamaño de la letra, en el color o grosor de las grafías, incorporar gráficos, esquemas o dibujos que ayuden a la comprensión del texto; modificar la estructura gramatical y el vocabulario, utilizar sinónimos, ampliar la explicación del significado con notas a pie de página, seccionar o reescribir frases largas o complejas; suprimir contenidos, ³ entre otros.
En la evaluación	Diversificar los criterios y estrategias de evaluación con técnicas e instrumentos adecuados al tipo de conocimientos y habilidades del alumno. Puede ser priorizar, cambiar, temporalizar o introducir ciertos criterios de evaluación a partir de los propósitos y contenidos establecidos.
En los contenidos	Modificar los contenidos establecidos en planes y programas significa reorganizar o adaptar los contenidos para hacerlos más accesibles en función de las características de los alumnos, apoyos y recursos didácticos disponibles.
En los propósitos	Priorizar algunos propósitos para asegurar que los alumnos puedan alcanzarlos; cambiar la temporalización; introducir propósitos que no estén contemplados o eliminar algunos.

Las adecuaciones curriculares que se muestran en la tabla 8, no requieren el uso de métodos distintos a los del grupo de referencia ni que las actividades deban ser diferentes. Más bien, supone considerar actividades en las que se pueda incorporar distintas técnicas de trabajo. En teoría, la ayuda que otorga el maestro regular y de apoyo al alumno con NEE debe ser diversa y estar en función de las necesidades del estudiante y de la actividad que realiza, la cual puede ir desde guiarle la mano para escribir, presentarle información oral, gráfica o escrita, ofrecerle un modelo a seguir, hasta diseñar actividades en las que utilice y aplique en diferentes situaciones los conceptos y las habilidades que aprende.

Para realizar una adecuación curricular, García et al. (2000) sugieren que los maestros establezcan prioridades con base en las principales necesidades de los alumnos, las cuales tendrían que ser definidas por la evaluación psicopedagógica. En dicha priorización se debe considerar que el objetivo es que los alumnos alcancen los propósitos educativos y para ello, habría que considerar los criterios que se muestran en la tabla 9, determinados por Puigdemívol (1996), en colaboración con el personal de la USAER y los padres de familia.

³ Este tipo de adecuaciones también se conoce como lenguaje facilitado (De la Peña, 2008).

Tabla 9.

Criterios para realizar adecuaciones curriculares

Criterios	Objetivo
Compensación	Compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje.
Autonomía y funcionalidad	Destacar el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del niño, de modo que cubra sus necesidades básicas de manera independiente.
Probabilidad de adquisición	Priorizar el aprendizaje que esté al alcance del niño, dejar en segundo término los que representen un grado de dificultad elevado.
Sociabilidad	Privilegiar el aprendizaje que propicie el desarrollo de habilidades sociales y de interacción con el grupo.
Significación	Utilizar medios de aprendizaje significativos en función de las posibilidades del niño.
Variabilidad	Diversificar las estrategias metodológicas, mantener el interés, especialmente cuando se presentan dificultades con determinados aprendizajes.
Preferencias personales	Rescatar el interés del niño por determinados temas o actividades, de forma que se propicie una mayor motivación y participación.
Adecuación a la edad cronológica	Valorar y tomar en cuenta la edad cronológica al aplicar determinadas estrategias o actividades.
Transferencia	Vincular el aprendizaje con las situaciones cotidianas que el niño vive fuera de la escuela.
Ampliación de ámbitos	Ampliar los ámbitos habituales de acción, enriquecer las experiencias, estimular nuevos intereses y desarrollar habilidades distintas.

Por último, se estableció que para el éxito de la IE, tanto la evaluación psicopedagógica como la planeación, la toma de decisiones y la ejecución de la propuesta curricular adaptada debía llevarse a cabo mediante el trabajo conjunto entre el maestro regular y el de apoyo.

A pesar de que en los documentos anteriores la SEP había expuesto ampliamente como debía operar el modelo de integración educativa y emprendió acciones de capacitación para el personal de educación especial y regular, en 2002, cuando se concluyó con el proyecto de investigación e innovación, aún había deficiencias y dificultades para su operación.

Fue así que entre las metas del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001c) se puso énfasis en la integración educativa, ahí se reconoció que la población que presentaba alguna discapacidad era uno de los principales grupos en situación de vulnerabilidad respecto al acceso, permanencia y egreso del Sistema Educativo Nacional.

Por ello, en 2002 se estableció el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002a), en el cual se plantearon las líneas de acción para atender a niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad, con el objetivo de “garantizar una atención educativa de calidad para los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial” (p. 37).

En este documento se reconoció la presencia de una serie de factores que intervenían negativamente en la instrumentación de la IE, entre los que se destacaron: la imprecisión de la misión de la educación especial; la falta de lineamientos sobre la organización y funcionamiento de los servicios de educación especial; la falta de articulación entre educación especial y educación regular; el lugar de la educación especial en el organigrama de las instancias educativas estatales; la insuficiencia de recursos humanos, financieros y materiales para la expansión y operación regular de los servicios; la persistencia de dos instancias de educación especial en algunas entidades (federalizada y estatal).

De este modo, el fortalecimiento de la educación especial se concibió a partir de acciones encaminadas a definir su misión, la orientación y el funcionamiento de los servicios; a la actualización del personal que laboraba en ellos; a ampliar la cobertura y extender los servicios de apoyo a un mayor número de zonas escolares de educación inicial y básica.

Como apoyo a las acciones de los programas dirigidos a las personas con discapacidad, también se publicó la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), en la cual se entiende por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.

Para complementar el ejercicio pleno de los derechos, se publicó la Ley General de las Personas con Discapacidad (2005), en la que se establecieron las bases de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades. En el caso de la educación, en el Artículo 10 se indica que se deben “elaborar y fortalecer los programas de educación especial e integración educativa para las personas con discapacidad” (p. 5).

Otra de las acciones realizadas tiene que ver con la certificación; la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación estableció en las *Normas de inscripción, reinscripción,*

acreditación y certificación para las escuelas oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional (SEP, 2006b) los criterios para asegurar la atención educativa en los planteles de educación preescolar, primaria y secundaria de los alumnos que presentaran NEE. En ellas se especificó que para la certificación de estos alumnos se debía contar con una evaluación psicopedagógica y su informe, la propuesta curricular adaptada y el seguimiento de la misma.

La Dirección General de Planeación y Programación ha incorporado a los cuestionarios estadísticos el Cuestionario de Integración Educativa, con la finalidad de tener una estadística de los alumnos con discapacidad que son integrados, y para recabar información precisa sobre la atención a alumnos con NEE en niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y normal. Las condiciones que se registran se refieren a alumnos que presentan: hipoacusia, sordera, baja visión, ceguera, discapacidad intelectual, discapacidad motriz, autismo, discapacidad múltiple, problemas de conducta, problemas de comunicación y aptitudes sobresalientes (SEP, 2006b).

En el marco del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa de 2002 y la legislación en materia de educación y discapacidad, entidades federativas como Aguascalientes, Coahuila, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Tlaxcala y Yucatán han elaborado programas estatales para el fortalecimiento de la integración educativa.

Por último, ya que el objetivo principal de la IE es:

promover el acceso, la permanencia y el logro educativo de los niños, las alumnas y los jóvenes con NEE, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, a través del fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial (SEP, 2007c, p. 4).

Vale la pena mencionar algunos de sus objetivos específicos para la operación y puesta en marcha de acciones encaminadas a mejorar la atención de la IE:

- a) Fortalecer el marco regulatorio nacional y de las entidades federativas.
- b) Promover la actualización permanente de los maestros de educación inicial, básica y especial.
- c) Promover la atención de un mayor número de alumnos con NEE asociadas con alguna discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes en el sistema educativo regular.

- d) Promover que las escuelas de educación inicial y básica que reciben apoyo de educación especial cuenten con las condiciones básicas para la IE.
- e) Promover que los servicios escolarizados de educación especial cuenten con un instrumento de planeación estratégica orientado al fortalecimiento de la práctica pedagógica y con material didáctico específico en función de las NEE de sus alumnos.

Los servicios de apoyo incluyen diferentes modalidades de atención en las escuelas de educación inicial y básica regulares, como las USAER, los CAPEP y los servicios que proporciona el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Los servicios escolarizados de educación especial son los CAM, que atienden principalmente a niños con discapacidad en educación inicial, primaria y capacitación para el trabajo. En estos centros se contempla la enseñanza del sistema Braille, el uso del ábaco, lupas y otros materiales para alumnos con discapacidad visual; el lenguaje oral, manual o ambos para alumnos con discapacidad auditiva; rehabilitación física y empleo de un sistema alternativo de comunicación para alumnos con discapacidad motora.

Los servicios de orientación incluyen los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y las acciones de formación inicial y actualización del personal de educación especial.

Con objeto de llevar a cabo estas acciones, el gobierno federal asigna recursos –por medio de la SEP y en convenio con los gobiernos federal y estatales– para las escuelas que cumplen con las condiciones básicas para la integración educativa, debido a que realizan acciones permanentes de sensibilización e información de la comunidad educativa; actualización del personal directivo y docente; trabajo con la familia; realización de evaluaciones e informes psicopedagógicos; elaboración y seguimiento de propuestas curriculares adaptadas para los alumnos con NEE; dotación de apoyos técnicos y materiales para los alumnos con discapacidad y acompañamiento por parte del personal responsable de educación básica y especial para fortalecer el proceso de integración educativa (SEP, 2007c). En la tabla 10 se muestra el total de recursos asignados de 2003 a 2008.

Tabla 10.
 Recursos asignados al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial
 y de la Integración Educativa

Año	Total de recursos asignados (mdp)
2003	9 552 000.00
2004	14 999 995.00
2005	16 520 199.00
2006	104 840 398.00
2007	16 520 199.00
2008	16 850 603.00
Total	179 283 394.00

Fuente: Bracho, 2007; Jacobo, 2006; SEP, 2007c, 2007d.

Los recursos se han ejercido en los siguientes rubros, de acuerdo con las reglas de operación del programa (SEP, 2007c, p. 7):

- a) Reuniones de actualización para el personal docente y directivo involucrado en la atención de alumnos con NEE, mediante el desarrollo de talleres, cursos, seminarios y encuentros académicos.
- b) Pasajes y viáticos para los responsables de educación especial, los responsables de los CAPEP y asesores técnicos, para asistir a reuniones regionales o nacionales.
- c) Elaboración, reproducción y adquisición de bibliografía especializada y material específico para apoyar el proceso educativo de los alumnos con NEE asociadas con discapacidad, aptitudes sobresalientes u otras condiciones.
- d) Adquisición de equipo para apoyar las tareas del grupo técnico responsable del programa.
- e) Acompañamiento y seguimiento al trabajo de las escuelas de educación inicial y básica que atienden a alumnos con NEE, para promover y fortalecer las condiciones básicas para la IE.

Cabe señalar que los recursos han sido distribuidos en el Sistema de educación inicial, básica y especial de los 31 estados; en el caso del Distrito Federal, sólo se brinda asesoría técnica y materiales. Sin embargo, el uso de los recursos contrasta significativamente con los resultados obtenidos en general con los alumnos con discapacidad, mismos que se analizarán en detalle respecto a la DI, población foco de este estudio.

Construcción sociocultural de la discapacidad intelectual

En la década de 1920, Vigotsky, Luria y Leontiev realizaron estudios con niños y adultos con deficiencia física, ciegos, sordomudos y con retraso mental, entonces denominadas personas con “defecto” (Vigotsky, 1997b); dichos estudios sentaron las bases de la defectología, hoy llamada educación especial. En primer lugar, se reconoció que los niños con algún defecto no disponen de una estructura física íntegra,⁴ lo cual impide que desarrollen plenamente las funciones psicológicas. Según Vigotsky, en el desarrollo el defecto es secundario en la medida en que las dificultades que se derivan de él se encuentran en el contexto sociocultural en donde vive el niño.

Para Vigotsky (1979) el desarrollo está marcado por la historia de construcción de sistemas psicológicos o la formación de funciones psicológicas. Describió dos líneas de desarrollo: la primera, llamada línea de desarrollo natural, que produce funciones con formas primarias o elementales; y la segunda, denominada línea de desarrollo cultural, en la cual los procesos sociales transforman las funciones elementales en superiores. Puesto que el desarrollo cultural se sobrepone a los procesos de crecimiento y maduración orgánicos, el desarrollo y aprendizaje de los niños con defecto que se rige por los mismos principios psicológicos que los demás niños, podría cambiar la naturaleza del defecto orgánico.

Los estudios de Vigotsky (1997b) se basaron en la idea de que “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo” (p. 12); los procesos de desarrollo presentan una diversidad de formas y una cantidad casi ilimitada de tipos de desarrollo. El defecto establece una incapacidad en el niño con DI para emplear funciones psicológicas superiores que se manifiesta en la dificultad para dominar los instrumentos de la cultura. El problema es que no existe una adecuación y congruencia entre la estructura psicológica y la estructura de los instrumentos culturales, lo que se denominó primitivismo de la psique infantil.

⁴ Se refiere a un desarrollo filogenético alterado de acuerdo con el desarrollo de la especie.

Kozulin (1994) explicó que lo primitivo no implica la patología, sino un funcionamiento ontogenéticamente⁵ inferior que se entiende como un modo distinto de acumulación de experiencias, de equipamiento con instrumentos psicológicos y de empleo de las propias funciones psicológicas.

En tanto que Colé (1999) y Wertsch (1988) consideran que el desarrollo filogenético y ontogenético deben ser tomados en cuenta para la explicación del desarrollo de los procesos psicológicos. En los niños con DI estos aspectos limitan el desarrollo cultural, porque “no utilizan la palabra como herramienta para elaborar el concepto, en ellos son imposibles las formas superiores de actividad intelectual basada en el uso de conceptos abstractos” (Vigotsky, 1997b, p. 31).

La dificultad para utilizar conceptos abstractos es una de las características más definitivas en alumnos con DI; Kozulin (1994) señaló que entre sus principales dificultades se encuentra el dominio de nociones científicas y lógicas que deberían de aprender en la escuela, las limitaciones en el campo actitudinal y motivacional, así como hábitos de trabajo y aprendizaje incorrectos. Feuerstein (1999) agregó que son producto de la falta de experiencias de aprendizaje mediado por instrumentos. Estos aspectos coinciden con las diferencias significativas de tipo cualitativo y cuantitativo que describen Deutsch (2003), Gómez-Palacio (2002) y González (2003), en cuanto al nivel de competencia, uso de estrategias de memoria y aprendizaje.

En los alumnos con DI existe una evolución manifiesta y al igual que otros niños, se reconoce que son susceptibles de lograr el desarrollo de habilidades de memoria, retención de información, transferencia del conocimiento y de competencia comunicativa, si reciben un apoyo adecuado. Así, la educación es la clave para que estos niños desarrollen los procesos psicológicos superiores y tengan un funcionamiento adecuado en la sociedad.

⁵ La ontogenia estudia los fenómenos de crecimiento y desarrollo del individuo en el entorno social y en la participación de las prácticas culturales, que establecen las metas del desarrollo.

El pensamiento conceptual no debe ser la única meta educativa, sino lograr que se adapten y funcionen adecuadamente en la sociedad mediante el control de su conducta (Álvarez, 1998; Rosa, 1997).

La influencia de condiciones sociales y una educación adecuadas son los elementos que permiten prevenir un retardo significativo en el desarrollo de los alumnos con DI, así como la idea de que se puede intervenir en el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas. Vigotsky apuntó que en la etapa escolar los niños desarrollan un sistema complejo cerebral que les permitiría el dominio su conducta, el desarrollo cualitativo de las funciones psicológicas superiores y el control de sus impulsos de forma consciente y voluntaria. Por tanto, una educación y actividades que motiven al niño para aprender de acuerdo con su nivel de desarrollo actual constituyen el punto de partida para ampliar el nivel de desarrollo y la formación de funciones psicológicas superiores.

Para Vigotsky (1979) el desarrollo es el resultado de la educación, el proceso de enseñanza y aprendizaje es la manera en que “los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que lo rodean” (p. 136). Si bien el aprendizaje no equivale a desarrollo, sí es un aspecto esencial para comprender y explicar el desarrollo mental. Conocer el nivel de desarrollo y la capacidad de aprendizaje de los alumnos con DI es la base para crear procesos de compensación, en la medida en que se reconocen las funciones que están en proceso de alcanzar la madurez o que se encuentran en un desarrollo próximo. El hecho de que un niño pueda hacer más cosas cuando recibe ayuda de otra persona, no significa que el nivel de desarrollo sea superior por sí mismo. Wertsch (1988) señaló que sólo se puede manejar la ayuda dentro de los límites determinados por el nivel de desarrollo y las posibilidades intelectuales del niño.

Las ideas de Vigotsky acerca del desarrollo orgánico y sociocultural de los niños se han visto reflejadas en las ideas actuales sobre la clasificación de la discapacidad, los criterios de evaluación de los niños, que no se basan solamente en la capacidad intelectual, sino en la capacidad de adaptarse y realizar las actividades culturales esperadas para la edad y grupo social en el que vive el niño, las cuales deberían determinar los apoyos que requiere para

que se adapte e integre a la vida social.

A continuación, se describe la manera en la que se define y clasifica la DI en la actualidad, así como la noción de necesidades educativas especiales de alumnos con DI, las cuales determinan los procesos educativos que se han implementado recientemente con el modelo de integración educativa.

Definición y clasificación de la discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual constituye uno de los grandes retos de nuestra sociedad, en particular, porque nos lleva a cuestionar la organización social respecto a los principios y valores en los que se edifica la civilización actual.

En vista de la dificultad y diversidad en el uso de los términos para definir la discapacidad, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980/1983) delimitó el significado de los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía en la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* (CIDDM).

La *deficiencia* se define como toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica; puede ser temporal o permanente.

La *discapacidad* es toda 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 cualquier ser humano.

Finalmente, la *minusvalía* se define como toda situación desventajosa para una persona concreta –producto de una deficiencia o de una discapacidad–, que supone una limitación o un impedimento en el desempeño de un determinado papel en función de la edad, sexo, y factores sociales y culturales.

Los términos de deficiencia, discapacidad y minusvalía se han mantenido en otros documentos de la ONU, por ejemplo, en el Programa de Acción Mundial para los Impedidos

(1983) y las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad (ONU, 1994). Autores como Booth y Ainscow (2000) utilizan el término deficiencia como “una limitación permanente de la función física, intelectual o sensorial” (p. 19); sin embargo, reconocen que utilizar el término de una deficiencia intelectual es problemático, en tanto que puede sugerir una injustificable base física a las dificultades.

Otras posturas también apoyan la idea de que la discapacidad no sólo tiene que ver con la deficiencia. Algunos autores incluyen el análisis desde un enfoque sociológico para definir la discapacidad, considerando el grado de participación en la sociedad. Jacobo (2004), Pantano (1987), Schorn (1999) y Vega (2000) señalaron que “discapacidad” es un término que ha surgido en los últimos tiempos, y se refiere no sólo a la condición de menoscabo sensorial, intelectual o físico de las personas, sino a un fenómeno social, en el cual la comunidad tiene un papel importante, en la medida en que la mirada de los “otros” es lo que encuadra a la persona en una categoría de lo diferente y su consecuente segregación. Además, no siempre ofrece los medios alternativos de superación y promoción. Los autores entienden la discapacidad en un sentido amplio que engloba tanto las NEE, como el conjunto de elementos sociales que condicionan la calidad de vida de las personas.

Amor (2007) reconoció la historia de la marginación y la discriminación en la historia de la DI. De hecho, su conceptualización, identificación, clasificación, evaluación e intervención ha cambiado lo largo de la historia.⁶ Las personas con DI han pasado por el sacrificio, el castigo, la compasión y la generosidad; así mismo han recibido calificativos como: idiotas, imbéciles, subnormales, dementes, enfermos, débiles, deficientes y retrasados mentales, entre otros (Asociación Americana sobre Retardo Mental [AAMR], 2004; Aguado, 1993; González-Pérez, 2003; Padilla, 1998; Sánchez, 2001; Sánchez, Cantón y Sevilla, 1997).

⁶ A pesar de que se hizo el cambio conceptual, en la literatura se mantiene el uso de términos como retardo mental; en este documento se hace referencia a la DI como clasificación de la SEP y se respeta la nominación de los autores.

La inteligencia se asocia con la capacidad mental general, que incluye el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas, el aprendizaje rápido y el aprendizaje por la experiencia; sus limitaciones han de ser consideradas a la vista de la conducta adaptativa y su valoración, por la aplicación de pruebas estandarizadas (Jacobson y Mulick, 1996).

En el debate de la discapacidad, el déficit intelectual es, quizás, uno de los grupos más indefinidos, en gran medida por la diversidad de criterios científicos para reconocer el carácter y el grado del déficit. Tradicionalmente, las pruebas psicométricas han servido como base para clasificar y ubicar al alumno en una escuela de educación especial, sin considerar otros aspectos además del cociente intelectual (CI).

Desde la década de 1990 se promovió el concepto de DI, considerado como un rendimiento intelectual más bajo respecto a la edad cronológica, causado por un daño cerebral o neurológico; sin embargo, al clasificar la discapacidad, se mantiene el término de retraso o retardo mental como criterio diagnóstico (AAMR, 2004, Castanedo, 2001; Deutsch, 2003; Gómez-Palacio, 2002).

La AAMR (2004) considera que la inteligencia se refiere a una capacidad mental general, es decir, la capacidad de decidir, planificar, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia. Acepta que la inteligencia sea representada por el CI evaluado por medio de pruebas estandarizadas, además considera tomar en cuenta las conductas adaptativas relacionadas con el contexto de la persona con DI.

De hecho, la AAMR (2004) señala que con el fin de asegurar la fiabilidad de los resultados se deben utilizar pruebas estandarizadas para determinar la capacidad intelectual. Para la evaluación de la inteligencia en niños sugiere el uso de alguna de las siguientes escalas de inteligencia: Escalas Bayley de Desarrollo Infantil-II; Sistema de Evaluación Cognitivo; Test Comprensivo de Inteligencia No Verbal; Batería Kaufman de Evaluación para Niños, Escala de Ejecución Internacional Leiter-Revisada, Escala de Inteligencia Stanford-Binet, Test de Inteligencia No Verbal y Escala de Inteligencia Wechsler para Niños-III.

En los criterios diagnósticos de la DI se mantienen tres constantes: la limitación en la capacidad intelectual, las limitaciones en la conducta adaptativa y la edad de aparición. Las habilidades adaptativas se evalúan por la eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y grupo cultural.

A continuación, se presentan los criterios del *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-IV-TR])* (Asociación Psiquiátrica Americana, 2000); de la División 33: DI y del desarrollo (*Intellectual and Developmental Disabilities*) de la Asociación Psicológica Americana (APA) (Jacobson y Mulick, 1996); la Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados de Salud (CIE-10) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) y la definición de la Asociación Americana sobre Retardo Mental (AAMR, 2004):

Tabla 11.
Criterios para el diagnóstico de discapacidad intelectual

CIE-10 (1993)	APA (1996)	DSM-VI-TR (2000)	AAMR (2002)
A. Desarrollo mental incompleto, caracterizado principalmente por el deterioro de habilidades que contribuyen al nivel global de la inteligencia.	A. Limitaciones significativas del funcionamiento intelectual global relacionadas con la competencia general.	A. Capacidad intelectual significativamente inferior al promedio: un CI aproximado de 70 o inferior, en un test administrado individualmente.	A. Limitaciones significativas en funcionamiento intelectual.
B. Deterioro de habilidades tales como las cognitivas, del lenguaje, motrices y sociales.	B. Limitaciones significativas de las aptitudes adaptativas. Deben relacionarse con: aprendizaje, utilización del conocimiento, tareas generales, comunicación, movilidad, autocuidado, vida doméstica, interacciones-relaciones interpersonales; áreas de vida: educación, trabajo, vida económica, comunitaria, social y cívica.	B. Déficit o alteraciones concurrentes de la actividad adaptativa actual, por lo menos en dos de las siguientes áreas: comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de los recursos de la comunidad, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad.	B. Limitaciones significativas en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.
C. Evidente en el periodo de desarrollo.	C. Su manifestación es antes de los 22 años.	C. El inicio es inferior a los 18 años.	C. Se origina antes de los 18 años.

La OMS (2003) también indicó que en el diagnóstico, los niveles de DI se deben estimar por la aplicación de test estandarizados de inteligencia que pueden ser complementados con escalas de adaptación social. Así mismo, en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de Salud y Discapacidad (CIF) la OMS (2001) reconoció que las habilidades intelectuales y de adaptación social pueden mejorar con el entrenamiento y la rehabilitación, por eso considera importante realizar un diagnóstico basado en el tipo y niveles de funcionamiento de la discapacidad en la persona (Jiménez, González y Martín, 2002).

Uno de los aspectos en los que coinciden el CIE-10, DSM-IV y la APA en su sistema de clasificación, es el relativo a los cortes divisorios de la inteligencia, se considera un CI = 100 como promedio; el retraso mental se precisa a partir de dos o más desviaciones estándar por debajo de la media (15 puntos cada una); la gravedad de la discapacidad se clasifica como se muestra en la tabla 12.

Tabla 12.
Niveles de clasificación del retardo mental

	APA (1996)	DSM-IV (2000)	OMS (1993)
Retraso mental	Coeficiente intelectual (CI)		
Ligero/leve	De 55 a 70, dos intervalos por debajo de la media.	Entre 50 - 55 y 70.	Entre 50 y 69, edad mental entre 9 y 12 años.
Moderado	De 35 a 54, tres intervalos por debajo de la media.	Entre 35 - 40 y 50 - 55.	Entre 35 y 49, edad mental entre 6 y 9 años.
Grave	De 20 a 35, cuatro intervalos por debajo de la media.	Entre 20 - 25 y 35 - 40.	Entre 20 y 34, edad mental entre 3 y 6 años.
Profundo	Inferior a 25, cinco intervalos por debajo de la media.	Inferior a 20 o 25.	Por debajo de 20, edad mental por debajo de 3 años.

La clasificación a través del CI ha servido para determinar las expectativas educativas de las personas con DI según el CIE-10 y el DSM-IV, como se observa a continuación:

Tabla 13.
Expectativas educativas de acuerdo con el nivel de retardo mental

Retraso mental	CIE-10	DSM-IV-TR
Ligero/leve	Dificultades de aprendizaje en la escuela. De adultos pueden trabajar y mantener buenas relaciones sociales y contribuir a la sociedad.	Pueden adquirir habilidades académicas hasta aproximadamente sexto grado, ser auto-suficientes y en algunos casos vivir por separado con apoyo social. De la población con retardo mental, 85% se ubica en esta categoría.
Moderado	Marcado retraso del desarrollo en la niñez. La mayoría puede aprender a desarrollar cierto grado de independencia en autocuidado y adquirir la comunicación y habilidades académicas. Los adultos necesitarán variar grados de ayuda para vivir y para trabajar en la comunidad.	Pueden realizar el trabajo y tareas de cuidado de sí mismo con supervisión moderada. Adquieren habilidades de comunicación en la niñez. Son capaces de vivir y funcionar satisfactoriamente dentro de la comunidad en ambientes supervisados. Está considerada en esta categoría 10% de la población con retardo mental.
Severo	Los adultos presentan necesidad continua de ayuda.	Pueden dominar habilidades de cuidado de sí mismo muy básicas y algunas habilidades de comunicación. Muchos individuos son capaces de vivir en una casa, en grupo. Entre 3 y 4 % de la población tiene retardo mental severo.
Profundo	Limitación severa en autocuidado, continencia, comunicación y movilidad.	Pueden ser capaces de desarrollar el autocuidado y habilidades de comunicación con el apoyo apropiado y educación. A menudo, su retraso es causado por un trastorno neurológico. Necesitan un elevado nivel de estructura y supervisión. De 1 a 2% de la población con retardo mental es clasificada en esta categoría.

En su definición de 2002, la AAMR omitió la clasificación por puntuaciones de CI, en su lugar consideró una clasificación que depende del motivo y propósito de la evaluación, entre esas diversas maneras se encuentran: por intensidad de apoyo, rango de CI, limitaciones en la conducta adaptativa, etiología o categorías de salud mental. Por ejemplo, el sistema de clasificación por intensidad y tipo de apoyo se determina por la duración, la frecuencia temporal, los contextos, los recursos requeridos y el grado de suplantación en la vida personal, y puede ser intermitente, limitado, extenso o generalizado (AAMR, 2004).

El cambio conceptual sobre la DI que se ha promovido desde la década de 1990, reconoce que la capacidad intelectual no es una condición estática ni exclusiva de la persona; por el

contrario, las condiciones de limitación se evalúan en función de las habilidades adaptativas, el entorno y los apoyos que recibe. Por tal motivo, la valoración de las habilidades adaptativas se convierte en un factor determinante en la evaluación de la discapacidad.

La conducta adaptativa es un conjunto de habilidades que los seres humanos aprenden en la vida diaria, las limitaciones significativas son consideradas a la vista de la inteligencia y su valoración por aplicación de baterías estandarizadas, con baremos concernientes a la población general y la cultura (AAMR, 2004; Jacobson y Mulick, 1996).

En su definición de 1992, la AAMR (1997) describió diez habilidades adaptativas que se refieren al conjunto de competencias que reflejan la habilidad para estar incluido en un lugar y la habilidad de cambiar la conducta propia de acuerdo con la demanda de la situación; estas habilidades son:

- 1) Comunicación.
- 2) Autocuidado.
- 3) Vida en el hogar.
- 4) Habilidades sociales.
- 5) Utilización de la comunidad.
- 6) Autodirección.
- 7) Salud y seguridad.
- 8) Habilidades académicas funcionales.
- 9) Tiempo libre.
- 10) Trabajo.

Un cambio en la definición de 2002 fue que las habilidades adaptativas se consideraron en tres conjuntos (AARM, 2004):

- 1) El primero incluye las *conceptuales* (lenguaje receptivo y expresivo, lectura y escritura, conceptos relacionados con el dinero, autodirección).

- 2) El segundo conjunto se refiere a las habilidades *sociales* (interpersonal, responsabilidad, autoestima, ingenuidad, inocencia, seguimiento de reglas, obediencia de leyes, evitación de la victimización).
- 3) El tercer conjunto son las habilidades *prácticas*: actividades de la vida diaria (comida, movilidad, aseo y vestido); actividades instrumentales de la vida diaria (preparación de comidas, limpieza de la casa, transporte, toma de medicación, manejo del dinero, uso de teléfono, etc.); habilidades ocupacionales y mantenimiento de ambientes saludables.

Para hacer la clasificación y la definición de los sistemas de apoyo, la AAMR (2004) sugiere cinco dimensiones, las cuales se muestran en la siguiente figura:

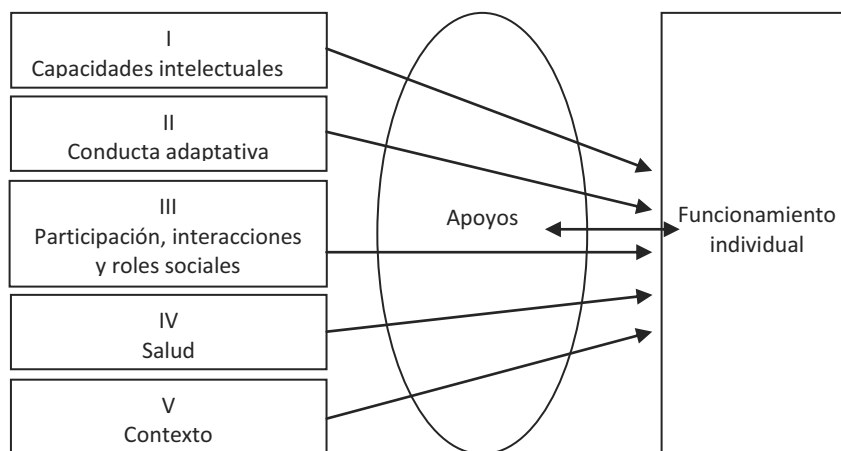


Figura 1. Modelo teórico de la discapacidad intelectual.

Por su parte, la Asociación Americana de Psicología (Jacobson y Mulick, 1996) identifica la DI como psicopatología de diferencias individuales en habilidades de comprensión de ideas complejas, adaptación al entorno, aprendizajes por experiencia, razonamiento y resolución de problemas. En la evaluación considera las limitaciones en aptitudes adaptativas en el aprendizaje, la utilización del conocimiento, tareas generales, comunicación, movilidad, autocuidado, vida doméstica, interacciones, vida educativa, laboral y social.

Como complemento del CIE-10, la Organización Mundial de la Salud (2001) publicó la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), que abarca todos los aspectos de la salud y algunos componentes del “bienestar” relevantes para la salud. Los describe en términos de “dominios de la salud” y “dominios relacionados con la salud”.

Describe cómo vive la gente con su condición de la salud; las funciones y estructuras del cuerpo; las actividades y participación. La clasificación de la DI se da en torno a las perspectivas del cuerpo, individuales y sociales, así como al funcionamiento y la inhabilidad de un individuo que ocurre en determinado contexto, por lo que los factores ambientales también se incluyen.

En el CIF, el *funcionamiento* es referido como un término genérico que incluye funciones corporales, estructuras corporales, actividades y participación. Indica los aspectos positivos de la interacción entre un individuo con una condición de salud y sus factores contextuales (factores ambientales y personales). El término DISCAPACIDAD es genérico e incluye al déficit, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación. Señala los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una condición de salud y sus factores contextuales. Y el término *salud* se refiere a la necesidad de enfatizar el hecho de que la CIF se concibe dentro de un marco conceptual que evalúa la salud y los estados de salud.

La propuesta de la OMS (2001) es que se realice un empleo conjunto de las clasificaciones CIE-10 y CIF, ya que ofrecen una visión más amplia y significativa de las personas y su estado de salud.

Por su parte, el sistema de evaluación del DSM-IV es multiaxial e incorpora información del estado físico, mental, psicológico y social de la persona. Enfatiza en la identificación de las necesidades de apoyo, es decir, el retraso en el lenguaje, desarrollo motor, imagen corporal, funciones corporales y cognitivas que afectan significativamente el funcionamiento, así como factores relacionados con la personalidad, motivación, educación, y oportunidades sociales-ocupacionales (AAMR, 2004; Asociación Psiquiátrica Americana, 2000).

El sistema de clasificación de la AAMR (2004) retoma las propuestas de la OMS (2001; 2003) y plantea un modelo ecológico, funcional y multidimensional que implica la interrelación entre las capacidades intelectuales y habilidades adaptativas, los entornos, el funcionamiento y los apoyos. Por tratarse de una relación recíproca entre la persona y el ambiente, García (2005), Montero (2003, 2005) y Verdugo (2003) aseveran que la influencia de estas dimensiones puede afectar positiva o negativamente el funcionamiento de una persona, que puede mejorar si se le ofrecen los apoyos necesarios y oportunidades de participación.

Finalmente, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) se adoptó un modelo social de discapacidad; en el Artículo 1° se indica quiénes presentan discapacidad y se incluye a las personas “que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 4).

Sin embargo, Muñoz y Portillo (2007) señalan que esta valoración es menos frecuente para el diagnóstico y, por lo regular, se realiza sólo en algunos aspectos como los comportamentales; los profesionales argumentaron que el diagnóstico se establece sin tener en cuenta la conducta adaptativa, por la escasez de pruebas y la complejidad de su aplicación.

Al parecer, el debate de la definición y clasificación de la DI no se ha reflejado en la legislación mexicana. Si bien se reconoce la clasificación internacional, los avances en materia de evaluación, clasificación y diagnóstico no se han explicitado en ninguno de los documentos que rigen la atención de las personas con discapacidad. Por ejemplo, en el Artículo 2 de la Ley General para Personas con Discapacidad (2005) se define a la persona con discapacidad como aquella que presenta “una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (p. 1). En la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2007) se habla de discapacidad en general, sin hacer referencia a algún tipo de clasificación.

En los documentos que norman la integración educativa de personas con discapacidad se encontró lo siguiente: en la Ley General de Educación (1993/2000) se hizo referencia a la atención de discapacidades transitorias y permanentes, sin especificar los criterios para determinarlas. En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002a) se mencionan como discapacidades permanentes: visual, auditiva, motora, intelectual y autismo; al igual que en el documento *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (SEP, 2006a). No obstante, en ninguno de ellos se indican criterios para determinar la discapacidad, en general, ni la DI en particular; sólo se mencionan los tipos de discapacidad en relación con las estrategias específicas que se requieren para tener acceso al currículo regular, de tal forma que no se tomaron en cuenta los avances hechos en esta materia a escala internacional.

Conceptualización de las necesidades educativas especiales

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) marcó también el cambio conceptual y de atención sobre los alumnos con discapacidad. Con el término de *NEE* se pretendió evitar la etiquetación y segregación de las personas con discapacidad.

Dicho término apareció por primera vez en el *Informe Warnock (1978)*, en el cual se consideró que las dificultades para aprender surgen en un continuo que va desde las más graves a las más leves. Sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad. Para la atención educativa, lo más importante no es la descripción de la deficiencia, sino el tipo de ayuda educativa que el niño necesita. Warnock sugirió que se requería la dotación de medios especiales de acceso al currículo; un currículo especial o modificado, así como una especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se producía la educación.

En el informe, se indicó que las *NEE* deben considerar todas las implicaciones contextuales para hacer posible la atención educativa a cualquier tipo de necesidad, sin negar el déficit orgánico. Con él se hace referencia a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su discapacidad o sus dificultades de aprendizaje y se incluye a los niños sobredotados; los que viven en la calle y trabajan; los de poblaciones remotas y nómadas; de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, al igual que a niños de otros grupos desfavorecidos o marginados.

Según Bautista (1993), este concepto se relaciona con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de su escolarización, para el logro máximo de su crecimiento personal y social.

Retomando los planteamientos de la educación especial, González (1995) señala que la educación de alumnos con NEE se refiere a la atención educativa prestada a los niños y adolescentes que presentan algún tipo de minusvalía física, psíquica o sensorial, o que se encuentran en situación de riesgo social, en desventaja por factores de origen social, económico o cultural, lo que les impide seguir el ritmo normal del proceso enseñanza-aprendizaje. Este concepto contiene el objetivo de la educación especial; esto es, que los alumnos puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, un grado de desarrollo y madurez tal que les facilite la mejor calidad de vida posible en los ámbitos personal, familiar, social y laboral; aunque el autor aún se refiere a ellos como personas con “minusvalía”.

Por su parte, Sánchez y Torres (1997) consideran que un alumno tiene NEE cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo correspondiente a su edad –por causas internas, por dificultades, o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada–, y necesita adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. Las características de las NEE se derivan de descubrimientos empíricos, observaciones clínicas, información para padres y auto-informes de adultos con la misma dificultad.

La UNESCO (1997b) utilizó el término *educación para las necesidades especiales*, en la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* [CINE] que, en lugar de hablar de educación especial, la define como “la intervención y apoyo pedagógicos destinados a atender *necesidades educativas especiales*” (p. 31). Considera que la educación para las NEE no sólo se refiere a la educación de niños minusválidos, en el documento se establece que el concepto es más amplio, porque abarca a los niños que no se incluyen en las distintas categorías de minusválidos, por ejemplo, los que se encuentran en situación de fracaso

escolar por una serie de motivos ajenos a la minusvalía, y que pueden entorpecer el desarrollo óptimo de un niño.

En México, con el término de NEE, la SEP se ha referido tanto a las características que enfrenta el alumno en su proceso educativo, como a las que enfrenta el maestro en el proceso de enseñanza de los contenidos curriculares. Este término se adoptó por considerarse que ofrecía una alternativa de atención para niños con o sin discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes en la escuela regular. Sin embargo, la definición se ha modificado y al parecer, está en función de la dependencia y la época en que se presenta, como se muestra en la tabla 14.

Tabla 14.
Definiciones de necesidades educativas especiales de la SEP

Año	Definición
Dirección de Educación Especial (SEP, 1994d)	Se considera que el alumno presenta NEE cuando en relación con sus compañeros del grupo, <i>enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículo escolar</i> , requiriendo que en su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes con el fin de que logre los fines y objetivos curriculares.
Curso Nacional de Integración Educativa (García y Escalante, 2000b)	Este término se emplea para referirnos a los niños y niñas (con o sin discapacidad) que <i>presentan un ritmo para aprender muy distinto al del resto de sus compañeros por lo que requieren servicios y recursos que usualmente no ofrece la escuela</i> . Al hablar de ritmos distintos se hace referencia a que éstos pueden ser más rápidos o más lentos. Por lo tanto, no sólo los niños y niñas con serias dificultades para aprender presentan NEE, sino también los niños que tienen aptitudes sobresalientes.
Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002a)	Un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, <i>en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo</i> , 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.
Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (SEP, 2004)	Alumno con NEE: es aquel que presenta un ritmo de aprendizaje significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y/o distintos recursos a los que la escuela ordinariamente ofrece al alumnado para que logre los fines y los propósitos educativos. Para determinar que un alumno presenta nee es necesario realizar una evaluación psicopedagógica, a partir de la cual se elabora la propuesta curricular adaptada a las necesidades del alumno.
Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (SEP, 2006a)	Un niño o una niña que presenta nee es quien en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículo escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos diferentes con el fin de que logre los fines y objetivos curriculares.

[Las cursivas se agregaron, en todos los casos].

Como se observa en la tabla 14, la primera definición asumida por la Dirección de Educación Especial (SEP, 1994d) sirvió como base para la reorientación de los servicios para la integración educativa. En ésta se dejaron de lado las cuestiones relativas al currículo y las condiciones de la escuela; se centró en el alumno y las dificultades que éste enfrenta para desarrollar el aprendizaje de los contenidos. La definición que se estableció en los documentos del Curso Nacional de Integración Educativa también se centró en el alumno, con la diferencia de que el punto de referencia no residía en las dificultades, sino en el ritmo para aprender, con ello se intentó incluir a los alumnos con aptitudes sobresalientes y se enfatizó la necesidad de acudir a servicios y recursos no ofrecidos por la escuela regular (García y Escalante, 2000b).

En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002a) se retoma la idea de comparar al niño con el rendimiento de sus compañeros y que se deben incorporar mayores o diferentes recursos a su proceso educativo para que logre los fines y objetivos del currículo.

La Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (SEP, 2004) también menciona las diferencias de ritmo en el aprendizaje, pero es la primera que enfatiza la necesidad de la evaluación psicopedagógica para determinar que un alumno tiene NEE y, por consiguiente, de elaborar la propuesta curricular adaptada. Finalmente, en el documento de *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (SEP, 2006a, p. 9) se retomó la definición que se publicó en los cuadernos de la SEP en 1994.

Respecto a las definiciones citadas, Ruiz y Márquez (2005) señalaron que no desapareció la barrera entre los niños “normales” y los “especiales”, sólo se redefinió el concepto de NEE nominalmente, es decir, se cambiaron los términos, pero no el contenido. Además, los autores mencionan que dichas definiciones suponen implícitamente que:

- a. El resto de los alumnos –los que no presentan NEE– son homogéneos, requieren los mismos recursos y/o aprenden al mismo ritmo.

- b. Logran por igual y sin dificultades los contenidos, objetivos, propósitos y fines curriculares.
- c. El currículo en sí mismo no representa un problema a resolver, ya que es pertinente para los alumnos sin NEE, es decir, para todos los que no fracasan, y quienes lo hacen se debe a que tienen NEE (pp. 6-7).

Si bien el término NEE busca evitar la clasificación y etiquetación de los niños con problemas de aprendizaje y/o discapacidad, Garrido y Santana (1998) y Ruiz y Márquez (2005) consideran que cuando se habla de tipos de NEE, se refiere necesariamente a las clasificaciones.

Según Garrido y Santana, la diferencia radica en que el enfoque actual no dirige su atención a la clasificación de personas –aun cuando las necesidades surgen de las personas y a menudo podemos identificar el nombre de la necesidad y la persona que la posee–; la clasificación de la necesidad educativa especial se realiza con el fin de investigar formas, estrategias y tecnologías con las cuales hacerles frente. Entonces, hay que acudir a las bases científicas de la educación en general, y de la educación especial, en particular; por ello, el nombre de la clasificación “debe atribuirse a la necesidad educativa especial, no a la persona” (p. 22).

No todas las necesidades son permanentes, es posible y frecuente que un niño tenga hoy una necesidad determinada y deje de tenerla mañana; de tal forma que García et al. (2000) y Garrido y Santana (1998) afirmaron que las NEE pueden ser temporales y permanentes. Las primeras se presentan de manera transitoria, se trata de necesidades específicas del aprendizaje, principalmente; las segundas, están asociadas a la discapacidad. A partir de estas particularidades, los sistemas y programas educativos se deberían de diseñar en función de las necesidades y características de los niños. Con esto, las escuelas regulares se convertirían en escuelas integradoras, donde –los autores suponen– debería eliminarse la segregación y las actitudes discriminatorias y crear comunidades de aprendizaje, con el fin de cumplir con los principios de la educación para todos.

El concepto de NEE pretende una atención educativa tanto para los niños que presentan discapacidad como para aquellos que no la tienen, a través de un apoyo suplementario, el cual depende de que las escuelas adapten sus programas de estudio, su enseñanza y su organización, o bien, que proporcionen recursos humanos o materiales suplementarios para promover un aprendizaje eficiente y eficaz para esos alumnos. De esta forma, los términos “necesidades específicas”, “necesidades educativas especiales”, “personas con dificultades de aprendizaje”, “personas minusválidas” y “personas con discapacidad” resultaron intercambiables. De hecho, esta ambivalencia en el uso de los términos, las percepciones y definiciones de la discapacidad cambian de una cultura a otra, incluso de un autor a otro, como se ilustra a continuación.

Booth y Ainscow (2000), por ejemplo, utilizaron el concepto *barreras al aprendizaje y la participación* para definir las dificultades que experimentan los alumnos, en lugar del término de NEE. Los autores argumentan que este concepto implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad que, a diferencia del modelo médico, en el cual se considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo, las barreras al aprendizaje “surgen de la interacción entre los alumnos y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (p. 19).

Sandoval et al. (2002) indican que el uso de este término nos lleva a la reflexión del concepto de NEE en la medida en que promueve que la comunidad educativa conformada por cada escuela, asuma su responsabilidad en los procesos de participación y aprendizaje de todos los alumnos. En este sentido, la discapacidad implica una barrera para la participación, misma que se crea en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas.

Rodríguez (2002) afirmó que los alumnos con NEE son los que llegan a la escuela con menos recursos, sus dificultades para acceder al currículo son significativamente mayores que las

de los demás. A estos alumnos se les exige una atención constante hacia los maestros, quienes hablan cosas que ellos no entienden. Con frecuencia, los maestros ignoran que tales alumnos poseen carencias que les impiden un aprendizaje “normalizado”. Refiriéndose a niños y jóvenes con retraso mental, manifiesta que tienen un vocabulario muy pobre que les dificulta la comprensión de lo que leen y la expresión, tanto oral como escrita, de sus ideas. Al mismo tiempo, no son capaces de generar por sí mismos procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan la memoria y el aprendizaje.

Por otra parte, Rodríguez también reconoce que en vista de las carencias pedagógicas y formativas de los maestros, las adaptaciones curriculares son inexistentes, en buena parte de los casos, de tal forma que a estos alumnos se les exige lo mismo que a los demás, no sólo a la hora de estudiar o de hacer los ejercicios, sino incluso a la hora de evaluar sus conocimientos, sin tomar en cuenta sus dificultades. En este sentido, para los maestros resulta natural que fracasen, puesto que son alumnos con NEE.

Las necesidades educativas especiales de los alumnos con DI

Para los alumnos con DI las tareas simples son difíciles de aprender. Deutsch (2003) y Gómez-Palacio (2002) señalaron que los principales problemas que presentan los niños con esta discapacidad radican en el área cognitiva y de comunicación. Bautista y Paradas (1993) agregan los problemas de personalidad; Chaulet (1998), problemas de motricidad y Miles (1990) añade problemas perceptuales y emocionales.

La identificación e intervención temprana ayudan a delimitar la severidad del retraso e incluso a prevenirlo. Al respecto, González-Pérez (2003) menciona que los factores ambientales se asocian con la etiología de la DI, entre ellos se cuentan las prácticas educativas que generan escasos hábitos de estudio. Refiere el estudio de Mc Dermott, quien indicó un amplio porcentaje de casos de niños cuya DI se debió a causas ambientales y condiciones desfavorables durante sus primeros años de vida. Por tal razón, se sugiere que se les enseñe

cosas prácticas como el uso del dinero, el manejo de la computadora, cómo transportarse en su ciudad y habilidades para el trabajo (Bautista y Paradas, 1993; Sánchez, 1994).

Además, se debe insistir en el orden en que se deben realizar los procesos hasta que se vuelvan automáticos. En el área comunicativa, Gómez-Palacio (2002) describe que los niños poseen un vocabulario pobre y concreto; además, en ocasiones presentan retraso en el desarrollo del lenguaje y problemas fonológicos.

Deutsch (2003) señala que las dificultades cognitivas se encuentran en los procesos básicos para el aprendizaje. Los procesos de memoria a corto y largo plazo están alterados, por lo que no recuerdan las cosas en el orden correcto y olvidan los detalles. Por tal motivo, entre sus NEE se incluye la enseñanza de estrategias de memorización, por ejemplo, utilizar listas con la secuencia de pasos necesarios para realizar una tarea.

Otra de las dificultades está en el área de atención, por lo que necesitan apoyo para dirigir su atención hacia los materiales de aprendizaje e instrucciones directas, lo que también les ayuda a mejorar la retención de información. Respecto al aprendizaje, Gómez-Palacio (2002) describe seis tipos de dificultades que podrían experimentar los niños, las cuales se muestran a continuación:

Tabla 15.
Dificultades de los alumnos con DI para el aprendizaje

Facetas del aprendizaje	Dificultades de los niños con retraso mental
Curva de aprendizaje	Se refiere a la velocidad del aprendizaje, que es más lento que en la mayoría.
Nivel de aprendizaje	Se desempeñan mejor en áreas prácticas; no siempre pueden utilizar conceptos abstractos en el nivel de operaciones formales.
Curva de olvido	La velocidad con que olvidan lo aprendido es más rápida, sobre todo si son cosas que no les gustan o no entienden.
Generalización del aprendizaje	Presentan problemas para transferir el conocimiento ya adquirido a situaciones nuevas.
Aprendizaje incidental	Se refiere a recordar y utilizar datos relacionados que aprenden con otros conocimientos.
Adaptación a los tipos de aprendizaje	Memorización del proceso de elaboración y adaptación a nuevos y diferentes contenidos.

Respecto a la conducta adaptativa, Miles (1990) propone la enseñanza de habilidades del habla, lenguaje, comunicación, imitación e interacción. Deutsch (2003) sugirió el entrenamiento en habilidades de la vida diaria y habilidades sociales; de hecho, afirma que estos niños requieren instrucción específica desde temprana edad.

En este sentido, la AAMR (2004) aconseja el entrenamiento de la inteligencia conceptual, es decir, desarrollar habilidades para resolver problemas intelectuales abstractos, usar y comprender procesos simbólicos tales como el lenguaje y habilidades que demandan las tareas escolares; de la inteligencia práctica, que incluye el entrenamiento para adaptarse con éxito a los distintos entornos y moverse eficazmente en diversos ambientes; y de la inteligencia social, con el desarrollo de habilidades interpersonales y sociales apropiadas, como ser empático, reflexivo y responsable.

La OMS (2001) sugiere que las personas con discapacidad deben desarrollar habilidades para participar de manera adecuada en las actividades de la vida diaria, las cuales denomina habilidades de vida doméstica, entre las que se encuentran tareas y acciones domésticas cotidianas, la compra de objetos necesarios para vivir, tareas del hogar, cuidado de objetos y prestar ayuda a otros miembros del hogar. Por su parte, la AAMR (1997) las denominó habilidades de vida en el hogar e incluye el cuidado de la ropa y la casa, la preparación de alimentos, planificación de compras, tomar medidas de seguridad, planear un horario, destrezas de orientación, comunicación, interacción social y habilidades académicas funcionales.

En este sentido se ha descrito el entrenamiento de habilidades básicas. Por ejemplo, Miles (1990) señaló que el entrenamiento de habilidades matemáticas debe iniciarse con tareas sencillas de conteo, clasificación, seriación por tamaño, forma, peso, medida, operaciones aritméticas; respecto a la lectura y escritura, se comenzará con habilidades de percepción.

Por su parte, Bautista y Paradas (1993) toman la propuesta de Bach sobre las áreas que deben atenderse, las cuales son: sociabilidad, independencia, habilidad, dominio del cuerpo, capacidad perceptiva, capacidad de representación mental, lenguaje y orientación

afectiva. Deutsch (2003) sugiere que si bien es importante que el niño aprenda habilidades de lectura, escritura y matemáticas, la funcionalidad de éstas significa que aprendan a leer e interpretar símbolos de tránsito, uso de dinero, lectura de la hora, así como conocimiento de las medidas de volumen y capacidad, necesarias para cocinar.

González-Pérez (2003) sostiene que la intervención educativa en alumnos con DI debe poner especial énfasis en: a) habilidades de coordinación, control del cuerpo y equilibrio, con actividades como tomar objetos, enroscar y desenroscar, caminar, subir escaleras, saltar, etcétera; b) bases de las actividades cognitivas, como atender estímulos relevantes, seriación, clasificación, discriminación sensorial, identificar posiciones en el espacio; c) comunicación, incluidas las habilidades verbales y no verbales; d) interacción social, habilidades de socialización, tanto con las personas como con el entorno físico; y, e) habilidades y hábitos de autonomía personal, como alimentación, aseo, cuidado de sí mismo, cuidado de objetos personales y control de esfínteres, entre otros.

Respecto al currículo, Deutsch (2003) afirmó que es necesario examinar las áreas del mismo que podrán desarrollar con mayor probabilidad. El aprendizaje debe estar basado en un currículo funcional, lo que implica un aprendizaje centrado en habilidades de la vida cotidiana necesarias para el desarrollo personal, realizar tareas domésticas, trabajo y actividades recreativas.

Sánchez (1994) señaló que en el aula de apoyo, se puede atender de forma individualizada a los niños con retrasos en el aprendizaje de la lectoescritura y matemáticas, con una intervención encaminada al dominio de destrezas básicas como la discriminación, atención, coordinación, conteo, clasificación, entre otras.

González-Pérez (2003) sostiene que la respuesta educativa debe incluir la atención a las dificultades de aprendizaje que presenten los niños, entre ellas, la atención inicial: percepción y discriminación de los aspectos relevantes; memoria: aprendizaje y retención de la información, simbolización y abstracción, elaboración de principios generales, pensamiento flexible y creativo, anticipación de consecuencias; estrategias para aprender y

planificar, así como generalización de los aprendizajes. Además de la enseñanza de la lectura y comprensión lectora, escritura y revisión de producciones escritas, conceptos matemáticos básicos y resolución de problemas, entrenamiento de habilidades sociales y modificación de comportamientos inadecuados.

Bautista y Paradas (1993) proponen que en la educación de los niños se tomen en cuenta los principios del aprendizaje de Piaget: a) activación: evitar sólo la enseñanza verbal y promover la participación activa; b) estructuración: fraccionar la enseñanza en pequeños pasos hasta alcanzar los objetivos; c) transferencia: realizar repeticiones y combinar objetos y situaciones; d) lenguaje asociado a la acción: asociar los actos a las palabras con el fin de producir el vínculo entre el lenguaje y la acción; e) motivación al aprendizaje social: crear condiciones positivas en los aspectos sociales y afectivos. Respecto a las adecuaciones académicas, Deutsch (2003) sugiere que se tomen en cuenta cinco aspectos, que se muestran en la tabla 16.

Tabla 16.
Adecuaciones necesarias en el currículo académico

Adecuación	Criterios
Especificar los objetivos de la instrucción	Que se puedan medir y comunicar con facilidad. Que se encuentren en la dirección de la línea educativa. Planificar el proceso de evaluación continua.
Secuencia de las habilidades	Evaluar que cuenta con los prerrequisitos de aprendizajes más complejos. La secuencia debe ser de las habilidades más fáciles a las más difíciles. Planificar la enseñanza de conceptos que generen confusión.
Relacionar las técnicas de instrucción con las habilidades a enseñar	Elegir la técnica para enseñar la habilidad. Controlar la eficacia continuamente. Modificar las técnicas ineficaces.
Proporcionar muchas oportunidades para practicar Asegurarse de que se han aprendido las habilidades enseñadas	Permitir que se apliquen los conocimientos en diferentes contextos. Transferencia de conocimientos a otros conocimientos próximos. Comprobar que la conducta se realiza de manera independiente. Verificar que la conducta se lleva a efecto en una amplia variedad de situaciones.

Además, Deutsch (2003) indicó que para que la integración de personas con DI tenga éxito, se tiene que entrenar a los compañeros y a los maestros, ya que los niños por sí mismos no participan de forma natural en las actividades típicas. Así, se requiere un giro radical en la tradición para producir cambios en las actitudes y en los hogares; respecto a la escuela,

también es necesario entrenar a los maestros para que adapten sus habilidades de instrucción y modifiquen sus patrones de interacción, de lo contrario, se corre el riesgo de que dediquen más tiempo a los otros alumnos e ignoren a los alumnos con DI.

Otro aspecto importante para la integración de personas con DI, lo ha señalado Muñoz y Portillo (2005), quien se refiere al juicio diagnóstico, el cual supone la consideración de que el niño tiene DI, y a diferencia de la sensorial y motora que se basa en criterios objetivos, los criterios en el caso del retraso mental son cuestionables, sobre todo porque la frontera entre el retardo mental leve y la inteligencia normal baja resulta difícil de establecer.

Un juicio exacto y justo determina las necesidades educativas del alumno y los apoyos necesarios, por ello indican la necesidad de: a) elaborar diagnósticos con criterios científicos y de precisión profesional; b) el profesional que emite dicho juicio se hace responsable de que se otorguen los servicios y recursos para apoyar al niño, y c) tomar en cuenta las repercusiones escolares, sociales y familiares que conlleva el diagnóstico.

En este sentido, se explican las dificultades que los profesionales enfrentan con los niños que se encuentran en el límite, debido a la clasificación o no de la DI; la primera de éstas es que en la vida familiar y social, los niños no son considerados con discapacidad porque muestran el mismo comportamiento de niños de su edad, de modo que no se observan diferencias significativas en la conducta adaptativa.

La segunda son las diversas opiniones de los profesionales respecto al diagnóstico, por la dificultad de diferenciar el retraso mental leve de los problemas de aprendizaje o el bajo rendimiento escolar.

El tercer punto son las discrepancias en los resultados de los test utilizados para la evaluación, incluso en los que toman en cuenta las diferencias culturales. Finalmente, el diagnóstico tiene implicaciones negativas en la autoestima y autocompetencia del niño, pues a partir de la valoración entra en la dinámica de la discapacidad y las NEE, como resultado de las etiquetas, los estereotipos y los prejuicios.

INTERACCIÓN Y DISCURSO EDUCATIVOS

El papel del discurso en el contexto educativo

La relación entre el aprendizaje y el desarrollo

La concepción de Vigotsky (1979) acerca de la relación entre aprendizaje y desarrollo surgió de la crítica a dos concepciones reduccionistas de su época. La primera consideraba el desarrollo y los procesos madurativos como determinantes para el aprendizaje, de modo que éste dependía de la dinámica del desarrollo; la segunda, sostenía que el desarrollo era una acumulación de respuestas específicas aprendidas, de tal forma que el aprendizaje obedecía a la cantidad de actividades que habían sido asimiladas.

La concepción vygotskiana se propuso como alternativa a estas visiones, con una idea de influencia recíproca entre ambas, así el aprendizaje “no equivale a desarrollo, no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje” (p. 139). Entonces el aprendizaje se convierte en un aspecto esencial para comprender y explicar el desarrollo, que se da como resultado de la educación y la enseñanza.

Las estrategias de enseñanza que surgen de perspectivas neovygotskianas proponen que el aprendizaje y dominio de conocimientos se fundamenta en la interacción que tiene lugar en el contexto educativo. La idea de que el niño es capaz de realizar una actividad si se le muestra cómo resolverla o si lo hace con ayuda de alguien más apto, para después resolverla por sí solo, es una de las principales aportaciones para la enseñanza (Palacios, 1987; Rvière, 1984).

Mercer (2001) resaltó el papel de la enseñanza para ampliar la capacidad intelectual de los niños, en la medida en que la instrucción es la clave para explicar las diferencias entre dos niños respecto a su ejecución en una prueba normalizada. Si uno de los niños recibe una “buena instrucción” –aquella que se adelanta al desarrollo, como la definió Vigotsky–, podrá comprender mejor los nuevos conceptos, a diferencia del otro que con una motivación similar, no podrá tener los mismos progresos.

La buena enseñanza debería “estirar” la capacidad intelectual del niño, más allá de la actual e impulsar su desarrollo. Ello implica la puesta en práctica del principio de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que estima una nueva forma de considerar la relación entre desarrollo y aprendizaje. La ZDP implica que los alumnos deben hacer por sí mismos lo que en lecciones anteriores requería un fuerte apoyo pedagógico, como la instrucción explícita y la asistencia directa por parte del maestro. En consecuencia, la educación debería de garantizar que los niños reciban una enseñanza adecuada a su potencial, más que centrarse en sus logros actuales.

El hecho de que un niño pueda hacer más cosas cuando colabora con otra persona, no significa que el nivel de desarrollo potencial sea superior por sí mismo. Wertsch (1988) señaló que sólo se puede maniobrar dentro de los límites determinados por el nivel de desarrollo del niño y por sus posibilidades intelectuales.

Por su parte, Newman, Griffin y Cole (1991) defienden la idea de que la ZDP es algo más que apoyo social, es decir, no significa que el apoyo en una actividad de alto nivel implique que sea realizada por otra persona. Más bien es una forma de mediar el pensamiento entre dos personas a través de procesos interpsicológicos.

Con el término *zona de construcción del conocimiento*, Newman, Griffin y Cole denominaron al lugar en que se encuentran las mentes, los significados y la acción de construcción de conocimiento de una persona, que puede provenir de otra.

Rogoff (1993) aseveró que la principal aportación de Vigotsky acerca del concepto de ZDP fue que la identificó como una región dinámica, sensible al aprendizaje de conocimientos y destrezas propias de la cultura en la que el niño se desarrolla. Resaltó la postura de Cole (1985) respecto a que la ZDP, la cultura y la cognición se crean mutuamente. Así, el niño se apropia de una cierta forma de comprensión, basada en el uso de los instrumentos de la cultura y en las interacciones que mantiene con otros. Un aspecto importante para el desarrollo cognitivo es que surge en el contexto de las relaciones sociales.

Mercer (2001) y Rogoff (1993) coinciden con Vigotsky en que se da a través del uso de instrumentos y de las prácticas socioculturales, producto del pensamiento colectivo de varias generaciones, al cual el niño accede a través de la observación, la actividad conjunta y la comunicación. Como la educación es un aspecto de la línea de desarrollo sociocultural, la comprensión de la ZDP sólo es posible si se toma en cuenta el contexto en que tiene lugar. En consecuencia, si se pretende el estudio de los procesos de desarrollo y aprendizaje, se debe partir del contexto de las prácticas de enseñanza en la escuela (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997; Rogoff, Goodman y Barlett, 2001; Wells, 2001, 2003).

De acuerdo con Edwards y Mercer (1988), el contexto y la continuidad son características importantes del proceso de enseñanza. Con base en los resultados de sus investigaciones, concluyeron que se debe tener en cuenta el carácter contextual, tanto de lo que se enseña como de lo que se aprende. El aprendizaje está vinculado a un contexto específico de conversación y actividad, de tal forma que aun cuando los alumnos sean independientes respecto a la supervisión del adulto, sus conocimientos y comprensión siguen estando contruidos y conceptualizados de manera social.

En este sentido, Daniels (2003) sugiere que con objeto de que las escuelas sean organizaciones dedicadas a la construcción del conocimiento, deberían replantear la enseñanza tomando en cuenta los siguientes aspectos: 1) El aprendizaje se produce mediante la participación comprometida en actividades de comunidades de conocimiento. 2) El aprendizaje supone la participación comprometida en actividades de construcción del conocimiento, y 3) la escuela es el lugar para el uso y la producción del conocimiento.

Estos aspectos son relevantes, dado el contexto de la política educativa que se encamina a la inclusión social y económica, la cual requiere que los alumnos aprendan en la escuela el uso de conocimientos y herramientas como la escritura, las tecnologías de la información y que puedan utilizar estos aprendizajes fuera del contexto escolar.

La enseñanza supone una actividad compleja, por lo cual los maestros deberían de poner en marcha dispositivos para promover la participación y aprendizaje de todos los alumnos.

Para ello es necesario que los profesores comprendan que la educación se debe orientar hacia la construcción del conocimiento y el contexto institucional debería de contribuir a que desarrollen prácticas educativas innovadoras, capaces de producir nuevos conocimientos en los alumnos.

Alexander (2004), Edwards y Mercer (1988), Mercer (1997), Rojas-Drummond (2000), Wenger (2001) y Wells (2001) coinciden en que existen más probabilidades de lograr los objetivos de la educación cuando se crean comunidades que comparten intereses, compromisos y cierto tipo de discurso que permite a los niños construir significados conjuntos. Las actividades en el aula deberían de organizarse de tal forma que permitiera a los alumnos hacer preguntas y colaborar con los compañeros y el maestro en la construcción del conocimiento.

Respecto a la educación especial, Álvarez (1997) señaló que existe una doble necesidad en términos de las prácticas educativas: por un lado, una teoría e investigación aplicada, para hacer explícitos los mecanismos de construcción del conocimiento, de internalización y desarrollo de funciones psicológicas; por otro lado, se requiere que dichas prácticas sean sensibles a las necesidades de aprendizaje y sentido moral que implica la educación para personas con discapacidad.

Rosa (1997) indicó que las prácticas educativas en la educación especial ponen en juego dos dispositivos de mediación: a) la creación de mecanismos semióticos especiales, a través del tacto, la visión o tecnologías informáticas, y b) la creación de contextos escolares, familiares y comunitarios.

La integración educativa marcó un cambio para los maestros y alumnos respecto a las prácticas educativas; las aportaciones de la perspectiva sociocultural son importantes para comprender cómo se construyen significados y se ofrece ayuda a los alumnos integrados.

Puesto que la premisa vygotskiana asevera que es fundamental la participación en actividades socioculturales, bajo la guía de los compañeros y del maestro en un contexto

educativo adecuado, entonces el alumno con DI podría apropiarse de los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la solución de problemas de manera más eficaz.

Así, el contexto de relaciones interpersonales que se da en el aula, la participación en actividades de aprendizaje con maestros y compañeros podría ser benéfica, independientemente de la condición de DI. Para ello es importante comprender cómo la participación en las actividades de enseñanza, la construcción y apropiación de conocimientos se realiza a partir del discurso que se desarrolla en el aula.

El discurso y la construcción del conocimiento

En el lenguaje se expresa la capacidad humana para proveerse de instrumentos auxiliares en la resolución de tareas, planear la solución de un problema antes de su ejecución y dominar la propia conducta. Es, ante todo, el medio de contacto social con las personas, a partir del cual las funciones comunicativas y cognoscitivas se convierten en la base de una estructura superior de actividad.

Vigotsky (1988) distinguió dos tipos de lenguaje: el monólogo y el diálogo. El lenguaje escrito representa al monólogo y el oral, al diálogo. A diferencia del lenguaje escrito, en el diálogo cada persona puede ver a su interlocutor, su expresión facial y gestos, así como escuchar su tono de voz. Pese a esta diferenciación y el énfasis en la interacción social, Vigotsky enfocó sus investigaciones al lenguaje interiorizado, e identificó como regla el predominio del sentido de una palabra sobre su significado, de la oración sobre la palabra y del contexto sobre la oración.

Wertsch (1988, 1993) señala que Vigotsky proporcionó un esquema general del lenguaje y del significado contextualizado; en tanto Bajtín indica que el diálogo abarca más que un proceso de toma de turnos secuenciales por parte de los interlocutores, durante una conversación. Debido a que la voz no se da en aislamiento total, sino que existe en un ambiente social, aplica el término de dialogicidad a cualquier situación en la que dos o más voces están en contacto. Estas voces pueden corresponder a individuos que sostienen un

diálogo, al personaje de una novela, o bien, a posiciones conflictivas que se dan en el funcionamiento intrapsicológico. Este es un aspecto esencial de dialogicidad para Bajtín, porque no existe un autor único, sino una autoría múltiple, tanto en textos orales como escritos. Implica que un hablante siempre apela al lenguaje social cuando produce un enunciado, a esto se le denominó *ventrilocución* o "proceso en el que una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social" (Wertsch, 1993, p. 78).

Otra aportación complementaria a las ideas de Vigotsky es la de Wells (2001), quien señaló que la concepción del lenguaje como semiótica social de Halliday, cubre el vacío que dejó Vigotsky sobre el papel que tiene el habla social y que acompaña actividades de resolución de problemas en situaciones de interacción cara a cara, en particular, el vínculo entre el lenguaje y el contexto social. Halliday (1982) señaló que el lenguaje es "un conjunto de recursos de comportamientos socialmente contextualizados" (p. 49), el cual está ligado a la situación en que se usa y el potencial de significado.

El alumno debe distinguir qué decir y cómo decirlo en función del contexto, por ejemplo, debe tener la capacidad de distinguir en qué contexto puede usar un lenguaje coloquial y cuando debe utilizar el lenguaje formal. De igual forma, debe diferenciar qué temas puede abordar en determinadas situaciones o contextos sociales, por ejemplo, que en la escuela hay temas vetados y que no puede mantener una conversación sobre temas cotidianos cuando realiza actividades escolares. El hecho de que una persona tenga que interpretar el contexto a partir del cual construirá el texto, se relaciona con las opciones de recursos semánticos particulares de una cultura que despliegan una situación tipo para la organización de un evento determinado.

Para Mercer (2001), el lenguaje es una invención evolutiva excepcional, en la medida en que es un sistema de comunicación flexible, innovador y adaptable a circunstancias diversas que permite crear, compartir y considerar ideas nuevas, así como reflexionar en conjunto sobre las acciones. Adquiere importancia sociocultural, puesto que se ha acordado conjuntamente lo que significan las palabras, se han creado nuevas cuando hace falta y se

las combina para expresar una variedad infinita de significados; en el discurso se comparte y construye el conocimiento. En el caso de la enseñanza, es por medio del discurso que los maestros logran sus propósitos y metas, como el aprendizaje de los alumnos de los contenidos del currículo, a partir del cual se construye una versión conjunta y compartida del conocimiento.

El uso del lenguaje para el pensamiento colectivo en actividades compartidas y continuadas depende, en gran medida, de la pertenencia a una comunidad. Los conceptos de *comunidad de aprendizaje* (Rogoff, 1993; Rogoff, Goodman y Barlett, 2001), *comunidad de discurso* (Mercer, 2001), *comunidad de práctica* (Wenger, 2001) y *comunidades de indagación* (Wells, 2001, 2003) son útiles para describir la manera en que emplean y adaptan el lenguaje los distintos grupos de personas que comparten intereses y piensan colectivamente cuando persiguen tales intereses. Por su naturaleza y porque se construyen a partir de un conocimiento común, estos discursos son relativamente inaccesibles para personas ajenas al grupo.

En el caso particular del aula, Mercer (2001) establece que el lenguaje no es sólo la transmisión de información entre personas; cada vez que se habla con alguien, se participa en un proceso de colaboración en el cual se negocia el significado y se construye un conocimiento en común. Mercer utilizó el término *conocimiento* en un sentido social, es decir, que existe en forma de lenguaje hablado, escrito y matemático, y no como información contenida en el cerebro de una persona. El producto de una conversación es un conocimiento en el que se negoció el significado y se construyó un conocimiento en común. De tal forma que *nuevo*, *conjunto* y *común* no son la mera transmisión de información de un cerebro a otro.

Para desarrollar una participación adecuada en el contexto educativo, el alumno debe estar habituado a diversos tipos de discurso y ser competente en ellos. Edwards y Mercer (1988) señalaron que las claves de la comprensión en el aula son implícitas más que explícitas. En el discurso educativo se identificaron *reglas básicas*, que permiten la comprensión implícita de los participantes más allá del conocimiento lingüístico, lo cual da

sentido a lo que el hablante intenta decir o conseguir con el lenguaje. Los autores indican que las reglas básicas de la conversación se fundamentan en el principio de cooperación: el hablante espera que el otro tome su turno para hablar.

Las reglas del habla en el aula son implícitas, básicamente son reglas de interpretación, que deben ser comprendidas y puestas en práctica por los participantes, aunque no las conozcan de manera consciente. En ellas se encuentra el lenguaje social del discurso educativo, por ejemplo, el modo en que se trata el contenido principal de la lección, la manera en que el maestro pregunta y cómo debe responder el alumno, son formas que no se utilizan en una conversación fuera del aula y señalan la adecuación de unas estrategias cognitivas, en particular. En este sentido, Edwards y Mercer (1988) y Mercer (2001) refieren como reglas conversacionales básicas a aquellas convenciones que emplean los usuarios del lenguaje para mantener unos tipos particulares de conversación.

Esto implica que el lenguaje no siempre es fiable para generar significados precisos en la mente de otra persona, ya que como un sistema generador de significados, pone en juego la ambigüedad y adaptabilidad, inherentes al lenguaje y su vínculo con el pensamiento. Es decir, empleamos el lenguaje para convertir el pensamiento individual en pensamientos y acciones colectivas (Mercer, 2001).

Mercer aseveró que la noción del lenguaje como instrumento es útil para fines prácticos, pero debido a que se puede adaptar a muchas formas funcionales, es mejor concebirlo como un instrumental completo; los niños pueden tener la capacidad innata para adquirir una lengua en particular, pero tienen que aprender los usos particulares de ese instrumental en el contexto de su comunidad.

Respecto a la comprensión conjunta en el aula, Edwards y Mercer (1988) indicaron que el pensamiento y la comprensión humanos se basan en la comunicación y en las relaciones humanas e implica compartir el conocimiento sobre la vida social humana, misma que no se refiere solamente a lo que piensan las personas en lo individual, sino lo que piensan involucrados en actividades sociales y culturales. El conocimiento compartido tiene lugar a

través del discurso y la actividad conjunta, donde las personas construyen un cuerpo de conocimiento común que, a su vez, es la base contextual para nuevas comunicaciones. En ellas, el contexto es el conocimiento en común que los hablantes tienen durante el discurso.

En términos de la estructura de participación, Rogoff et al. (2003) encontraron al contrastar dos formas de organizar el aprendizaje, que el papel de las personas más-menos experimentadas es distinguir el motivo y el propósito de la actividad, las fuentes del aprendizaje, las formas de comunicación y evaluación de la participación de los niños en el juego y en actividades propias de la comunidad. En la actividad compartida, se pueden incluir lecciones tanto explícitas como implícitas, que son la sustancia del desarrollo.

La estructura del discurso educativo

Wertsch (1993) explicó que el dominio del niño sobre el discurso del aula se refleja en su capacidad para centrarse en un conjunto de objetos, experiencias y tópicos, que proporcionan un espectro de los contenidos semánticos referenciales del lenguaje social. Además, durante la clase el alumno no debe introducir información de fuera del aula, a menos que el maestro se lo indique, "es como si se hubiera colocado una barrera invisible alrededor del espacio temático elegible para la discusión" (p. 150). De esta forma, establece una separación explícita de las actividades educativas respecto a aquellas que no lo son.

En el análisis del discurso se debe considerar si los participantes tienen un conocimiento compartido y pertinente en cuanto a sus reglas básicas. Las cuestiones de poder y control en el aula determinan la influencia de los participantes en el discurso. Edwards y Mercer (1988) y Mercer (2001) señalan que con determinadas formas de conversación, los alumnos se introducen al discurso conceptual, en un proceso de construcción de conocimiento conjunto. Este proceso de construcción y comprensión conjunto fue denominado por Rogoff (1993) como *participación guiada*, la cual se orienta a resaltar la actividad compartida, en relación con la comunicación e incluye las palabras y las acciones.

La participación guiada involucra tanto al niño como al adulto o a sus compañeros en dos tipos de procesos de colaboración: a) la construcción de puentes, partiendo del nivel de comprensión y destreza que el niño muestra como base para alcanzar un nivel superior, y b) la organización y la estructuración de la participación del niño en determinadas actividades, lo que incluye cambios en la responsabilidad que asume.

Mercer (1997) señaló que en el concepto de participación guiada de Rogoff, el lenguaje es de suma importancia por su aplicación –tanto por parte del maestro como del alumno– en una actividad conjunta. Así, en gran parte de la enseñanza y el aprendizaje académicos, el lenguaje es relativamente más importante para analizar la construcción conjunta del conocimiento en el aula. Por tanto, se requiere que los investigadores consideren las aulas como lugares característicos donde el conocimiento se construye en forma conjunta y donde unas personas ayudan a otras a desarrollar su comprensión, sin olvidar que los maestros son responsables de la dirección de sus alumnos y de la enseñanza de un currículo.

Cazden (1991) enfatiza tres aspectos que deben considerarse cuando se analizan las relaciones entre contexto y discurso; el primero de ellos apunta al hecho de que cuando el hablante empieza a hablar se encuentra en una situación determinada con reglas determinadas a las cuales debe adecuar su expresión, esta situación es un contexto preexistente; sin embargo, los hablantes también pueden ser creadores de otros contextos. El segundo aspecto es la idea de entender la clase como cultura, con normas implícitas a las que tienen que adaptarse personas que están en continuo cambio, por tanto, el contexto del aula tiene que planificarse para servir de soporte al cambio. El tercero se refiere a que los contextos encajan unos con otros, desde el aula hasta la institución y comunidad escolar, por lo que el contexto del aula no sólo es resultado de sus integrantes, sino de contextos más amplios.

Los estudios sobre el discurso del aula de Cazden (1991) muestran que las secuencias tienen una estructura básica tripartita: preguntas del maestro, respuestas del alumno y evaluación o seguimiento del maestro, a lo que se denominó IRE, reconocido como diálogos

de la clase. A partir de esta estructura, el maestro controla el desarrollo de un tema. Cabe señalar que el componente de evaluación no siempre estaba presente, de tal forma que las secuencias no siempre eran IRE, en ocasiones sólo era IR. La estructura de la lección tiene dos dimensiones, la secuencial y la selectiva; la secuencial se representa por pequeñas unidades que son el IRE, las cuales se combinan para formar unidades mayores hasta llegar a la lección. La dimensión selectiva se refiere a la forma-función que utilizan los maestros en el discurso y es selectiva porque utilizan preguntas, directrices o afirmaciones.

Respecto a la dimensión secuencial, Edwards y Mercer (1988) y Mercer (1997), refieren que existen algunas técnicas comunes mediante las cuales los maestros utilizan el lenguaje en el aula. Quizá los maestros no estén conscientes de estas técnicas y pueden variar en calidad y cantidad, pero todas estas son formas intencionales de conversación dirigidas a una meta y muestran el marco institucional. En este sentido, Mercer (1997) indica que los maestros emplean la conversación para obtener conocimiento relevante de los alumnos, responder a lo que dicen y describir las experiencias que se comparten en la clase.

En relación con las funciones del lenguaje, Halliday (1982) estudió el sentido de lo que el niño o el adulto pueden hacer con el lenguaje, lo cual se relaciona con el significado. Así, el niño domina un número de funciones elementales, cada una de las cuales tiene amplitud de opciones de significado. Por ejemplo, describió siete funciones del lenguaje en el niño: instrumental (satisface necesidades materiales); reguladoras (que regula el comportamiento de los demás); interactivas (involucra a otras personas); personal (para identificar y manifestar el yo); heurística (para explorar el mundo exterior e interior); imaginativa (para crear un mundo propio); e informativa (para comunicar nuevos informes).

Halliday agregó que es importante comprender el contexto de la situación en que se utiliza, el cual puede diferir. Para ello, debe tomarse en cuenta lo que realmente sucede, quiénes participan y las funciones del lenguaje. Estas tres variables en conjunto determinan la selección de formas de expresión y de significados. También ponen en juego la capacidad comunicativa del hablante para reconocer la situación; el contexto social de

ésta determina la utilización del lenguaje. El contexto social está dado por el marco institucional en el que se aborda un tema y actividad determinados; la relación entre los hablantes –que incluye la permanencia y la carga emotiva–, y el canal de comunicación elegido, ya sea oral o escrito.

Edwards y Mercer (1988) señalaron que los maestros usan un amplio abanico de actividades de enseñanza, dentro de las cuales hacen hincapié en algunos tipos de contribución por parte de los alumnos. En general, los maestros dan más importancia a determinado tipo de interacciones, actuando de manera diferenciada ante las respuestas de los alumnos. Las preguntas que se privilegian y el tipo de discurso que se desarrolla en el aula, dependen en gran medida de la responsabilidad que tiene el maestro como representante de la sociedad y transmisor de la cultura, de las dificultades prácticas que enfrenta para hacerse cargo del aprendizaje de un grupo de niños y de sus creencias implícitas sobre cómo aprenden los alumnos y cuál es la mejor forma de ayudarles a aprender.

Otra idea acerca de la elección de determinadas funciones fue propuesta por Wertsch (1993), con la noción del juego de herramientas, misma que sirvió para explicar por qué una persona elige una función en oposición a otra, entre la diversidad disponible. La explicación se basa en la idea de que una persona responde diferente en el mismo proceso de una función mental, lo cual depende del contexto en que se utiliza el lenguaje, el estadio evolutivo del niño y de que algunas formas de lenguaje son más eficaces para determinadas actividades escolares.

Así, los profesores privilegian ciertas funciones del lenguaje porque –como afirma Wertsch– existe una jerarquía dominante; los maestros pueden diferir al abordar una tarea respecto al requerimiento de mediación verbal, que se observa en el género discursivo que cada quien considera más apropiado. Por ejemplo, privilegian el uso de conceptos científicos y preguntas instruccionales, cuando los niños ya dominan otras formas discursivas más simples. Wells (2001) describe algunas funciones que el profesor utiliza, como solicitar información, propuestas, opiniones, explicaciones, respuestas sí/no,

comprobar la comprensión, expresar una opinión, confirmar, matizar, clarificar, ampliar, reformular o evaluar la aportación anterior.

Respecto al uso del lenguaje, Frawley (1999) explica diferencias entre el habla del experto y el habla del novato. Indica que el habla del experto no sólo es eficaz, sino fluidamente técnica, a diferencia del habla del novato, que aun cuando posea palabras y conceptos correctos, carece de un posicionamiento adecuado. Lo ejemplifica con el lenguaje empleado en la geometría, explica que en el matemático el lenguaje es un mediador para el pensamiento, que se despliega antes de la conducta. Cuando los novatos se encuentran en un nivel intermedio y manejan el lenguaje con mayor fluidez, crean un discurso autodirigido explícito para la planificación y se implican en un habla de discurso matemático.

Interacción y construcción conjunta del conocimiento

La actividad intelectual conjunta

El lenguaje es un objeto especial en la investigación, en tanto que nos ofrece un medio para pensar juntos. Pero la investigación no debería limitarse al lenguaje en aislado, tendría que considerar además la relación entre el lenguaje, el pensamiento y la actividad social, en donde se crea conjuntamente el conocimiento y la comprensión. Es decir, la investigación debería dirigirse a un sistema para pensar colectivamente, lo que conlleva una serie de transformaciones mentales que conduce a una reconstrucción psicológica de las operaciones mentales, dada a través del uso del lenguaje. El proceso en que ciertos aspectos de la estructura de la actividad –que se ha realizado en un plano externo– pasan a ejecutarse en un plano interno se denomina *internalización*.

Como explicó Vigotsky (1979, 1988), el proceso implica que: a) una operación que en principio representa una actividad externa se reconstruye internamente; b) un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal, y c) esta transformación es el

resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.

Los procesos psicológicos superiores internalizados se incorporan a un nuevo sistema de conducta, se desarrollan y se reconstruyen para formar una nueva entidad psicológica cambiando su estructura y funciones. El mayor cambio de internalización se observa en la capacidad del uso del lenguaje, que cuando se interioriza, el niño recurre a sí mismo en lugar de acudir al adulto; desarrolla un método para organizar sus propias actividades de acuerdo con una forma de conducta y actitud social. Con base en estos planteamientos, Rogoff (1993) considera que el proceso de apropiación de la actividad compartida, en oposición al proceso de internalización de la actividad externa, explica mejor la transformación de lo inter a lo intrapersonal.

Wertsch (1988) retoma la aportación de Galperin sobre internalización, quien amplía la naturaleza de los fenómenos semióticos y describe tres estadios presentes en el proceso: 1) convertir una acción externa en lo más explícita posible; 2) transferir su representación a discurso audible, primero en el plano interpsicológico y luego, en el intrapsicológico, y 3) transferirlo al discurso interno. De esta forma, defiende el hecho de que el proceso general implicado en la concepción vygotskiana de internalización es la aparición del control voluntario, proceso que presupone el control sobre las formas de signos externos.

Wertsch (1999) señala que existen situaciones en las que se da una ausencia o parcialidad de la internalización, en particular, cuando se usan medios externos de comunicación o cognición, o bien, en casos aparentemente no cognitivos. Aunque la internalización lleva implícita la idea de que los procesos que se inician en el plano externo pasan necesariamente al plano interno, algunas formas de acción mediada tienen que ser hechas en forma externa y nunca progresan a su realización en el plano interno. Para diferenciar ambos procesos, Newman, Griffin y Cole (1991) propusieron el término de *cambio cognitivo* en vez de *internalización*, para referirse a “un proceso que supone una interacción dialéctica entre el mundo social y el cambio individual” (p. 76), enfocan el cambio cognitivo en la actividad intrapersonal que se desarrolla en la ZDP.

El cambio cognitivo puede ocurrir si en una situación comunicativa los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones sobre la misma, de tal forma que pueden producirse diferentes niveles de intersubjetividad (Wertsch, 1993). Ésta se da cuando se inicia una situación de habla en la que se comparte cierta cantidad de “conocimiento base” que proporciona fundamentos comunes para la comunicación. Cualquier situación, evento u objeto tiene muchas interpretaciones posibles; el habla sirve para establecer y crear una realidad compartida que puede definirse únicamente por contexto comunicativo. Así, es importante comprender cuál es el significado que interiorizan los niños sobre los contenidos escolares y sus consecuencias para el aprendizaje.

En el aula, el maestro puede enfrentarse a ciertas dificultades para establecer y mantener la intersubjetividad con los alumnos. Por tanto, debe crear un contexto compartido, para que los alumnos puedan definir la situación de un modo culturalmente apropiado. Al principio, la conversación en el aula no puede basarse en las definiciones abstractas o conceptuales de la tarea. Más bien, la comunicación debe basarse en los recursos del contexto. De tal forma que la conversación opera en un nivel mínimo de definición de la situación compartida o de intersubjetividad. Wertsch (1988) señaló que al identificar los puntos de acuerdo entre el niño y el adulto, se pueden reconocer puntos de intersubjetividad en la ZDP, los cuales también se encuentran en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico.

Un hablante puede adoptar diferentes perspectivas referenciales en relación con un objeto, puede representarse una definición de la situación de diferentes modos, puede emitir producciones bastante explícitas cuando un oyente comparte pocos aspectos de la definición de la situación, pero mientras sea mayor el grado de intersubjetividad, será menos necesario que el hablante sea explícito en la conversación, ya que el oyente podrá comprender las referencias contextuales del discurso. Rogoff (1993) señaló también que los procesos de participación guiada se basan en la intersubjetividad, así, cuando los niños comparten intereses con compañeros más hábiles que los estimulan a explorar y a superarse, adquieren una comprensión y una destreza cada vez mayores.

La comprensión que logran los maestros y los alumnos cuando se comunican no puede atribuirse a uno u otro de los participantes en la conversación, ya que esta comprensión se construye conjuntamente. En este sentido, el contexto y la intersubjetividad tienen un papel importante para el discurso en el aula. Edwards y Mercer (1988) identificaron reglas básicas en la conversación, haciendo referencia a las comprensiones implícitas de los participantes en la misma, más allá del conocimiento lingüístico, lo cual da sentido a lo que el hablante intenta decir o conseguir con el lenguaje.

La actividad se inicia cuando el maestro y los alumnos crean un marco de referencia básico en común sobre el tema principal de la actividad, para el cual deben tener claro el objetivo, aunque esta información no se proporcione de manera explícita. Después, recurren al conocimiento compartido en conversaciones y experiencias pasadas, como parte de una actividad intelectual conjunta, de tal forma que la actividad actual sea un episodio de *conversación prolongada* (Mercer, 2001).

Mercer (2001), por su parte, expuso que la concepción de Vigotsky acerca de la ZDP revela su visión de que el desarrollo intelectual es sensible al diálogo y a los factores situacionales. Interesado en comprender la cualidad de la enseñanza-aprendizaje, Mercer desarrolló una concepción diferente en torno a la ZDP; introdujo los conceptos de *intramental* –para referirse a los procesos individuales– e *intermental* –para referirse a los procesos sociales–. Identificó la ZDP como un proceso de *interpensamiento*, afirmando que para enseñar y aprender se debe emplear la conversación y la actividad conjunta como espacio de comunicación compartido, una “*zona de desarrollo intermental (ZDI)* sobre la base contextual de sus conocimientos y sus objetivos comunes” (p. 181). Lo que está en juego en la ZDI es el diálogo, que se reconstruye constantemente conforme el maestro y el alumno negocian el desarrollo de la actividad en la que están participando.

El éxito de la enseñanza, entonces, estará en función de que el maestro ayude al alumno a ser capaz de operar más allá de sus capacidades actuales y consolidar esta experiencia en una nueva capacidad: “si el diálogo no permite que las mentes estén en mutua sintonía, la

ZDI se desvanece y la asociación de andamiaje se detiene” (p. 181). El concepto de ZDI mantiene la atención en el progreso que realiza el alumno que recibe orientación en una actividad, pero está más relacionado con las aportaciones variables del maestro y del alumno. Es un evento continuo de actividad contextualizada conjunta, que depende del conocimiento, de las capacidades y de la motivación tanto del alumno como del maestro.

En la actividad de interpensar, Mercer (2001) señaló que el lenguaje es un instrumento clave que permite realizar la actividad intelectual conjunta, además de satisfacer las necesidades prácticas y sociales de los individuos y de las comunidades. Con esto amplía las funciones que Vigotsky asignó al lenguaje –como instrumento cultural y psicológico–, ya que afirma que el proceso tiene éxito cuando el niño adquiere, junto con la capacidad de comunicación, nuevas formas de comprender el mundo y convertirse en un miembro activo de su comunidad.

Interacción y colaboración en el aula

Rogoff (1993) resaltó el contexto como un elemento crucial para el desarrollo cognitivo e introdujo la noción de *aprendiz* para explicar la importancia de la experiencia con compañeros y la interacción en la ZDP. De tal forma que los niños buscan, estructuran y piden ayuda a las personas que les rodean, para aprender a resolver problemas, observan activamente las actividades sociales y participan en ellas cuando pueden.

Con base en estos planteamientos, Rogoff amplió el concepto de ZDP resaltando, por una parte, la interrelación que existe entre los papeles que desempeñan el niño, sus cuidadores y otros compañeros, y por otra, la importancia de la interacción social –tanto implícita y distante, como explícita y cara a cara– en situaciones de participación guiada.

El rápido desarrollo del niño hacia formas más hábiles de participación se lleva a cabo por medio de la participación guiada, es decir, los niños observan y participan con otras personas en actividades culturalmente establecidas. El modelo del aprendiz que planteó Rogoff tiene valor porque incluye no sólo a un experto, sino a un número mayor de personas; implica que un grupo de novatos –compañeros del mismo nivel que difieren

entre sí por el grado en el que dominan una destreza determinada— se utilizan mutuamente como instrumentos para explorar un nuevo dominio, ayudarse y desafiarse entre sí. El experto es relativamente más hábil que los novatos y posee una visión más amplia de las características de la actividad culturalmente valorada. En contextos educativos, el papel de experto se asigna al profesor.

Al igual que Vigotsky, Edwards, Mercer (1988) y Rogoff (1993) señalaron que se debe ajustar el grado de apoyo durante la interacción, valorando el grado de ayuda que cada niño requiere. Esta valoración no depende solamente de la evaluación inicial —del nivel de destreza o de la dificultad de la tarea—, sino de la evaluación que realiza una persona más capaz, que se supone, debe ajustarse a los cambios que se producen en el niño y a las señales que él mismo proporciona acerca de su capacidad para ubicar el nivel de apoyo, situándose en el límite de la destreza del aprendiz. Dichas señales aparecen en el curso de la interacción social, sólo en este punto puede existir la comprensión mutua y el progreso del que aprende.

Los niños, al mostrar las áreas en las que necesitan tomar más responsabilidad o recibir más ayuda, también muestran su papel activo al colaborar con los adultos dirigiendo su propia participación. Los adultos evitan la corrección directa durante una tarea, en su lugar, plantean una serie de preguntas, con el supuesto de que las respuestas ayudarán al aprendiz a progresar en la resolución de un problema en particular. El adulto proporciona apoyo para que el niño responda y para que reconozca que la respuesta es un recurso que le ayudará a resolver el problema. Rogoff reconoce estos rasgos de la participación guiada como elementos clave para organizar la transferencia de la responsabilidad a los novatos.

Lo importante, resalta Rogoff, es que los niños asuman progresivamente una mayor responsabilidad en el control de las actividades. La competencia del niño hacia la tarea facilita la transferencia, debido a que el adulto o el compañero más capaz le concede responsabilidad en función de su capacidad —destreza y conocimiento— en la tarea. El apoyo de los adultos a través de la interacción social, se da en función del nivel adecuado

de participación del niño en la tarea. En esta interacción, los niños se aseguran de la participación de los adultos en sus propias actividades e intentan participar de las actividades adultas en función de sus propios intereses. La interacción está estrechamente relacionada con las características de la participación guiada.

La experiencia compartida permite aprender mediante la orientación y el ejemplo de personas expertas; sin embargo, los niños también aprenden juntos a pensar colectivamente, interaccionando y hablando entre sí. De tal forma, existen lecciones que sólo pueden aprender entre ellos, sin la influencia de los adultos. En determinadas ocasiones los niños pueden ser más receptivos entre sí que con la orientación de los adultos, esto no significa que dejen de participar activamente en los diálogos con ellos, pues como se ha explicado, contribuyen al desarrollo de su comprensión y de sus capacidades de comunicación. Significa, más bien, que en los diálogos infantiles se comparte el conocimiento de distintas generaciones, lo que ayuda a los niños a adquirir valiosos instrumentos para crear conocimientos conjuntos.

Galbraith, Tassell y Wells (1997) estudiaron los efectos de la colaboración entre pares y resaltaron el papel de éstos como sujetos más capaces; encontraron que cuando se trabaja en grupos o equipos, algunos niños asumen el papel de maestro y actúan como tutores del aprendizaje de conocimientos y habilidades con los compañeros menos capaces. En sus investigaciones advirtieron que los niños realizaban actividades como la observación, pero en particular, empleaban diversos métodos discursivos para ayudarse, como la comparación, la comprobación, la discusión y la explicación. Melero y Fernández (1997) también identificaron que los niños desempeñan el papel de “líder” por turnos, durante la discusión de textos; mientras que los compañeros apoyan el debate ofreciendo explicaciones complementarias o solicitando clarificaciones y ayuda para resolver sus dudas.

Rogoff (1993) y Mercer (2001) señalan que los adultos otorgan a los niños oportunidades de participar en actividades socioculturales. En estas actividades les enseñan deliberadamente cierta información, explicaciones y formas de comportarse. Los niños,

por su parte, desempeñan un papel activo solicitando ayuda, obteniendo información, guiando a los adultos respecto a su nivel de participación y responsabilidad. De tal forma que a través del diálogo, los niños pueden contradecir lo que se les dice y mejorar su comprensión de las actividades que llevan a cabo con los adultos.

Cazden (2001) diferencia la ayuda que los alumnos obtienen para responder correctamente las preguntas de los maestros, de aquella proporcionada para participar en el discurso de la clase y aprender a responder preguntas similares en lo sucesivo, que es una ayuda de interés educativo en la medida en que depende del conocimiento mismo. Establece que la diferencia entre estos dos tipos de ayuda es que el alumno tenga un *desempeño* adecuado en la tarea o sea *competente* para resolver tareas del mismo tipo. Cazden denominó *desempeño sin competencia* al primer tipo de ayuda.

Atencio (2004) examinó la dinámica del aula durante actividades de colaboración en el laboratorio de matemáticas, con un grupo de tercer grado. El intercambio dialógico y la posición física del maestro y los alumnos, se explica en términos de identificar las interacciones específicas y los recursos para promover el interés y la comprensión de los niños en el conocimiento matemático. Con este fin, el maestro se dedicaba en principio a explicar el procedimiento de la actividad, preguntaba a los alumnos si habían comprendido el concepto, de no ser así, implementaba estrategias para ilustrar con más claridad el concepto. Los alumnos recibían *feedback* para verificar la información, lo que era percibido como control de intereses intrínsecos. Después, el maestro pedía a los alumnos que realizaran ejercicios de manera colaborativa.

AVANCES Y DIFICULTADES PARA LA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Las políticas nacionales de los últimos 16 años se han enfocado a la integración de las personas con discapacidad, con el fin de atender los acuerdos internacionales con los que el gobierno federal se ha comprometido. Sin embargo, del discurso político a la práctica, en particular la educativa, se observa una gran distancia. Una de las principales críticas al programa de IE ha sido que se puso en marcha sin una planeación y capacitación previa de recursos humanos –de educación regular y especial–, sin contar con la infraestructura adecuada en las escuelas regulares ni con materiales didácticos específicos para los alumnos con discapacidad. De tal forma, que no se ha logrado beneficiar a los alumnos integrados.

Estadísticas de la Secretaría de Educación Pública

En las evaluaciones realizadas por la SEP se reportan los siguientes resultados: en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002a), se presentó una evaluación general de la situación que prevalecía en ese momento en los servicios de educación especial y del proceso de IE en México, según los datos estadísticos de la SEP y el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en los aspectos de cobertura y calidad.

En cuanto a la cobertura, en la tabla 17 se presentan las estimaciones de la población con discapacidad en edad escolar entre 4 y 15 años, atendida en los diferentes servicios por discapacidad durante el ciclo escolar 2001-2002:

Tabla 17
Población atendida en los servicios de educación especial. Cifras aproximadas

Servicio	TOTAL	Alumnos sin discapacidad	Alumnos con discapacidad	Porcentaje aproximado por discapacidad				
				Visual	Auditiva	Motora	Intelectual	Autismo
USAER	319 843	287 859	31 984	7%	14%	11%	51%	17%
CAM	101 776	30 523	71 523	2.7%	13%	15%	69%	0.4%
CAPEP	99 500	92 535	6 965	6%	16%	31%	47%	...
Otros servicios	4 113	2 585	1 528					
Total	525 232	413 502	111 730					

Fuente: SEP, 2002a, p. 16.

Cabe señalar que de acuerdo con los datos del censo del INEGI (2000) había 191 541 personas entre 4 y 14 años con alguna discapacidad, cifra que contrastada con el número de personas atendidas durante el ciclo escolar 2001-2002 (tabla 17), revela que en los diferentes servicios de educación especial se atendió aproximadamente a sólo 58% de las personas con alguna discapacidad, lo que evidencia un problema de “cobertura”.

En cuanto a los servicios de educación especial, para el año 2002 se contaba con 1 316 CAM, 262 CAPEP y 2 327 USAER.

Respecto a la *calidad* sobre los servicios de educación especial y cómo eran atendidos los niños, no existía una evaluación global de los resultados de la reorientación de los servicios; sin embargo, se reconoció que existía una gran diversidad en la orientación y funcionamiento de los servicios de USAER y CAM.

Los factores que explican la diversidad de atención –según el programa (SEP, 2002a)– eran la imprecisión de la misión de la educación especial; la falta de lineamientos sobre la organización y funcionamiento de los servicios de educación especial; la falta de articulación entre educación especial y educación regular; el lugar de la educación especial en el organigrama de las instancias educativas; los recursos humanos, financieros y materiales insuficientes para la expansión y operación regular de los servicios; la persistencia de dos instancias de educación especial en algunas entidades –federalizada y estatal–. Esta situación referente a la IE en México, había sido indicada en la evaluación de la UNESCO en América Latina (Blanco, 2000), en la cual se señaló que los profesionales se habían enfocado a que los alumnos con discapacidad estuvieran en las aulas regulares y se olvidaron de los aspectos de aprendizaje.

Cuatro años después, la SEP informó la ampliación de la cobertura, debido a que se triplicó la población atendida, pues en el ciclo escolar 2005-2006 los servicios de educación especial atendieron a 342 992 alumnos, de los cuales 38% presentaba algún tipo de discapacidad. Con DI las USAER atendieron a 15%, los CAM 58% y los CAPEP 8%. En la tabla 18 se muestra la estadística.

Tabla 18.
Estadística de los alumnos con NEE atendidos

Condición que presentan los alumnos atendidos	Servicio de educación especial que brindó la atención			
	USAER	CAM	CAPEP	Total
Hipoacusia	5 226	4 870	335	10 431
Sordera	2 308	3 243	62	5 613
Baja visión	2 796	1 274	32	4 102
Ceguera	766	1 063	91	1 920
Discapacidad intelectual	35 411	52 133	1 576	89 120
Discapacidad motriz	6 230	8 713	423	15 366
Autismo	328	914	353	1 595
Discapacidad múltiple	305	948	541	1 794
Problemas de conducta	12 946	2 611	2 447	18 004
Problemas de comunicación	21 610	2 036	6 497	30 143
Aptitudes sobresalientes	18 511	154	11	18 684
Otra	126 915	11 471	7 834	146 220
Total	233 360	89 430	20 202	342 992

(Fuente: SEP, 2006a, p. 25)

Un año después, la SEP (2008c) reconoció a los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad, dentro de los grupos poblacionales más vulnerables que debe atender el sistema educativo nacional; señaló que para el ciclo escolar 2006-2007 existían 20 786 escuelas que a escala nacional atendían alumnos con NEE y 27 420 alumnos más que en el ciclo 2005-2006; la matrícula de educación especial se distribuye de la siguiente forma:

Tabla 19.
Matrícula de los servicios de educación especial

Alumnos que presentan necesidades educativas especiales con discapacidad y que son atendidos por los servicios de educación especial	121 660
Alumnos con discapacidad visual	5 540
Alumnos con discapacidad auditiva	14 941
Alumnos con discapacidad intelectual	83 108
Alumnos con discapacidad motora	13 502
Alumnos con discapacidad múltiple	2 505
Alumnos que presentan autismo	2 064
Alumnos con otra condición, como problemas de comunicación, problemas de conducta y problemas de aprendizaje, rezago escolar	248 752
Total de alumnos con necesidades educativas especiales atendidos por los servicios de educación especial a escala nacional	370 412

Fuente: SEP, 2008c, p. 20.

De los datos presentados en la tabla 19, resalta el hecho de que en el ciclo 2006-2007 se atendió a 7% menos alumnos con DI que los atendidos en el ciclo anterior. Además, las estadísticas de la SEP mostradas en las tablas 17, 18 y 19 ponen en evidencia la diversidad

de formas con las que se elaboran y se clasifica a los alumnos con discapacidad. Por ejemplo, en el 2001 (ver tabla 17) los niños se clasificaron en discapacidad visual, auditiva, motora, intelectual y autismo; para el 2005 (ver tabla 18) la discapacidad visual se dividió en baja visión y ceguera; la auditiva, en hipoacusia y sordera, además de que se agregó la discapacidad múltiple. Pero en 2006 (ver tabla 19) se volvió a la clasificación de 2002 aunque se mantuvo la discapacidad múltiple. Respecto a la DI, en todos los casos no existe una diferenciación del grado de retraso mental que presentan los niños o si la DI está asociada a un déficit neurológico o de algún otro tipo, como es el caso de los niños con síndrome de Down.

De acuerdo con las reglas de operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, la SEP designa a una institución académica y de investigación u organismo especializado para que realice una evaluación externa sobre el impacto y resultados del programa. Así, las evaluaciones de 2006 y 2007 fueron hechas por la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa. Entre los logros descritos en la evaluación de 2006 se registra el logro de 75% de las metas del programa. Según Jacobo (2006), los principales avances se ubicaron en las formas de operación del programa, la difusión y la capacitación del personal; entre las acciones realizadas se encuentran:

- Nueve programas estatales y 15 en proceso.
- La elaboración de manuales de operación para los servicios en educación inicial y básica.
- El diseño de proyectos de educación especial del Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- El reconocimiento de la IE como estándar de escuela de calidad.
- El reconocimiento de la evaluación psicopedagógica y de la propuesta curricular adaptada como procedimientos para realizar la IE en las normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación de las escuelas.

- La elaboración del cuestionario de IE anexo a la serie 911, con el cual se tienen estadísticas de la integración.
- Se cuenta con una base de datos actualizada sobre los servicios de educación especial y los alumnos integrados a escala nacional.
- Ampliación de la cobertura de los Centros de Recursos e Información para la IE y Centros de Atención Múltiple.
- Reforma del plan y programas de estudio de la licenciatura en educación especial.
- Cursos, talleres y seminarios realizados con apoyo de organizaciones de la sociedad civil.
- La creación del portal de internet Discap@cinet.
- Acciones del Consejo Nacional Consultivo para la integración de personas con discapacidad.

Según explica Jacobo (2006), las metas que no se habían cumplido eran la elaboración de lineamientos, la regulación, la ampliación de cobertura y recursos. Todo ello debido a las acciones que cada estado tenía que desarrollar. En cobertura, por ejemplo, se informó que sólo se consiguió superar la media del total a cubrir. Respecto a la capacitación, se señaló que los maestros continuaban con la demanda de capacitación como prioridad y reconocían que aún no existía la sensibilización necesaria.

En la evaluación de 2007, Bracho (2007) reconoció que se mantenían los resultados anteriores, además el principal logro de ese año fue la publicación del documento *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (SEP, 2006a), con el cual se llenó el vacío que dejara la desaparición de la Dirección General de Educación Especial, y se convirtió en la columna vertebral en todo el país. Derivado de esto, se describen como principales frutos el aumento de los proyectos de investigación e innovación sobre IE en la convocatoria SEP-SEB-Conacyt y el incremento de atención de alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes en los diversos niveles educativos.

Por el contrario, entre las principales dificultades, se encontró la necesidad de:

- Contar con métodos confiables y válidos que cuantifiquen a la población atendida, objetivo y potencial, así como la consistencia, continuidad y triangulación de los datos.
- Establecer mecanismos para regular la entrega de información estadística en tiempo y forma.
- Implementar mecanismos para conocer el grado de satisfacción de la población beneficiada.
- Realizar evaluaciones cualitativas para conocer los problemas reales de la IE.
- Llevar a cabo acciones de vinculación y apoyo entre los sectores y dependencias, en particular, de la Dirección de Educación Básica para coadyuvar en la igualdad de oportunidades.
- Contar con un presupuesto mayor para modificar la infraestructura de las escuelas.

Estudios pedagógicos y psicológicos sobre la integración educativa

Las principales dificultades de la IE, de acuerdo con la UNESCO, han sido determinadas por la multidimensionalidad en lo psicológico, social y moral, que se refleja en la combinación de intereses y necesidades del alumno y del maestro; la toma de decisiones acerca del alumno –atender al grupo o al alumno que presenta discapacidad, si el trabajo debe ser individual o en colaboración–, además de ser grupos numerosos y diversos.

A esto se agrega la fragmentación disciplinar del currículo; la influencia de la pedagogía de la homogeneidad en cuanto a contenidos, métodos pedagógicos, evaluación y organización escolar; el predominio del libro de texto y el trabajo rutinario, así como el escaso sentido de la comunidad educativa, que se manifiesta en la calidad de los servicios educativos que se ofrece a los alumnos que presentan discapacidad.

Una de las críticas más fuertes que ha recibido el modelo de IE, ha sido que en este reordenamiento de los sistemas de educación regular y especial no se consideró la capacitación de maestros regulares ni de los equipos de apoyo, con el fin de identificar y atender adecuadamente las NEE de los alumnos. De tal forma que los maestros regulares han tenido que enfrentar la integración con las mismas actividades y materiales de que disponen para el resto del grupo, y los equipos de

apoyo han utilizado las estrategias del modelo clínico en el aula de apoyo. En ambos casos, el currículo quedó de lado, así que no ha sido ampliado ni percibido como flexible (Adame, 2003; Ezcurra y Molina, 2000; López, 2002; Porrez, 2004; Solís, 2004; Sosa, 2004).

En este sentido, las conclusiones del estudio efectuado por Mares e Ito (2005) sobre la perspectiva de los actores encargados de realizar la IE, señalan que cada persona asume una forma particular de participación y la realización de tareas que son de su competencia, a partir de su formación profesional, experiencia y su rol en la estructura institucional, las cuales están orientadas a mantener una imagen y prestigio social.

También señalan que la escolarización se asume como la integración, sin considerar los ámbitos familiares, sociales y comunitarios. Entre las razones en favor de la IE se encuentran el derecho a la educación y la capacidad de aprendizaje de los niños; por el contrario, quienes no están de acuerdo argumentan que los maestros no están preparados para atender a alumnos con discapacidad y que no todos los niños están en condiciones para aprender en un contexto académico regular. Uno de los aspectos significativos que señalan los maestros es que la IE lleva implícita mayor demanda de trabajo, lo que muchas veces no se refleja en el desempeño académico de los alumnos con NEE. Así, consideran que la IE es una práctica instituida mas no constituida, que no necesariamente significa el ajuste a lo promulgado en forma oficial.

Echeita (2004) denominó el problema de la integración como “exclusión invisible”, determinada en gran medida por la falta de información acerca del significado de los principios de integración y normalización. Esto se observa en la mayoría de los estudios cualitativos sobre la IE realizados en México, en los cuales se describe la situación de los alumnos que presentan discapacidad y NEE en aulas regulares. En la tabla 20, se presentan ocho estudios exploratorios que describen la situación de la IE, tomando como eje de los análisis las prácticas educativas llevadas a cabo por maestros regulares y los equipos de apoyo existentes en escuelas regulares como USAER, CAPEP y los equipos de educación especial de CAM.

Tabla 20.

Estudios exploratorios sobre la integración educativa en México

Estudio	Objetivo	Participantes	Escenario	Tipo de Estudio
Ezcurra y Molina (2000)	Seguimiento de alumnos con discapacidad integrados al aula regular.	12 alumnos con discapacidad.	2 jardines de niños. 10 escuelas primarias. Distrito Federal.	Estudio de caso.
López (2002)	Caracterizar la manera en que los maestros aplicaban el programa de IE.	8 alumnos con discapacidad. 19 niños con problemas de lenguaje, conducta y emocionales.	5 jardines de niños. Zacatecas.	Estudio de caso.
Adame (2003)	Contrastar las prácticas y actitudes docentes de diferentes centros educativos (CAM y USAER).	30 alumnos con discapacidad. problemas de aprendizaje y/o 3 CAM. emocionales.	3 escuelas primarias. Quintana Roo.	Estudio etnográfico.
Campillo (2003)	Mostrar cómo era la interacción del docente de preescolar con niños y niñas con NEE sin discapacidad.	3 niños con trastornos de articulación, problemas de conducta y emocionales.	1 jardín de niños. Distrito Federal.	Estudio etnográfico.
Solís (2004)	Describir, analizar y reflexionar acerca de cómo y por qué ocurren los procesos de IE.	2 alumnos con discapacidad auditiva y motora.	1 escuela primaria. Distrito Federal.	Estudio de caso.
Sosa (2004)	Analizar lo que acontece en el aula en relación con la IE de niños con síndrome de Down.	2 niños con síndrome de Down.	1 jardín de niños. Distrito Federal.	Estudio de caso.
Porrez (2004)	Analizar cómo ha impactado la IE en las interacciones que se dan en la escuela regular.	5 con niños con debilidad visual, problemas de lenguaje y emocionales.	1 escuela primaria. Chiapas.	Estudio etnográfico.
Naranjo (2005)	Analizar las prácticas de enseñanza en clases experimentales de ciencias naturales con un alumno ciego.	1 alumno con discapacidad visual.	1 escuela primaria. Distrito Federal.	Estudio de caso.

Respecto a los participantes con discapacidad en las investigaciones revisadas, Campillo (2003) incluyó a niños con trastornos de articulación, conducta y emocionales; Porrez (2004) realizó el estudio con niños con debilidad visual, problemas de lenguaje y emocionales; Solís (2004) analizó casos de alumnos con discapacidad auditiva y motora; Naranjo (2005) incluyó un caso de discapacidad visual; Sosa (2004) analizó dos casos con síndrome de Down; de los 30 niños que reportó Adame (2003), diez tenían DI, de los cuales cinco tenían síndrome de Down; cabe mencionar que al referirse a ellos se agrega “y discapacidad intelectual”. En la investigación de López (2002) se mencionan tres alumnos con DI.

En los estudios de Adame y López, no se señaló cómo y con qué criterios se diagnosticó a los niños; al parecer no hubo un diagnóstico, situación que se observa en la descripción que hizo López de los casos: “S. diagnosticada con DI, L. A. diagnosticado con leve DI e, I. diagnosticado con problemas de DI un poco más severa y rasgos de autismo” (2002, pp. 79, 96). De los doce casos estudiados por Ezcurra y Molina (2000), cuatro alumnas presentaban DI. En el primer caso no se realizó una evaluación; sin embargo, se dijo que “la niña tenía un retraso en el aprendizaje que dejaba sospechar una discapacidad intelectual” (p. 118).

En el segundo caso, se señaló que la familia no contaba con suficientes recursos económicos y culturales, limitaciones que fueron determinantes para un adecuado proceso de diagnóstico, habilitación y canalización. A los cinco años, en el preescolar detectaron que la alumna presentaba problemas de madurez, psicomotricidad y lenguaje, por lo que fue canalizada a un CAM, donde sin realizar una evaluación formal y quizá por “el lenguaje muy pobre y la pronunciación deficiente” (p. 119) de la alumna, fue diagnosticada con DI.

En el tercer caso, a pesar de varios intentos por realizar una evaluación para determinar si la alumna tenía pérdida auditiva, ya que no hablaba ni respondía a la voz de otros, ninguno se completó.

En el último caso, la alumna fue diagnosticada con sordera bilateral profunda y microcefalia, fue atendida en un grupo integrado, dos CAM y en una escuela para sordos; la

alumna fue dada de baja por ser agresiva, pero su mamá reportó que cuando aprendió el lenguaje de señas y comenzó a comunicarse, dejó de responder en forma agresiva. Respecto a la DI no hubo un diagnóstico, quizá se asumió por la microcefalia.

Estas descripciones de los niños que presentaban DI es un reflejo de la manera en que los equipos de USAER, CAM y CAPEP han realizado las evaluaciones de los niños que presentan NEE. Es evidente que no existe una base teórica y metodológica que sustente ni la evaluación ni los programas de intervención del alumno con DI en el modelo de IE.

Las conclusiones de los estudios revisados sobre los alumnos que presentan discapacidad fueron: a) identificación de alumnos que presentan discapacidad e intervención, y b) interacción maestro-alumno.

a) Identificación de alumnos que presentan discapacidad e intervención

Evaluación diagnóstica e identificación de la discapacidad y las necesidades especiales. Campillo (2003), Ezcurra y Molina (2000), López (2002) y Porrez (2004) indican que prevalecía el énfasis en las dificultades. No existieron criterios claros de diagnóstico y determinación de NEE en los niños atendidos tanto por maestros regulares como por el equipo especialista, siendo más evidente en los niños que no presentan discapacidad, ya que al ser ésta físicamente notoria, se da por hecho las NEE, lo cual no significa que se dispusiera de un sistema de evaluación adecuado.

Adecuaciones curriculares. Continúan las prácticas educativas tradicionales. No se realizan adecuaciones acordes a la discapacidad y sus características cognitivas o personales. La práctica integradora de las docentes oscila en los extremos de la rigidez o la flexibilidad. Los objetivos primordiales para los niños que presentan discapacidad es el desarrollo de habilidades sociales y afectivas. No existe un seguimiento adecuado de los alumnos y de las adecuaciones realizadas. Las prácticas pedagógicas de los maestros regulares, en su mayoría, no se modificaron; las adecuaciones curriculares se improvisaron y se

caracterizaron por actividades con un nivel de complejidad más bajo (Adame, 2003; Campillo, 2003; Porrez, 2004; Solís, 2004; Sosa, 2004).

Atención individualizada. Aunque se muestran evidencias de docentes que comienzan a reflexionar y cuestionarse acerca del trato que dan a sus alumnos y la búsqueda de estrategias para los niños que presentan o no discapacidad y NEE, la atención era individual y aislada más que individualizada, sobre todo a causa del hacinamiento en el aula, los pocos recursos metodológicos y didácticos. Las estrategias pedagógicas respecto a la planeación y evaluación, actividades y materiales, modalidades de agrupamiento, entre otras, no fueron modificadas (Adame, 2003; Campillo, 2003; López, 2002; Porrez, 2004; Solís, 2004; Sosa, 2004).

Compañeros. Predominó el silencio, la disciplina y el orden, se restringían al mínimo las interacciones entre compañeros. Sin embargo, algunos niños regulares mostraron actitudes de afecto y ayuda espontánea hacia los niños que presentan discapacidad (Campillo, 2003; López, 2002; Solís, 2004 y Sosa, 2004).

b) Interacción maestro-alumno

Sobre el tipo de interacciones que se dan en las aulas preescolares, Campillo (2003), López (2002) y Sosa (2004) coinciden en que las educadoras realizaban la mayoría de las actividades con indicaciones generales, se dirigían al grupo en conjunto y cuando los niños tenían que responder, lo hacían todos a la vez. Por lo general, las expresiones verbales y gestuales hacia los alumnos eran de orden, silencio y control de atención e incluso se utilizaban algunos cantos con este fin. Con alumnos que presentaban conductas disruptivas, algunas educadoras utilizaron reforzadores para que “se portaran bien” o se mantuvieran en su lugar. Se describen aspectos de la interacción maestro-alumno con discapacidad, enfocados en el control de la disciplina; reportan que las educadoras dejan de lado el aprendizaje de contenidos curriculares y enfatizan el área social, el respeto a las normas de convivencia durante el trabajo y el juego, en particular, así como habilidades de autosuficiencia.

En muchas ocasiones, los alumnos que presentaban discapacidad no realizaban las mismas actividades que el resto del grupo, sobre todo cuando se les consideraba peligrosas o que no podían hacerlas, por ejemplo, actividades de recortado o de iniciación a la lectoescritura. En estos casos se daban actividades paralelas, como jugar con material de construcción, o simplemente los niños deambulaban por el salón “molestando a sus compañeros”; en otras oportunidades, se indica que las educadoras hacían las actividades por los niños. Así mismo, refieren dificultades de comunicación por el uso limitado del lenguaje oral.

Respecto a las aulas de primaria, Adame (2003), Porrez (2004) y Solís (2004) también describen una relación maestro-alumno unidireccional, en la que predomina el control de la disciplina. En cuanto a las actividades, los maestros se limitaban a indicar en qué libro o cuaderno tenían que trabajar. Las instrucciones sobre las actividades a realizar se reducían a decir las páginas a resolver y de qué se trataba la actividad. Prevalecía el trabajo individual, mientras el maestro trabajaba en su escritorio. Aunque algunos maestros intentaban hacer actividades en equipo, éstas se dificultaban por el mobiliario –bancas con paleta– y porque los alumnos estaban inquietos.

Los maestros solían sentar a los niños que presentaban discapacidad cerca del escritorio o de algún niño “aplicado”, para que pudieran observar las actividades que se tenían que hacer. La mayoría de las veces, tanto las maestras de grupo como la maestras de apoyo de USAER efectuaban actividades grupales, sin dar indicaciones individuales al niño ni asegurarse de que comprendiera lo que tenía que hacer, éste realizaba las actividades por imitación de sus compañeros o se acercaba a la maestra, quien le escribía en el cuaderno el ejercicio, sin darle explicaciones adicionales. No se utilizaba algún sistema alternativo de comunicación acorde con las necesidades de los niños.

El estudio de Naranjo (2005) es el único donde se reportan resultados positivos en torno a la integración de un alumno con ceguera. En este caso, se enfatizaron las actividades experimentales que el maestro realizó con su grupo y las modificaciones y ajustes a los que

recurrió para nivelar las diferencias individuales y fomentar la participación. Entre ellas, se encontraban las actividades exploratorias para compensar la limitación visual y actividades para asegurar la comprensión del contenido a través de la experiencia física. Se crearon condiciones en el aula para garantizar la seguridad, atraer la atención del alumno con ceguera y el apoyo de los alumnos del grupo hacia su compañero.

Estas investigaciones reflejan que la actitud de incertidumbre, la falta de conocimientos y recursos en la vida cotidiana de las aulas se convierte en el principal obstáculo para el cambio y genera una exclusión, no en el sentido físico, sino de oportunidades de interacción y participación en el aprendizaje, cuando se supone –por lo antes señalado– que el sentido de la IE es precisamente la oportunidad de interacción que ofrece un contexto social y educativo lleno de experiencias con compañeros regulares, de tal forma que en el aula integradora se deberían crear las condiciones necesarias para el desarrollo cognitivo y social de los alumnos que presentan discapacidad.

En la mayoría de las investigaciones señaladas se tomaron como eje de análisis las experiencias de maestros regulares, de apoyo y de educación especial –CAM, USAER y CAPEP– en torno a la integración de alumnos con o sin discapacidad, enfatizando la formación y actualización para el logro de objetivos de la IE, las dificultades enfrentadas en el proceso, así como las formas de intervención y organización que se observan en las aulas. Si bien, en algunas investigaciones se consideró como participantes a personas que presentan discapacidad, sus objetivos no giran alrededor de las NEE que muestran ni de los estilos de enseñanza y aprendizaje que imperan en las aulas integradoras.

En el caso de la DI, los ejes de análisis se han orientado a las experiencias de padres, maestros y especialistas en relación con la IE de los alumnos. El estudio de Ezcurra y Molina (2000) muestra la falta de coherencia entre el modelo que se describe en la legislación y los documentos de la SEP y las experiencias narradas por padres y maestros que han integrado alumnos con DI. López (2002) describe las dificultades de los profesores de educación regular y especial para la integración; en los tres ejes de análisis se explicitan los

puntos de vista de los docentes de educación regular y especial, y se encuentra que la principal limitante para la integración es el sistema administrativo paralelo de educación regular y especial.

El estudio de Adame (2003) describe y compara las características de los docentes que laboran en CAM y USAER, respecto a la atención de alumnos con NEE con o sin discapacidad. Enfatiza las diferencias en cuanto al diagnóstico, la intervención y las actitudes docentes, así como la influencia de las características individuales, escolares y familiares para poner en marcha el programa de IE con éxito. En el primer estudio, el análisis se enfocó en el alumno y su historia de vida; el segundo estudio se planteó como objetivo analizar cuestiones de formación y gestión en torno a la IE; el tercer estudio centró su análisis en las prácticas educativas en la educación especial y la IE, se consideraron sistemas amplios que intervienen con las características individuales, como son el contexto escolar y familiar.

Los resultados de los estudios realizados en México coinciden con los obtenidos en otras partes, por ejemplo, Echeita (2004) señaló que si bien la integración es un proceso “bienintencionado”, que ha producido cambios significativos en los sistemas educativos de la mayoría de los países en poco tiempo, ha consistido en aceptar “resignadamente” que algunos alumnos se *integren* en escuelas que poco han modificado su organización y funcionamiento, así, los alumnos *diversos* son quienes deben adaptarse a los valores, normas y al currículo regular, entonces el resultado no es lo que se esperaba y se deseaba.

Echeita reconoció que las barreras que limitan la educación para todos es el resultado de la interacción de varios factores, como las características individuales del alumno, el contexto social y escolar en el que se desenvuelve, entre otros. Las barreras sociales, culturales, actitudinales, materiales y económicas se han convertido en la principal dificultad de la integración; además de que el conocimiento que la investigación ha producido no se refleja en las prácticas cotidianas.

Otro de los cuestionamientos sobre la inclusión fue realizado por Warnock (2005), pionera de la educación inclusiva. En su opinión, es necesario que se revise la política porque se ha

incrementado la exclusión para los alumnos con discapacidad severa, como los niños con autismo, para ellos la educación en escuelas regulares ha fallado y recibirían una mejor educación en grupos pequeños y en escuelas de educación especial. Por tanto, Warnock sugiere la revisión de la política a partir de las necesidades de los alumnos con discapacidad y no centrarse en el estéril debate entre la inclusión y la educación especial.

Fabel (2009) cuestiona el éxito de la integración en Montgomery, Alabama, Estados Unidos debido a que 100% de los alumnos con dificultades de aprendizaje significativas obtienen los niveles más bajos en las evaluaciones de matemáticas y 81% de ellos, en las de lectura. Además, sólo 25% de los maestros utilizó enseñanza diferenciada, es decir, realizaron tareas diferentes y variaron la manera en que presentaban la información a los alumnos con NEE y poco más de 50% de ellos asistió a cursos de entrenamiento. Debido a que la integración representa un desafío para maestros y alumnos, solicitan que se reconsidere el cierre de los centros de educación especial para alumnos con NEE, argumentando que los alumnos “deberían tener una trayectoria pedagógica adaptada a sus necesidades y no adaptada para encajar una clavija cuadrada en un agujero redondo”.

Estudios desde la perspectiva sociocultural

A continuación se describen algunos hallazgos de estudios con alumnos con dificultades significativas de aprendizaje y discapacidad intelectual leve que se han realizado desde la perspectiva sociocultural, los cuales surgen de las ideas de Vigotsky y Leontiev (Vigotsky, 1997b) respecto a la capacidad de los niños con dificultades de aprendizaje y retraso mental leve, para usar el lenguaje como un instrumento psicológico mediador para la formación de funciones psicológicas superiores, en los que concluyeron que la capacidad de los niños para hablar o comprender el lenguaje se mantiene intacta; sin embargo, no pueden usarlo como instrumento mediador para regular su conducta ni para el desarrollo de otras funciones psicológicas.

En relación con la enseñanza en ZDP, Kozulin (1994) describe la utilidad del método

desarrollado por Sokolyanski sobre actividad compartida con alumnos con discapacidad, cuyas etapas consisten en que el maestro realiza primero la acción, sosteniendo las manos del niño; después, el niño entra en acción, y, en el último estadio, el maestro se limita a proporcionar una señal al niño para que ejecute la acción.

Además, señaló que para mantener la motivación es necesario modificar las condiciones físicas de la tarea, por ejemplo, cambiar el color del lápiz o utilizar un pincel, a diferencia de los niños regulares, para quienes es suficiente cambiar el significado de la tarea, sin modificarla físicamente. De este modo, concluyó que la flexibilidad de la motivación en estos niños está limitada por las circunstancias concretas de la tarea, entonces los procesos de compensación se deberían de encaminar en gran medida al desarrollo de la abstracción y la imaginación, tomando en cuenta la relación interfuncional que se produce entre la inteligencia y la motivación.

Otros estudio con aplicaciones de la teoría sociocultural para el trabajo con alumnos con NEE es el de Englert, Tarrant, Mariage y Oxer (1994), quienes diseñaron un programa instruccional para mantener interacciones dialógicas entre maestros y alumnos.

El propósito del estudio fue comparar la eficacia de dos programas instruccionales sobre comprensión lectora con alumnos con discapacidad de aprendizaje: por un lado, el programa instruccional POSSE (por sus siglas en inglés, predecir, organizar, buscar, resumir y evaluar) que contenía elementos específicos sobre el proceso de la lectura y el conocimiento de la estructura del texto, incluía también elementos para estructurar la interacción dialógica entre maestros y alumnos. Por otro lado, el programa instruccional KWL (qué sabemos, qué queremos encontrar, qué aprendimos y qué necesitamos aprender), que contenía los mismos principios instruccionales sobre la comprensión lectora, pero daba menos importancia al papel del maestro y de la conversación instruccional.

En el POSSE, durante ocho semanas los alumnos aprendieron a aplicar varias estrategias de lectura como predecir, organizar y utilizar las habilidades de análisis del texto para resumir,

evaluar y controlar la comprensión. El programa incluyó dos características, la primera se refiere a la construcción activa del significado y la negociación del significado, en tanto que la segunda hace énfasis en la relación cooperativa y recíproca. Los maestros tomaron parte de la conversación entre los alumnos, con el fin de desarrollar la habilidad del grupo para construir cooperativamente las respuestas y desarrollar interpretaciones personales del texto, además de proporcionar los instrumentos del lenguaje para hablar acerca del significado y construir el significado y comprensión de la lectura, modelando y mostrando las estrategias de resolución de problemas.

Concurrieron 35 maestros practicantes (32 mujeres y 3 hombres); 21 maestros fueron asignados al grupo experimental (POSSE) y 14 al grupo control (KWL). Participaron 109 niños (63 en el primer grupo y 46 en el segundo), 78 de los cuales fueron identificados con discapacidad de aprendizaje, un nivel intelectual promedio, diferencias significativas de un año aproximadamente entre el nivel intelectual y el logro académico, sin evidencia de DI, problemas emocionales o de desventaja cultural o económica; con habilidades receptivas o expresivas del idioma por debajo de la edad mental; 20 presentaban problemas emocionales y 11, DI leve. Los alumnos pertenecían a tres niveles académicos: 1° a 3°, 4° a 5° y 6° a 8° grados, con 23, 68 y 17 alumnos, respectivamente. La intervención se llevó a cabo en aulas de educación especial.

Los resultados sugirieron que el programa instruccional POSSE produjo efectos más positivos en la comprensión de los alumnos—incluso en un periodo breve de intervención—que el KWL. Las comparaciones relativas al desempeño mostraron que los alumnos del POSSE tenían mayores habilidades de comprensión que los de KWL, esto fue evidente por el número de ideas que recordaron y el recuerdo de ideas relacionadas. Estos niños también estaban más informados sobre estrategias, de tal forma que su comprensión pudo haber mejorado porque entendieron cómo emplear las estrategias y autorregular el proceso de comprensión. Se sugiere que los resultados diferenciales en el desempeño se debieron al andamio instruccional del POSSE, que tuvo una influencia positiva en el recuerdo de

información del texto, por la calidad de la instrucción y el diálogo dentro del contexto de la lectura, aun cuando fueron expuestos a menos textos.

Orrantia, Morán y Gracia (1997) abordaron el problema de la evaluación en el ámbito educativo, mediante un procedimiento alternativo a las prácticas habituales de evaluación de alumnos que presentan dificultades en la resolución de una tarea específica, en particular, en la resolución de problemas matemáticos sencillos. Éste se fundamentó en los presupuestos teóricos de la evaluación dinámica o evaluación en ZDP. El procedimiento consistía en presentar tareas con contenidos procedimentales y se entrenaba a los niños según procesos específicos de análisis. El maestro proporcionaba una serie de ayudas relacionadas con los distintos componentes de la tarea, entre ellas se consideraron los siguientes pasos: ayudas textuales (reescritura), representación lingüística del problema, representación figurativa del problema, razonamiento y revisión/evaluación/supervisión (ayudas metacognitivas).

En otro ámbito, Mariage, Englert y Garmon (2000) examinaron cuatro formas en las cuales maestros de educación especial desarrollaron la alfabetización de alumnos con problemas de aprendizaje y problemas de conducta, basados en los aportes de la teoría sociocultural. La investigación se llevó a cabo como parte del modelo instruccional del *Early Literacy Project* (ELP), el cual tenía como principios: 1) proponer actividades intencionales, contextualizadas y significativas; 2) estar integrada a través de la planeación; 3) promover el aprendizaje autorregulado, y 4) fomentar una comunidad en la que se comparta el discurso oral y escrito.

Eligieron una variedad de acontecimientos que permitían la construcción social del conocimiento, como investigaciones temáticas, lectura coral, lectura silenciosa, trabajo en parejas, discusiones, diario escrito, entre otras. Se partió de la idea de que conforme los maestros comprendieran la importancia del discurso en el aula, tendrían un nivel de atención consciente que les permitiría aprovechar las oportunidades para dirigir el desarrollo cognoscitivo y social de los alumnos.

En sus conclusiones, los autores mencionaron que las cuatro formas de ayudar al desarrollo del aprendizaje de alumnos con necesidades especiales en aulas integradoras son: 1) el papel del discurso del aula para ayudar al desempeño; 2) el papel del maestro para construir la relación dialógica con los alumnos; 3) el uso de la facilitación procesal, y 4) transferir el control del significado.

Además, indicaron que cuando los maestros hacen conscientes múltiples formas de ayudar a los estudiantes, también aumentan las oportunidades para que los alumnos con necesidades especiales aprendan procesos complejos de la comprensión y producción de textos. Sin embargo, poner en práctica múltiples maneras de leer, escribir, pensar y hablar no significa necesariamente que los alumnos tomen parte en diferentes roles y discursos, sino que se usan como instrumentos para aprender, de tal forma que dichas actividades deben promover el desarrollo social y cognoscitivo de los alumnos.

Palincsar, Magnusson, Collins y Cutter (2001) realizaron experimentos de ciencia con niños que presentaban problemas de aprendizaje y emocionales, en aulas inclusivas de educación elemental, en éstos se incluyó a maestros participantes del *Guided Inquiry supporting Multiple Literacies Community of Practice* (GISMLCOP). En la primera fase de la investigación, se analizaron casos individuales de alumnos que presentaban necesidades especiales que cursaban cuarto y quinto grado. A partir de la información, se identificaron retos para los alumnos y oportunidades de instrucción, básicamente en cuatro áreas: lenguaje/ cognición, textos escritos, atención e interacción social.

En la segunda fase, estudiaron los efectos de incluir estrategias avanzadas de instrucción con los mismos maestros, enfocadas en: a) el monitoreo y facilitación del pensamiento a los alumnos; b) mantenimiento de textos escritos, y c) trabajo en grupos. Los resultados mostraron que todos los alumnos tuvieron avances significativos respecto a la primera fase; en particular, los alumnos con necesidades especiales presentaron cambios en la comprensión de la ciencia, comparándose con los obtenidos por alumnos regulares. Respecto a los maestros, aconsejaron que se debe iniciar la instrucción exponiendo las vías

de pensamiento y razonamiento de la materia, ya que por lo regular no tienen esta tradición sobre la enseñanza, aprendizaje o intervención en una disciplina específica. Las intervenciones identificadas como “prácticas avanzadas de enseñanza” son partes simples de enseñanza ejemplificada; los maestros tienen demandas significativas en el aula, en términos de tiempo, energía y espacio cognitivo.

Una tercera fase se dirigió a la naturaleza del soporte social que los maestros debían preparar para los alumnos con necesidades especiales. En un ambiente inclusivo, los maestros tienen responsabilidad adicional en sus aulas para que todos los alumnos tengan acceso al currículo y la instrucción. La mayoría de los alumnos con necesidades especiales tiene éxito trabajando en un contexto instruccional donde la actividad se desarrolla en grupos pequeños de trabajo. Por último, los especialistas, junto con los maestros regulares, pueden modelar una interacción efectiva para el grupo e individualmente para estos alumnos, por ejemplo: tomando turnos, con el uso de los materiales y encontrando un equilibrio entre las habilidades de los alumnos y la tarea.

Siguiendo con el proyecto GISMLCOP, Cutter, Palincsar y Magnusson (2002) realizaron un estudio de las múltiples y complejas demandas que los maestros tienen en las aulas en el contexto de integración de alumnos con necesidades especiales.

Los autores examinaron el desarrollo profesional de maestros de escuela elemental, en un contexto de reflexión crítica sobre las prácticas instruccionales recurrentes de los maestros y propuestas de prácticas alternativas para mantener la inclusión de alumnos mediante la investigación guiada durante la instrucción en ciencia. El estudio presentó tres viñetas de conversaciones de maestros de cuarto y quinto grados de educación elemental, donde cada maestro tenía de tres a cinco alumnos con NEE en el aula.

En sus conclusiones, los autores señalan que los alumnos con problemas de aprendizaje y de conducta podrían tener un aprendizaje comparable con el de pares no identificados, mediante el empleo de prácticas adicionales específicas, como la práctica avanzada en enseñanza, diseñada para la dirección cognoscitiva/ lingüística, texto impreso, atención y

relaciones sociales durante la instrucción compleja de la ciencia. En estas prácticas se encuentran las siguientes actividades: *monitoreo y facilitación del pensamiento de los alumnos* –ensayo, investigación individual y auto-monitoreo favorable–; *soporte de literatura impresa* –periódicos, glosario y ayuda de pares o adultos en la escritura–; *mejorando el trabajo de grupo* –designar los grupos, moldeamiento, monitoreo y facilitación de la interacción de grupo.

Respecto a la investigación guiada en alumnos con NEE, Palincsar, Magnusson, Cutter y Vincent (2002) reportaron el caso de dos niñas de cuarto grado que participaron en una investigación sobre la luz (uno de los temas de ciencia aprendidos con investigación guiada), quienes dijeron que fue una de sus actividades preferidas. Los autores consideran que aunque esto parezca incongruente, es un reflejo del éxito del niño, mismo que fue facilitado con la ayuda educativa que fue adaptada a sus capacidades y necesidades. La intervención mediante la investigación guiada cubrió las demandas y metas de la materia, los temas del estudio y las características del contexto de la instrucción. Los maestros en este contexto, se esforzaron por enseñar a las alumnas con necesidades especiales, haciendo diversos ajustes que se tradujeron en altas expectativas de éxito. Por lo que la atención al niño, la materia de estudio y el contexto educativo fueron necesarios para este logro.

Schmidt, Rozendal y Greenman (2002) identificaron las prácticas educativas que son efectivas para la enseñanza de lectura en escenarios integradores, lo cual es crucial para asegurar el éxito de alumnos con discapacidad, a quienes se les atribuye un fuerte pronóstico de fracaso por una pobre habilidad en la lectura.

Las autoras hicieron una revisión de la literatura que presentaba estrategias específicas, así como los factores contextuales que fueron claves para la integración. Los criterios para la revisión fueron que los participantes presentaran discapacidad de aprendizaje, cursaran grados elementales, estuvieran escolarizados en escuelas públicas con instrucción en inglés, que el estudio se hubiera publicado durante los últimos 15 años y que la instrucción fuera en el área de lectura. Los estudios se agruparon en tres tipos:

- 1) Prácticas instruccionales que demostraron ayudar a alumnos sin problemas de aprendizaje a desarrollar habilidades de lectura.
- 2) Prácticas que han demostrado ayudar a alumnos con problemas de aprendizaje.
- 3) Prácticas que han demostrado ayudar a ambos tipos de alumnos.

Las autoras consideraron que una instrucción estratégica efectiva de la lectura para alumnos con problemas de aprendizaje, es la que los compromete a construir activamente el conocimiento nuevo.

De acuerdo con las conclusiones, las estrategias efectivas fueron aquellas en las que los alumnos tuvieron oportunidades contextualizadas y frecuentes para leer, escribir, escuchar y hablar; se logró adquirir el conocimiento cuando las intervenciones instruccionales fueron multifacéticas. También identificaron dos factores contextuales que contribuyeron al aprendizaje exitoso en escenarios inclusivos: el primero se refirió a las creencias del profesor, mismas que forman el contexto instruccional para aprender; el segundo fue la colaboración entre maestros y alumnos, debido a que en el contexto instruccional a menudo se requieren contextos cooperativos.

Las creencias y percepción del profesor sobre el uso de la lectura, permitieron que estuvieran dispuestos a la modificación de la instrucción, dirigida al trabajo en pequeños grupos, con la idea de que beneficiaría no sólo a un grupo, sino a la clase entera. Se encontró que este tipo de estrategias son un apoyo crucial pero evasivo en la mayoría de las aulas inclusivas y los métodos tradicionales no responden suficientemente a la diversidad de necesidades en el aula. Las estrategias tienen un impacto positivo en la medida en que comprometen activamente tanto a alumnos regulares como a los que presentan necesidades especiales.

Respecto a los alumnos, la colaboración también fue importante, debido a que un número amplio de las investigaciones revisadas sostenían que el aprendizaje cooperativo aumenta efectivamente la calidad y la cantidad de éxito académico en alumnos con discapacidad. Este tipo de aprendizaje asegura que todos los miembros del grupo aprendan la materia,

por lo que se beneficia al grupo completo. Para el maestro, el aprendizaje cooperativo significa dejar de ser el líder y convertirse en un guía, manteniendo la iniciativa del alumno para tomar un papel más activo en la responsabilidad del proceso y la acción de aprender.

La ubicación de alumnos con discapacidad en aulas inclusivas precisa que los maestros traten con otro sistema de necesidades; en general, los niños con y sin necesidades especiales que cuentan con un vocabulario pobre, tienen mayor riesgo de desarrollar dificultades. Gormley y Ruhl (2005) revisaron siete estudios realizados con niños con discapacidad de aprendizaje integrados en escuelas regulares, con resultados positivos en el desarrollo de vocabulario, cuando se implementó la lectura compartida del cuento (*Shared Storybook Reading, SSR*), con el método de lectura dialógica compartida del cuento (*Dialogic Shared Storybook Reading, DSSR*), que requiere la lectura en voz alta del adulto a un niño o a un grupo.

Los estudios sugieren que para los niños con y sin discapacidad, el DSSR es el procedimiento más eficaz para la adquisición del vocabulario en la escuela. A diferencia de la lectura monológica, que es una lectura *in extenso* del texto, sin hacer pausas para preguntas o interacción verbal entre el adulto y el niño, la lectura dialógica compartida representa un acercamiento más explícito y consiste en la lectura *in extenso* con la interacción intermitente del adulto-niño para nombrar, comentar o preguntar. Este método es eficaz para los alumnos con necesidades especiales y los pares sin necesidades especiales. Es un instrumento práctico para realizar ajustes, eficiente en términos de tiempo y recursos; aceptado por la población en general y equitativo con los pares sin necesidades especiales.

El método DSSR implica que un profesor lea recíprocamente con los alumnos, mediante el siguiente proceso: a) exposición a la lengua oral de alta calidad y a vocabulario específico; b) demostración de estrategias para aprender vocabulario; c) proporcionar oportunidades para el uso significativo del vocabulario, y d) dar nueva información para integrar la experiencia anterior. Los patrones generales evidentes en las investigaciones mostraron que los maestros incorporaron las siguientes actividades antes, durante y después de la

lectura: preguntar e incitar; modelar; elogiar/evaluar las respuestas; definir; actividades continuadas; clasificar y resumir.

Dubrovsy (2000) señaló que la mejor forma de que el profesor ofrezca medios compensatorios y ayudas adecuadas es a través de la individualidad, lo que no significa el aislamiento del niño, sino proporcionarle los apoyos que le permitan alcanzar niveles de mayor conocimiento. En su experiencia en una escuela de educación especial que integró a niños sin dificultades, la individualidad implicó proporcionar actividades con diferentes niveles de complejidad. En primer lugar, la profesora desarrolló una conversación sobre los animales, a partir de la cual se realizó un esquema gráfico en el pizarrón. Después, se efectuó una actividad con textos adecuados al nivel de lectura de cada uno de los niños, que iban desde nombres de animales, la descripción de sus características hasta la descripción de su hábitat; finalmente, hubo una actividad de juego con imágenes. Así, la cooperación con otros hizo posible que los niños avanzaran en la identificación de conceptos.

Otra propuesta de trabajo con alumnos identificados con NEE es la que hizo Tomlinson (2005) sobre enseñanza diferenciada, en la que se reconoce que los alumnos aprenden de formas diferentes, como: escuchar, realizar actividades prácticas, individualmente o en compañía de sus pares. Durante la enseñanza es factible conformar actividades variadas para favorecer el aprendizaje en el aula, incluyendo a los niños con y sin NEE. La propuesta gira en torno a brindar apoyo adicional a los alumnos que lo requieran, con base en un diagnóstico de su perfil de aprendizaje y el reconocimiento de las diferencias, ofreciendo opciones para trabajar a partir de los conocimientos previos, actividades de observación, experimentales y de discusión en equipos, con la opción de que los alumnos trabajen en diferentes niveles de complejidad y presentación de la tarea.

MÉTODO

Propósitos

Los propósitos del presente estudio responden a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las características de los contextos en los que se integran los alumnos con discapacidad intelectual?
- ¿Cómo es la interacción y el discurso que los maestros y compañeros privilegian con los alumnos con discapacidad intelectual?

Tales propósitos son:

- I. Analizar el contexto escolar de acuerdo con la normativa de la integración educativa.
- II. Analizar el contexto conceptual para la clasificación de la discapacidad intelectual y la identificación de necesidades educativas especiales.
- III. Analizar el contexto social del aula y la forma en que son percibidos los alumnos con discapacidad intelectual.
- IV. Analizar la estructura de las lecciones en las aulas integradoras y el nivel de participación de los alumnos con discapacidad intelectual.
- V. Analizar las funciones y características del discurso en aulas que integran alumnos con discapacidad intelectual.
- VI. Analizar las formas de interacción y ayuda que privilegian los maestros y compañeros con los alumnos con discapacidad intelectual.

Tipo de estudio

El presente es un estudio cualitativo a través del análisis intrínseco de casos (Stake, 1998), derivado de un examen de casos-tipo (Erickson y Schultz, 2002). El diseño del estudio incluyó dos etapas de recolección de datos; para la primera se realizó un estudio descriptivo y exploratorio, que comprendió el acopio de datos desde septiembre de 2006 a

enero de 2007. En la segunda etapa se efectuó un estudio no experimental, de campo y descriptivo; la recopilación de datos se llevó a cabo durante dos ciclos escolares: 2006-2007 (enero a junio de 2007) y 2007-2008 (septiembre a diciembre de 2007).

Escenario y contexto

El escenario del estudio fue una escuela primaria pública de tiempo completo, una edificación de concreto ubicada en la delegación Miguel Hidalgo, en la Ciudad de México. Contaba con organización completa y todos los servicios; la jornada escolar era de las 8:00 a las 16:00 horas. La escuela participaba en los programas de Escuelas de Calidad, Nacional de Lectura y Enciclomedia y disponía del apoyo de una USAER. Tenía 18 salones además de la dirección, el comedor y un salón de usos múltiples; algunas aulas eran utilizadas como biblioteca, aula de medios audiovisuales y de apoyo de la USAER.

El personal administrativo estaba integrado por la directora, una secretaria, un conserje y tres personas de apoyo; los padres de familia formaban una comisión que se hacía responsable del comedor. Durante el primer ciclo escolar en que se aplicó el estudio (2006-2007), el personal docente lo conformaban siete maestros titulares de grupo, un maestro adjunto que daba una clase de apoyo denominada "Aula de medios", un maestro de educación física y una maestra de apoyo permanente de la USAER. En el segundo ciclo del estudio, se integraron una secretaria, una maestra de grupo, una de educación física y una trabajadora social en la USAER.

Respecto a los alumnos, en el primer ciclo escolar que se desarrolló el estudio, la escuela tenía siete grupos: dos de primero y uno de cada grado de segundo a sexto, con un total de 200 alumnos. Al inicio del segundo ciclo escolar (2007-2008) contaba con ocho grupos, dos de primero y segundo y uno de tercero, cuarto, quinto y sexto grados, un total de 227 alumnos. La relación maestro-alumnos era aproximadamente de 1/30.

Participantes

Los participantes se dividieron en tres grupos, el primero de éstos corresponde a tres niños clasificados con DI. Se utilizaron seudónimos para referirse a ellos, con el fin de mantener el anonimato.

El tipo de muestreo fue no probabilístico, intencional. Los criterios de inclusión fueron que el equipo de la USAER los clasificara con DI antes de iniciar el estudio; que estuvieran integrados en aulas regulares desde el inicio de la educación básica; que cursaran de tercero a sexto grado, pues se suponía que poseían dominio de la lectoescritura, se dedicaban a un amplio abanico de actividades en clase y tenían una experiencia mínima de dos años en la escuela primaria.

El segundo grupo de participantes corresponde a los maestros titulares de los grupos donde se integraron Laura, Elena y Diego. Para mantener el anonimato se hace referencia a ellos como M1, M2 y M3.

La M1 ha desarrollado actividades administrativas en las oficinas de una supervisión de zona del Distrito Federal. El M2 sólo ha laborado en el magisterio. La M3 ha trabajado como maestra en escuelas públicas y privadas, participó como actriz en obras de teatro infantiles realizadas en la Unidad Artística del Bosque.

En el tercer grupo se incluyó como participantes a los alumnos sin discapacidad que asistían a los dos grupos donde se encontraban los niños focales; no se sujetaron a algún muestreo probabilístico, porque los grupos estaban conformados desde el primer grado de la educación primaria, de tal forma que el muestreo fue accidental. Para identificar a los grupos se hace referencia a ellos como grupo A y grupo B.

En la tabla 21, se muestran las características que presentaron los participantes al inicio del ciclo escolar 2006-2007:

Tabla 21.
Datos de los participantes

Alumno con DI	Laura	Elena	Diego
Sexo	Femenino	Femenino	Masculino
Fecha de nacimiento	12/noviembre/1996	13/marzo/1995	25/marzo/1994
Edad	9.09 años	11.05 años	12.05 años
Diagnóstico	Discapacidad intelectual y desarrollo socio-afectivo inadecuado.	Discapacidad intelectual, trastorno por déficit de atención, desarrollo cognitivo lento, desarrollo socio-afectivo inadecuado y dificultades	Discapacidad intelectual.
Maestro	M1	M2	M3
Sexo	Femenino	Masculino	Femenino
Edad	40 años	39 años	43 años
Escolaridad	Maestra de primaria Cirujana dentista (trunca)	Maestro de primaria	Maestra de primaria Licenciatura en actuación
Años de servicio	22	20	25
Grupo	A	B	B
Grado	Cuarto	Quinto	Sexto
Ciclo escolar	2006-2007	2007-2008	2007-2008
Número de alumnos	29	29	32
Sexo	12 mujeres 17 hombres	12 mujeres 17 hombres	13 mujeres 19 hombres
Edad al inicio del estudio	48% - 9 años 35% - 10 años 17% - 11 años		60% - 10 años 35% - 11 años 6% - 12 años
Reprobación	17% repitió un grado		11% repitió un grado, 6% dos grados

Herramientas

1. Expedientes elaborados por el personal de la USAER de los niños clasificados con DI.

Descripción: los expedientes contenían los informes de las evaluaciones psicopedagógicas realizadas por el equipo de la USAER en cada uno de los años escolares que los alumnos fueron atendidos, incluso en otras escuelas. También contenían datos de entrevistas clínicas, informes médicos y psicológicos realizados por instituciones como la Secretaría de Salud, el Instituto Mexicano del Seguro Social y el Instituto Nacional de Comunicación Humana.

Producto: 246 fotografías de los expedientes, 82 de Laura, 76 de Elena y 88 de Diego, con las evaluaciones de los ciclos escolares 2005-2006 y 2006-2007.

2. Documentos del proyecto escolar.

Descripción: el proyecto escolar es un instrumento diseñado por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SEP, 2003b), que tiene como objetivo favorecer una gestión escolar ordenada y sistemática, en torno al desarrollo de competencias en el alumnado, independientemente de sus características físicas, culturales, sociales y familiares, para garantizar la igualdad de oportunidades educativas. Este documento debe ser elaborado anualmente por las escuelas que pertenecen al Programa de Escuelas de Calidad (SEP, 2007a).

Producto: proyectos escolares de los ciclos 2006-2007 y 2007-2008.

3. Registros de observación de la infraestructura y organización escolar.

Descripción: se realizaron registros descriptivos *in situ* sobre información de la infraestructura y organización escolar. También se asistió a las juntas del Consejo Técnico, reuniones con padres de familia, actividades culturales, deportivas y festivas, de los que se hicieron registros posteriores.

Producto: 12 registros descriptivos y 48 fotografías.

4. Entrevista semiestructurada a los maestros titulares de los grupos participantes.

Descripción: la entrevista contenía cuatro apartados con un total de 23 preguntas, que se muestran a continuación.

Datos generales del maestro	Edad, sexo ¿Cuál es su formación profesional? ¿Qué cursos ha tomado? ¿Qué instituciones han impartido los cursos? ¿Sí está en carrera magisterial? ¿Desde cuándo acepta alumnos con discapacidad?
Preguntas generales sobre DI	¿Cómo define usted a los alumnos con DI? ¿Qué habilidades/capacidades considera que tienen los alumnos con DI? En su opinión, ¿cuáles son las metas de aprendizaje para los alumnos con DI?
Preguntas sobre las experiencias de integración de alumnos con DI	¿Qué opinión tiene sobre la integración de alumnos con DI en escuelas regulares? ¿Ha tenido experiencias en la integración de alumnos con DI? ¿Cuántos alumnos con DI ha tenido en sus aulas? ¿Cómo ha hecho para que participen en las actividades del aula regular? ¿Qué diferencias de aprendizaje en contenidos de español, matemáticas y educación física encuentra entre los alumnos con DI en relación con sus compañeros? ¿Cómo es el comportamiento de los alumnos con DI, en relación con los alumnos regulares? ¿Cómo ha sido la relación de los alumnos con DI con sus compañeros y con usted?
Preguntas sobre la orientación y apoyo para el trabajo con alumnos con DI	¿Ha recibido orientación para la conducción de alumnos con discapacidad en el aula? ¿Cómo ha sido la orientación? ¿Quién y dónde le han dado la orientación? ¿Cómo ha sido su relación con los padres de los alumnos con discapacidad? ¿Cuál ha sido la participación de los padres en el proceso de integración de alumnos con DI?

Producto: registro en audio de tres entrevistas y transcripciones.

5. Cuestionario sobre preferencias para trabajar y jugar (Díaz-Aguado, Royo y Martínez, 1994).

Descripción: el cuestionario sociométrico aborda las preferencias de los niños en dos aspectos: trabajar y jugar. Las preguntas realizadas fueron las siguientes:

- 1) ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu salón con los que más te gusta trabajar?
- 2) ¿Por qué te gusta trabajar con ellos o ellas?
- 3) ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu salón con los que menos te gusta trabajar?
- 4) ¿Por qué no te gusta trabajar con ellos o ellas?
- 5) ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu salón con los que más te gusta jugar durante el recreo?
- 6) ¿Por qué te gusta estar con ellos o ellas?
- 7) ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu salón con los que menos te gusta jugar?

- durante el recreo?
- 8) ¿Por qué no te gusta estar con ellos o ellas?
 - 9) ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu salón a los que más les gusta juntarse contigo?
 - 10) ¿Por qué crees que les gusta estar contigo?
 - 11) ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu salón a los que menos les gusta juntarse contigo?
 - 12) ¿Por qué crees que no les gusta estar contigo?

Modalidad: aplicación grupal, los niños respondieron de forma individual.

Producto: hoja de respuestas escrita por cada alumno.

6. Entrevista de asociación de atributos (Díaz-Aguado, 1996).

Descripción: cada uno de los niños del grupo nominó a los compañeros que destacan respecto a cinco atributos de tipo positivo y cinco de tipo negativo. Los atributos sobre los que se preguntó son los siguientes:

Adivina quién es el niño o niña de tu salón que:

El que más sabe...	El que menos sabe...
El que tiene más amigos...	El que tiene menos amigos...
El más alegre...	El más triste...
Al que más quiere la maestra...	Al que menos quiere la maestra...
El que más ayuda a los demás...	El que más molesta a los demás...

Modalidad: aplicación individual.

Producto: Registro en audio de la entrevista y hoja de registro.

7. Entrevista sobre la caracterización de los alumnos con DI.

Descripción: para el presente estudio se diseñó la entrevista de caracterización de la DI, en la cual se preguntó en específico sobre los niños focales, las preferencias para trabajar y jugar con ellos, así como la descripción que los compañeros hacen sobre el diagnóstico y las NEE que presentan. A los niños se les preguntó lo siguiente:

- ¿Te gusta trabajar con Laura/Elena/Diego? ¿Por qué?
- ¿Te gusta jugar con Laura/Elena/Diego? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que tiene Laura/Elena/Diego?
- ¿Por qué crees que Laura/Elena/Diego necesita ayuda de la maestra de la USAER?

Modalidad: aplicación individual.

Producto: Entrevistas en audio y transcripciones por cada alumno.

8. Observaciones.

Descripción: se realizaron observaciones abiertas, es decir, se les manifestó a los participantes que eran observados (Flick, 2002); el rol de investigador fue de participante como observador (Bertely, 2000). Se elaboraron registros descriptivos *in situ* sobre información contextual de las actividades contempladas y las acciones de los participantes.

Producto permanente: 40 registros descriptivos, uno por cada clase observada y 40 cintas de video, con 31 horas y 36 minutos de grabación, distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 22.
Distribución de los registros de video

	Grupo A		Grupo B		Total
	Español	Matemáticas	Español	Matemáticas	
Primer año escolar (ene. – jun. 2007)	5 videos 213 minutos	5 videos 180 minutos	6 videos 325 minutos	6 videos 300 minutos	22 videos 1018 minutos
Segundo año escolar (sep. – dic. 2007)	2 videos 84 minutos	5 videos 238 minutos	4 videos 228 minutos	7 videos 314 minutos	18 videos 864 minutos
Total	7 videos 297 minutos	10 videos 418 minutos	10 videos 553 minutos	13 videos 614 minutos	40 videos 1882 minutos

9. Fotografías digitales

Descripción: con el fin de tener un archivo lo más completo posible y contextualizar las actividades realizadas, se tomaron fotografías de las actividades efectuadas por los maestros en el pizarrón, y por los alumnos con DI en sus cuadernos y libros de texto.

Producto permanente: 299 fotografías.

Procedimiento

Acceso al escenario y consentimiento informado

A las autoridades y a los maestros se les informó que el propósito de la investigación era hacer un seguimiento de alumnos integrados. Se informó sobre los tiempos y la conveniencia de observar durante las asignaturas de español y matemáticas –porque en éstas se desarrollan los contenidos de lenguaje hablado, escrito y matemático–, sin que hicieran actividades que se apartaran del trabajo normal de clase. No se comentó que el análisis se centraba en la interacción del maestro y los compañeros con los niños focales, para evitar que los participantes tuvieran actitudes y conductas diferentes a las que tenían normalmente. Se mencionó la pertinencia de realizar videofilmaciones, como un requisito para la investigación, así como el compromiso de preservar el anonimato de la escuela y los participantes, utilizando seudónimos en cualquier presentación de datos y resultados.

La investigadora fue presentada con los padres de familia, se les explicó que era estudiante universitaria y realizaba un trabajo de investigación para su tesis, cuyo objetivo era hacer un seguimiento de las actividades efectuadas en el aula durante las clases de español y matemáticas, además que se harían registros en video y se mantendría en el anonimato los nombres y la identidad de los alumnos participantes.

A los padres de los participantes focales se les informó, de manera individual, que se registrarían en el aula las actividades de español y matemáticas y se tomarían notas de las actividades hechas por los niños que recibían atención de la USAER, porque la investigadora se especializaba en el trabajo con niños que presentaban NEE.

A los alumnos participantes se les dijo que la observadora era estudiante y quería ser maestra de USAER; que en la universidad le habían pedido como tarea informar qué necesitaban los niños que recibían apoyo de la USAER y cuáles temas tenían que aprender en las clases de español y matemáticas. También se les mencionó que para entregar y hacer mejor esa tarea, ella tendría que escribir y grabar las actividades que hacían en la clase, porque no quería olvidarlas.

Recolección de datos

En una sesión de 50 minutos, se revisaron los expedientes de los tres niños clasificados con DI y se elaboró un registro fotográfico del contenido de los mismos. Los comentarios hechos por la maestra de apoyo de la USAER sobre los datos de los expedientes y las características de los niños focales, se registraron por escrito.

La dirección escolar otorgó una copia electrónica de los proyectos escolares, después de haber sido entregados a la supervisión correspondiente y al Programa de Escuelas de Calidad. Con los datos de identificación de la escuela, se realizó una búsqueda de documentos electrónicos, entre ellos, los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (prueba ENLACE) de la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal.

Durante el periodo de conocimiento del escenario (octubre-diciembre de 2006) se hicieron observaciones y registros etnográficos de las actividades realizadas por el personal docente y no docente. Posteriormente, durante la recolección de datos se asistió a las actividades culturales organizadas por la escuela. También se acudió a algunas actividades del proyecto escolar, como pláticas para padres sobre adicciones, talleres de prevención del maltrato infantil y abuso sexual, entre otras. Así mismo, fue posible la asistencia a cuatro juntas del Consejo Técnico.

Las entrevistas con los docentes se realizaron mientras el grupo tenía actividades especiales, con una duración de 50 minutos para cada maestro. El desarrollo de la entrevista constó de las siguientes fases:

- *Saludo*: presentarse con el maestro, explicarle el propósito de la entrevista, la confidencialidad de los datos personales y el uso de la información; se solicitó el consentimiento para la audiograbación.
- *Recolección y transmisión de información*: se hicieron las preguntas concretas y se dio oportunidad para que respondieran. En caso de que el entrevistado lo solicitara o que la información proporcionada fuera insuficiente, se repitió, aclaró o amplió la pregunta.

- *Conclusión:* se dio oportunidad para que se hicieran las preguntas y/o comentarios del entrevistado y se terminó la entrevista.

En enero de 2007 se aplicó el cuestionario sobre preferencias para trabajar y jugar (Díaz-Aguado, Royo y Martínez, 1994); los niños con y sin discapacidad de los grupos participantes lo respondieron por escrito en forma individual; cada alumno anotó su nombre. Para registrar el de los compañeros elegidos, se numeraron las tres opciones por pregunta, en un renglón cada una. En las preguntas abiertas, se dejó espacio suficiente para que los niños describieran los motivos de su elección.

El procedimiento de asociación de atributos (Díaz-Aguado, 1996) se aplicó en una entrevista individual. Las respuestas se registraron en una hoja, en la cual se anotaron los nombres de los niños designados para cada atributo y el de quien los nominó. La entrevista sobre la caracterización de los alumnos con DI se aplicó en forma individual, en el lapso que asignaron los maestros; las entrevistas duraron cinco minutos, aproximadamente, por cada niño. Las respuestas se registraron en audio y se tomaron notas de las contestaciones de los niños y del orden en que se realizó la entrevista.

De antemano, se reconoció que la presencia en el aula de la observadora y la filmación en video sería una distracción para alumnos y maestros, e influiría de algún modo en lo observado. Para que todos se adaptaran a la presencia de la observadora y de la videocámara, se hicieron cuatro filmaciones previas a la recolección de datos en cada grupo. Durante las observaciones previas, se ubicó el lugar apropiado para la videocámara (sobre una barda ubicada junto a la ventana, en el lado opuesto al pizarrón donde estaba el maestro). Se colocó en un trípode, aproximadamente a 1.60 m del piso, de modo que no se obstruyera la visión, aunque los alumnos se pusieran de pie. La videocámara estaba enfocada en los alumnos con DI. Para obtener una calidad adecuada de sonido, se utilizó un micrófono inalámbrico –colocado dentro de una bolsa para lápices–, en la mesa que ocupaban los alumnos focales.

Las observaciones se realizaron una vez a la semana, de acuerdo con el horario de actividades de cada grupo. La videofilmación comenzó con la apertura de la lección por

parte del maestro y terminó con el cierre de la misma. Las clases filmadas se desarrollaban después del recreo o de las clases de educación física y aula de medios, esto se hizo para instalar el equipo de grabación mientras los alumnos se encontraban fuera del aula. Al terminar la grabación, la cinta de video se etiquetaba con los siguientes datos: grupo observado, grado, fecha, asignatura y tema de la lección.

Los registros descriptivos *in situ* se anotaron en un diario de campo, en las hojas del lado izquierdo del cuaderno y contenían la siguiente información:

- Temporalidad: la fecha, la hora de inicio y término de la observación.
- Datos de escenario: las iniciales de la escuela y el grupo observado.
- Datos de los participantes: las iniciales del maestro, el número de niños y niñas que se encontraban en el aula, las iniciales de los alumnos focales observados.
- Datos de la actividad: asignatura, tema de la lección, los recursos utilizados por los alumnos como libro de texto o cuaderno; cuando se utilizaba el libro de texto, se indicaba el número de lección y las páginas.
- Diagrama del aula: se hizo un diagrama en donde se marcó la distribución del mobiliario, la ubicación del maestro, de los alumnos focales y el nombre de los niños que se encontraban en la misma mesa de los niños focales.
- Actividad previa: al inicio del registro descriptivo, se indicó la actividad antecedente del grupo, por ejemplo, la clase de educación física, el recreo o el desayuno.
- Inscripción: el registro de lo dicho y lo hecho por los participantes observados. Se registró cada cinco minutos, aproximadamente.

Una vez concluida la lección y la observación, durante la revisión de las notas crudas del diario de campo y la visualización de los videos, al final de cada registro se incluyó una o dos cuartillas sobre los aspectos que no fueron registrados *in situ* y se consideraban importantes para el análisis ulterior. Éstas se registraron en el aula de usos múltiples de la escuela o tan pronto como fue posible.

Se recopilaron fotografías digitales de textos escritos por el maestro relacionados con los

contenidos y actividades de las clases observadas, ya fuera en el pizarrón tradicional, blanco o electrónico. La cámara digital fue colocada frente al pizarrón y se amplió el foco de ésta para acercar la toma. Las fotografías se tomaron sin *flash*, cuando el maestro daba por terminado el texto y antes de que lo borrara –generalmente, avisaba que iba a hacerlo–. También se fotografió material de lectura y trabajos escritos en el libro de texto o cuaderno por los alumnos focales. Los artefactos fueron fotografiados al concluir la clase, regularmente, mientras los alumnos se encontraban fuera del aula, en el horario de recreo o de la comida.

Análisis de los datos

Con base en los datos de los proyectos escolares 2006 y 2007, los registros descriptivos de la infraestructura y organización escolar, se describió el contexto de la escuela. Con los datos anteriores también se realizó un análisis de acuerdo con los criterios para la atención de las personas con discapacidad descritas en el *Índice de inclusión* (Booth y Ainscow, 2000), cuyo objetivo es ayudar a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en las escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Se respondió a las preguntas correspondientes a los 498 indicadores, para identificar las fortalezas y debilidades de la escuela en relación con las dimensiones de cultura y política.

Se elaboró un análisis de cada caso con la información de los expedientes, a partir de las cinco dimensiones que señala la AAMR (2004) respecto a la evaluación de la capacidad intelectual y la conducta adaptativa, así como la clasificación de la DI. De igual forma, se analizó la determinación de las NEE y la propuesta curricular adaptada de los criterios indicados por García et al. (2000), González-Pérez (2003) y el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002a).

A partir de las observaciones en el aula, se evaluaron los propósitos y contenidos curriculares que contiene el *Documento Individual de Adecuación Curricular* correspondiente a cuarto (García, Escalante, Escandón et al., 2000a) y quinto grados (García, Escalante, Escandón et al., 2000b). Las áreas evaluadas fueron español,

matemáticas y socialización. En la columna derecha, se marcaron los contenidos que cada niño había desarrollado con una ✓ y con una ✗ aquellos que aún no lo habían logrado.

Las entrevistas con los maestros se transcribieron y se analizó el contenido, considerando los siguientes aspectos:

- *Datos generales*: formación profesional, años de servicio en el magisterio, otras actividades laborales, antigüedad en la escuela, cursos de actualización y capacitación para la IE.
- *Actitudes hacia la discapacidad intelectual*: percepción sobre la discapacidad y sus causas, actitudes sobre la integración de alumnos con discapacidad y con DI en las escuelas regulares.
- *Experiencias previas*: sobre la IE de alumnos con discapacidad.
- *Acciones que ha realizado para la integración de los niños focales*: expectativas sobre el aprendizaje; adecuaciones curriculares; sensibilización al grupo; relación con el niño, con el maestro y con los compañeros; criterios para la organización y ubicación de los niños en el aula.
- *Orientación y apoyo*: orientación que recibe de la maestra de la USAER; apoyo y participación de los padres de familia.

Para el cuestionario sobre preferencias para trabajar y jugar se construyó una matriz de datos, en la cual se registró el nombre de los entrevistados en el eje vertical, y en el horizontal, los nominados. Las respuestas se registraron de acuerdo con el orden de elección, asignando 3, 2 o 1 punto, respectivamente, para la primera, segunda y tercera nominación. Se obtuvo el puntaje total por niño y el número de compañeros que lo eligieron. Para ubicar su registro, se calculó la media del grupo según el número de nominaciones; los alumnos fueron ubicados conforme a su registro en: alto (>X), medio (=X); bajo (<X) y aislados (=0).

Para elaborar el gráfico de las relaciones en el grupo, se tomó en cuenta la primera y segunda elección. Los datos de las preguntas abiertas se codificaron por análisis de

contenido, de manera general, acerca de la percepción de los compañeros del grupo, y en particular, sobre la percepción hacia los alumnos con DI.

Las respuestas del procedimiento de asociación de atributos (Díaz-Aguado, 1996) se registraron en una matriz de datos, en la cual se anotó a los niños mencionados para cada uno de los atributos y el nombre de quien los nominó. Se registró la frecuencia con que cada niño fue nombrado en cada atributo: en el eje vertical, los nombres de los entrevistados y en el eje horizontal, a los nominados. Los datos se codificaron por análisis de contenido; primero, de forma general, a partir de las respuestas del grupo hacia los compañeros. Después, de manera particular, sobre las respuestas de los compañeros respecto a los tres casos focales.

Para el análisis de los registros descriptivos de las clases observadas, se utilizó la Guía de observación estructurada de clases, que se sugiere en los instrumentos de apoyo a la evaluación del proyecto escolar publicado por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SEP, 2003b), que contiene 32 ítems agrupados en los siguientes indicadores: I. Definición, explicitación y orientación de los objetivos; II. Selección, organización y tratamiento de los aprendizajes; III. Utilización de medios de enseñanza; IV. Tratamiento metodológico; V. Formas de organización de la clase; VI. Evaluación, y VII. Relaciones interpersonales con los alumnos.

Posteriormente, en el lado derecho de cada hoja de registro de observación se hicieron las siguientes anotaciones:

Notas de campo (NC): en un primer momento, se registró lo que se observó y se marcaron los segmentos de interacción entre el maestro o algún compañero con los alumnos focales, para su revisión durante la visualización del video. Después, se agregaron las notas con una interpretación de los hechos, por ejemplo, la primera impresión de una interacción entre el maestro y el alumno focal, respecto a qué se hace y por qué se hace.

Notas personales (NP): en ellas se registraron comentarios de los maestros sobre hechos de

la vida de los alumnos focales, que podrían afectar lo que se estuvo observando; por ejemplo, si el alumno faltó porque estuvo enfermo o fue al médico; si el maestro tuvo alguna conversación con los padres de familia o con la maestra de apoyo de la USAER sobre el alumno y su desempeño escolar. Así como aspectos personales e institucionales que los maestros comentaron entre ellos; los trámites administrativos que tenían que realizar; actividades de la cooperativa; de la carrera magisterial; los registros mensuales de asistencia, altas y bajas de alumnos; las actividades que se organizaban en la escuela como festivales, actividades del proyecto escolar, entre otros.

Notas metodológicas (NM): fueron tomadas durante la visualización de los videos, en ellas se registraron hechos relacionados con: a) el lugar donde se situaba la observadora en el aula para tomar notas; b) la forma hacer las anotaciones, en particular, el uso y significado de abreviaturas y símbolos; c) la tecnología utilizada, por ejemplo, los cambios necesarios para colocar la cámara, y d) las dificultades para transcribir los episodios, por ejemplo, Diego presentaba problemas en la pronunciación de algunos fonemas y de sintaxis.

Notas teóricas (NT): estas anotaciones se hicieron con base en la literatura de investigación y teórica que dio el encuadre teórico-metodológico al estudio. En ellas se incluyeron citas de los autores que podrían explicar un hecho observado, o bien, reflexiones sobre algunos conceptos revisados en la teoría y la ubicación de la referencia donde se encontraba la información.

Para el análisis de los videos se tomaron en cuenta las sugerencias de Erickson y Schultz (2002), Pomerantz y Fehr (2000) y Wells (2001):

Visualización de las cintas: se realizó un guión de la secuencia de la clase, con cuatro columnas. En la primera, se indicaba el tiempo; en la segunda, las instrucciones y acciones del maestro; en la tercera, las acciones de la mayoría de los niños del grupo clase, y en la cuarta, las acciones de los niños focales. La descripción se completó con las inscripciones del diario de campo.

Selección de episodios: en el guión se seleccionaron los episodios de interacción del maestro y los compañeros con alguno de los alumnos focales. Para la selección de los episodios se plantearon los siguientes límites: a) interacciones acotadas en las que se marcó específicamente el inicio y el fin, a través de recursos lingüísticos y no lingüísticos específicos, y b) interacciones no acotadas, en las que no quedaban claros los límites de inicio y/o fin de la interacción; pero en ambos casos fue evidente que no hubo una continuidad, ya sea temporal o temática.

Transcripción de los episodios seleccionados: los episodios de interacción entre el maestro y los compañeros con alguno de los alumnos focales se transcribieron de acuerdo con las convenciones propuestas por Wells (2001) y Swann (2007), las cuales se muestran en el Apéndice 1. En la transcripción se anotaron los diálogos y las acciones, de tal forma que se presenta el contexto de lo que los interlocutores hacían mientras hablaban. La transcripción del diálogo se hizo de manera literal, aun cuando la pronunciación o sintaxis no fuera la adecuada, existieran repeticiones o balbuceos. Se distinguió al interlocutor con seudónimos. Los niños del grupo fueron identificados por el número asignado en el diagrama de la sociometría y se les dio un seudónimo en las viñetas que se usaron como ejemplos. Con el fin de validar las transcripciones, éstas fueron realizadas por una persona y cotejadas por otra.

Los episodios de interacción maestro-alumno con D_1 y compañero-alumno con D_1 corresponden a todos los enunciados y acciones registradas durante la interacción entre el maestro o los compañeros con alguno de los alumnos focales. En los episodios se identificó cómo se inició la interacción, denominada *etapa inicial*; en la *etapa central* se describe el motivo principal de la interacción, y la *etapa final* corresponde a la forma en que se terminó la interacción. A partir de la etapa central –el motivo de la interacción–, se agruparon las diferentes formas de interacción que maestros y alumnos realizaron en las actividades grupales e individuales de las clases de español y matemáticas.

Se recibió entrenamiento para el uso de software: para la grabación de archivos de audio y video, cinco horas. La codificación se realizó con el programa de cómputo para análisis de

datos cualitativos ATLAS.ti (Muhr, 2008). Para ello, se tomó un entrenamiento de dos horas en un curso por Internet. Posteriormente, un curso presencial de diez horas.

Codificación de las unidades de análisis: para la codificación, inicialmente se registraron 45 códigos que correspondían a la intención del hablante con lo que dijo o hizo. Para cada código se describió la intención que tenía el hablante. Con estos códigos se analizaron cinco videos. Posteriormente, se revisaron las descripciones para: 1) eliminar códigos que se referían a lo mismo, por ejemplo, *aceptar* (mostrar conformidad con recibir algo que se ofrece) y *recibir* (aceptar alguna cosa que alguien da); 2) describir adecuadamente funciones que parecían similares, por ejemplo, *preguntar* (pedir a una persona información sobre una cosa que se desea saber) e *indagar* (tratar de llegar al conocimiento o razonamiento haciendo preguntas), y 3) incluir códigos que no se habían descrito, pero que correspondían a diálogos o acciones registradas, por ejemplo, *sugerir* (insinuar lo que se debe hacer o decir). La codificación utilizada se presenta en el apéndice 2.

Una vez revisados los códigos de análisis, se codificaron nuevamente tres videos, a partir de lo cual se repasó y corrigió la descripción de los códigos y las situaciones en las que se presenta cada uno. Finalmente, se validó la codificación. En un primer momento, se codificó el mismo video con el archivo de audio y video y después, con la transcripción. Se encontró un índice de confiabilidad de 45%, debido a que en el archivo de video es difícil seleccionar las citas, sobre todo aquellas que corresponden a una o dos palabras. En un segundo momento, dos investigadores codificaron el mismo archivo de texto, de manera independiente, y luego se cotejaron los códigos, para lo cual se obtuvo una confiabilidad de 87%. Las dificultades que se encontraron se refieren a respuestas similares que tienen una función diferente:

Ejemplo 1

M3: ¿Ya terminaron?

G: Sííí [lo dicen en coro]

Ejemplo 2

M3: ¿Se escribe en la mitad de tres séptimos?

G: Sííí [lo dicen en coro]

En el primer diálogo, el maestro pide que le informen si terminaron de copiar el ejercicio del pizarrón; en este caso, los niños responden con una afirmación. En el segundo diálogo, el maestro solicita confirmación del lugar donde se debe escribir $\frac{3}{7}$ en la recta numérica;

en este caso, la respuesta de los niños es una confirmación. En este ejemplo, el contexto en el que se presenta el diálogo determina la interpretación de la función que se tiene y la forma en que se codificó. En el apéndice 3 se muestra un ejemplo de codificación.

Supercódigos de análisis: las unidades de análisis se empaquetaron como supercódigos en el software de ATLAS.ti, para hacer el análisis de frecuencias de los códigos durante la interacción, de forma que un supercódigo fue IRS –inicio, respuesta y seguimiento– y el otro lo conformaron las funciones o intención del turno, agrupados por elementos verbales, no verbales y acciones. Las frecuencias de los supercódigos se registraron en una matriz de datos. En el eje horizontal se registró a los interlocutores (M1, M2, M3, Laura, Elena y Diego) identificando quiénes participaban en la interacción (M1-Laura, M2-Laura, M3-Elena y M3-Diego), así como los turnos de la secuencia IRS para cada uno. En el eje vertical se anotaron cada uno de los códigos correspondientes a las funciones (aspectos verbales, no verbales y acciones). Tanto en las clases de español como en las de matemáticas se registró la frecuencia de los códigos.

Para la presentación de los resultados se elaboraron esquemas y gráficas que sintetizan las formas de interacción encontradas. Cabe señalar que las notas metodológicas y teóricas también se agregaron durante la transcripción de episodios en el procesador de texto y al hacer la codificación con el programa de cómputo ATLAS.ti., por ejemplo, dónde se encontraban sentados los compañeros que ayudaban a un alumno focal.

Las fotografías fueron archivadas en carpetas electrónicas, indicando el grupo, la fecha, el nombre del alumno a quien correspondían los ejercicios de libros y cuadernos y con un número consecutivo, de acuerdo con la secuencia temporal en la que fueron tomadas. Las figuras de la organización y la ubicación de los alumnos focales en el aula, así como los archivos de fotografías se utilizaron para contextualizar la interacción y apoyar las citas, sobre todo aquellas que describen las acciones de alguno de los interlocutores, por ejemplo, lo que el maestro escribe en el pizarrón mientras explica cómo se resuelve un problema, considerando los aspectos que sugiere Jewitt (2006).

Dimensiones de análisis

A. Contexto

La presentación que se hace del contexto parte de una perspectiva ecológica que se refiere no sólo al entorno físico, sino también a las acciones que las personas realizan, cómo y cuándo las hacen. Un contexto social se construye por las *definiciones* que se tienen de situaciones compartidas y sancionadas socialmente, así como de las acciones sociales que las personas realizan a partir de dichas definiciones (Erickson y Schultz, 2002).

En el ámbito del estudio de la discapacidad, el contexto se refiere a la descripción de las condiciones de vida cotidiana en las que viven las personas y las interrelaciones que mantienen con otras personas y otros ambientes (AAMR, 2004). Lo que aquí se presenta como contexto se compone de tres niveles relacionados, en los cuales se representan las definiciones y acciones para atender a los alumnos con DI en la escuela regular:

Contexto de la escuela. Delimitado por: a) el entorno: las características de la infraestructura, población y actividades que realizan las personas dentro del marco institucional; y b) las fortalezas y debilidades que muestran las acciones que han realizado para la integración de alumnos con DI, a la luz de los acuerdos internacionales y programas nacionales para atender a este sector de la población escolar.

Contexto de clasificación. Se refiere a las acciones sociales que se realizan acerca de los niños en el contexto escolar a partir de: a) el diagnóstico y la clasificación de la DI, y b) la identificación de NEE y la elaboración de la propuesta curricular adaptada de los niños clasificados con DI.

Contexto de relaciones sociales. Marcado por el tipo de relaciones sociales que se establecen derivadas de la percepción y actitudes que prevalecen en las aulas que integran a los niños clasificados con DI, respecto a las ideas de los maestros regulares y compañeros acerca de la DI, así como las ideas que tienen sobre la integración educativa y participación de estos niños en el aula regular.

B. Interacción y discurso educativos

Respecto a la interacción y el discurso entre maestros, compañeros y alumnos con DI se tomaron los tres niveles de análisis sugeridos por Mercer (1997), los cuales se refieren al nivel de profundidad con el que se analiza el texto hablado y son:

Estructura de las lecciones y participación de los alumnos con DI: que implica el nivel de análisis cultural sobre la naturaleza de la interacción y las reglas básicas del discurso, así como su valor en el contexto de la educación formal. En este análisis se describen: a) las formas de participación de los alumnos con DI; b) las acciones de los compañeros, que podían ser de reproducción, sustitución, instrucción y reflexión, y c) las actividades que se valoran y promueven en las aulas integradoras.

Funciones y características del discurso en el aula integradora: se refiere al análisis lingüístico realizado desde dos aspectos: a) turnos de inicio, respuesta y seguimiento. *Inicio*, interrogación o solicitud hecha por el maestro; *respuesta*, en la que el niño responde la pregunta o efectúa la acción solicitada, y *seguimiento*, en donde el maestro proporciona alguna forma de retroalimentación a la respuesta del niño; b) las funciones o intenciones del interlocutor en cada uno de los turnos, por ejemplo, afirmar, preguntar, confirmar, refutar, entre otros.

Formas de interacción y ayuda que privilegian los maestros y compañeros: representa el nivel de análisis psicológico, en el que se toman en cuenta la interacción y el discurso como pensamiento y acción; así se describen: a) las acciones y tipo de discurso que privilegian los maestros en las clases de español y matemáticas, y b) el tipo de razonamiento y desarrollo intelectual de los alumnos con DI.

Consideraciones éticas

Se tomaron en cuenta las consideraciones éticas descritas por Kerlinger y Lee (2002), el *Manual de estilo de publicaciones*, de la American Psychological Association (2002) y el *Código Ético del Psicólogo* (Sociedad Mexicana de Psicología, 2002).

Justicia, responsabilidad y consentimiento informado. Antes de iniciar el estudio, se realizó un acuerdo con los participantes para obtener su consentimiento informado, explicando los objetivos, métodos y tiempos que se emplearon en la investigación, así como para realizar audio y video grabaciones.

Desengaño. Se les explicó cuidadosamente la naturaleza de la investigación, en particular, que se realizaría un estudio exploratorio y descriptivo, con el fin de eliminar cualquier concepto erróneo que pudieran tener acerca del mismo, en particular, sobre la participación del investigador en las actividades de la escuela y en las aulas, al igual que la información relacionada con el almacenamiento, disposición y uso de las cintas de video.

Libertad de coerción. Se hizo del conocimiento de los participantes que su participación era voluntaria y que podían abandonar el estudio en cualquier momento, sin penalización ni repercusión alguna.

Confidencialidad. Con el fin de proteger el anonimato de la identidad de las escuelas y los participantes, se garantizó que los datos que se obtuvieran de ellos serían salvaguardados, por lo que se utilizaron nombres falsos a lo largo del análisis y la exposición de los datos.

Lenguaje. Con el fin de mantener la integridad de los participantes con DI, se evitaría el uso de lenguaje considerado negativo u ofensivo, por lo que se emplearía el término *persona con discapacidad* para referirse al atributo de la persona.

CONTEXTO PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Contexto de la escuela

Entorno escolar

El contexto del estudio fue una escuela primaria pública de tiempo completo, con organización completa. De acuerdo con la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, el Programa Escuelas de Tiempo Completo busca la mejora de la calidad educativa y se fundamenta en dos estrategias principales: la ampliación del horario de trabajo, con servicio de comedor y la incorporación de líneas de trabajo que contribuyen al mejoramiento de las competencias⁷ y de las condiciones de salud física y mental de los alumnos,⁸ lo cual parte de la reorganización de la gestión educativa de cada escuela y la transformación de sus prácticas en el aula (SEP, 2008a; 2008b).

La escuela se localiza en la delegación Miguel Hidalgo, en la Ciudad de México. De acuerdo con los datos del Consejo Nacional de Población (2001), la institución no se ubica en alguna de las zonas con altos índices de marginación; sin embargo, según los datos del INEGI (2004) se sitúa en un nivel socioeconómico medio-bajo. La colonia donde está la escuela, se encuentra entre las de mayor índice de delincuencia de la ciudad, según los datos de la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal (Proyecto Escolar, 2006-2007).

La escuela también pertenecía al Programa de Escuelas de Calidad, lo cual significa que consideran como población objetivo a escuelas que atienden a niños con NEE asociadas a una discapacidad (SEP, 2005). De acuerdo con las reglas de operación del programa (SEP 2005; 2007a), la integración de alumnos con discapacidad es uno de los estándares de gestión, práctica docente y participación social, entendido como el hecho de que “la escuela se abre a la integración de niñas y niños con NEE, otorgando prioridad a los que

⁷ Fortalecimiento del aprendizaje sobre contenidos curriculares, aprendizaje de una lengua adicional, y uso de tecnologías de la información y comunicación.

⁸ Alimentación saludable, recreación y desarrollo físico, arte y cultura.

presentan alguna discapacidad y que requieren apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades” (p. 27).

De la misma manera, la escuela participaba en el Programa Nacional de Lectura, el cual tiene como objetivos mejorar los hábitos lectores y escritores de los alumnos y maestros para el desarrollo de competencias comunicativas y una enseñanza eficaz en todas las asignaturas (SEP, 2007b), y en Enciclomedia, cuyo objetivo es ofrecer a los niños y maestros diferentes maneras de acceder al conocimiento, con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación, por lo que utilizan materiales multimedia en el aula (SEP, 2002b).

De acuerdo con el Sistema Nacional de Información Educativa (SEP, 2006c), durante el ciclo 2006-2007 la escuela tuvo una deserción de 9.4% y una reprobación de 4.1%. Los datos de la aplicación 2007 de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) ubicaron a la escuela con un puntaje total de 531.70, ligeramente por encima de la media estatal y nacional,⁹ que es de 526 y 500 puntos, respectivamente. Por el resultado global de la escuela, se situó en el decil 9¹⁰ (SEP, 2007e).

Respecto a la infraestructura, el edificio es una construcción de concreto con todos los servicios. Dispone de un patio alrededor del cual se encuentran suficientes aulas para dar el servicio al número de alumnos inscritos; cuenta con salones para atender a tres grupos por grado, doce en la planta baja y seis en la planta alta; además, un salón de usos múltiples, biblioteca, comedor, salón audiovisual y aula de apoyo para la USAER. Cabe señalar que aunque había biblioteca escolar, no se utilizaba.

Las aulas tienen un área de 45 m², orientadas de sur a norte, con dos puertas de acceso, una que da hacia un pasillo techado y la otra, al patio. El piso de las aulas es de loseta, las

⁹ El puntaje está expresado en una escala nacional con una media de 500 y una desviación estándar de 100 puntos. Los alumnos con resultado poco confiable se excluyeron para el cálculo de estos resultados. En el caso de esta escuela se excluyó a tres alumnos.

¹⁰ En el decil 1 se ubica 10% de las escuelas del país de la misma modalidad con los resultados más bajos; en el decil 10, se sitúa 10% de las escuelas con los resultados más altos.

paredes estaban pintadas entonces de color verde pistache; las ventanas se orientan hacia el poniente; después del medio día entra directamente la luz solar, por lo que hay cortinas, además de contar con iluminación artificial.

El mobiliario constaba de un escritorio para el maestro, una mesa rectangular de 120 x 40 cm por cada dos alumnos y sillas individuales, las cuales podían adaptarse a diferentes situaciones de organización; estantes de metal, donde se colocaban los libros de texto y los cuadernos de los alumnos. Las aulas de primero a cuarto tenían un pizarrón para gis y un pizarrón blanco; las de quinto y sexto, en lugar del pizarrón blanco tenían pizarrón electrónico, computadora y videoprojector. Para el material didáctico del maestro y objetos personales, cada aula disponía de una bodega de 3 m².

La escuela ha tenido el apoyo de la USAER a partir del ciclo escolar 2005-2006, la cual ha atendido en su mayoría a niños referidos por problemas de aprendizaje, lenguaje y retraso en el desarrollo psicomotriz. Entre los alumnos con discapacidad se atendió a un alumno con síndrome de Down –quien sólo estuvo inscrito algunos meses en la escuela– y a tres alumnos identificados con DI. La maestra de apoyo que comenzó este servicio, solicitó su cambio de escuela y en el ciclo escolar 2006-2007 se integró otra maestra de apoyo, quien estuvo laborando durante la realización del estudio.

Los maestros efectuaban un diagnóstico del grupo al inicio del ciclo escolar y, a partir de esos resultados, derivaban a los niños que consideraban requerían el apoyo de la USAER. Por su parte, la maestra de apoyo hacía una evaluación individual y si el niño no era candidato a recibir ayuda, sólo hacía recomendaciones al maestro para que modificara la forma de trabajo en el aula y de esta forma apoyara el aprendizaje del niño; pero si lo consideraba pertinente, el niño recibía su atención. Los niños que fueron atendidos por CAPEP en educación preescolar y por la USAER durante el ciclo escolar anterior, continuaban recibiendo el apoyo.

La maestra de apoyo regularmente programaba tres horas de atención por grupo, las cuales podían ser en el aula regular, en la de apoyo o ambas modalidades, lo cual estaba

en función del número de niños que requerían el servicio en cada grupo y sus necesidades. Durante el ciclo escolar 2006-2007, la USAER no atendió a niños de primer grado, con el argumento de que se debía dar tiempo para que los niños aprendieran a leer y escribir. Pero en el ciclo escolar 2007-2008 se inició con la atención en este grado, para prevenir dificultades en la consolidación de la lectoescritura.

La maestra de apoyo de la USAER también organizaba actividades para la atención de otras problemáticas que presentaban los alumnos de la escuela. Entre ellas, se realizaron pláticas para alumnos, maestros y padres de familia sobre el trastorno por déficit de atención, prevención del maltrato infantil, abuso sexual y prevención de conductas delictivas. En estas actividades también participó personal de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, de los Centros de Integración Juvenil y de la Procuraduría de Justicia del D. F.

La escuela también contaba con el apoyo de un equipo médico, que pertenecía a un centro de salud del Gobierno del Distrito Federal, ubicado en la misma colonia. Este equipo lo integraban un médico, un dentista y tres enfermeras, quienes anualmente valoraban el estado de salud y nutricional de los alumnos e instrumentaban acciones para la higiene bucal, campañas de vacunación y otros temas relacionados con la salud.

Estructura y organización de las clases de español y matemáticas

A continuación, se describen las formas de estructura y organización de las clases de español y matemáticas observadas con los tres maestros; de acuerdo con la Guía de observación estructurada para el proyecto escolar (SEP, 2003b), se presenta conforme a los siguientes indicadores: I. Definición, explicitación y orientación de los objetivos; II. Selección, organización y tratamiento de los aprendizajes; III. Utilización de medios de enseñanza; IV. Tratamiento metodológico; V. Formas de organización de la clase; VI. Evaluación, y VII. Relaciones interpersonales con los alumnos.

Tabla 23
Estructura y organización en las clases

M1	M2	M3
<i>I. Definición, explicitación y orientación de los objetivos</i>		
No hay indicaciones sobre los objetivos de la actividad.	No hay indicaciones sobre los objetivos de la actividad.	No hay indicaciones sobre los objetivos de la actividad.
<i>II. Selección, organización y tratamiento de los aprendizajes</i>		
<i>Etapa inicial</i>		
Indicaba la actividad a realizar, por ejemplo, resumen o cálculo mental, solicitaba el material, que copiaran la fecha y el título.	Indicaba la asignatura y el material que se requería para la actividad. Señalaba si la actividad era continuación de alguna realizada con anterioridad sin concluir.	Manifestaba la actividad que iban a realizar, indicaba la asignatura, número de lección y el tema. Recordaba si el tema ya había sido visto con anterioridad.
<i>Etapa central</i>		
En español, se desarrollaron actividades de lectura grupal en voz alta y en silencio, copia, explicación y solución de ejercicios. En general, asignaba poco tiempo para realizar las actividades o dejaba varias a la vez. En matemáticas, explicaba el tema y realizaba ejercicios de cálculo mental, basta numérico y solución de problemas.	En español las actividades fueron de lectura individual en silencio y en voz alta, así como las actividades de comprensión lectora que se indican en el libro de texto. En matemáticas sólo se observó la solución de ejercicios en el cuaderno.	En español, la actividad iniciaba con la lectura individual, escuchar el audio con Enciclomedia o ambas, después respondían las preguntas del libro. Al introducir un tema, daba una explicación y solicitaba ejemplos a los niños, después solucionaban los ejercicios del libro. En matemáticas, explicaba el tema y demostraba el procedimiento para solucionar los ejercicios con Enciclomedia, mientras los niños los resolvían o copiaban en el libro.
<i>Etapa final</i>		
Los niños se formaban junto al escritorio para calificarse conforme terminaban o dejaban los cuadernos para que la M1 lo hiciera después.	Los niños se acercaban al M2 para que les revisara que habían concluido la actividad y les calificara.	Caminaba entre las mesas y calificaba las actividades, también realizaba ejercicios de evaluación.
<i>III. Utilización de medios de enseñanza</i>		
Los recursos utilizados fueron el pizarrón tradicional para escribir la fecha, el título y las instrucciones. En hojas de rotafolio escribía ejemplos de cómo resolver los ejercicios, mismas que dejaba pegadas en las paredes del salón. El material de soporte era el cuaderno, sólo se observó que utilizara el libro de lecturas de español. La M1 copiaba los ejercicios que realizaban en el cuaderno en su plan de trabajo.	En el pizarrón tradicional escribía ejercicios y ejemplos, recurría a Enciclomedia para escuchar el audio de las lecturas. Las actividades se realizaban teniendo como soporte el cuaderno; en él, resolvían los ejercicios de español y matemáticas. Sólo se observó que utilizara el libro de lecturas de español. En algunas actividades de matemáticas se utilizaban recortes de revistas.	Utilizaba el pizarrón tradicional para escribir resúmenes, ejercicios y ejemplos; en las clases de español ponía el audio de las lecturas con Enciclomedia y resolvía los ejercicios del libro en matemáticas. El material de soporte para las actividades eran los cuadernos, los libros de texto, hojas de bloc para actividades de evaluación, además tenían un libro de actividades de ejercicios de repaso.

Tabla 23
(continuación)

M1	M2	M3
<i>IV. Tratamiento metodológico</i>		
<p>Daba instrucciones que los alumnos ejecutaban, en ocasiones respondían preguntas. Existían periodos de silencio cuando calificaba los cuadernos o realizaba otras actividades. En ocasiones salía del aula, dejando a los alumnos solos. Realizaban actividades grupales como la lectura en coro. La solución de ejercicios era a partir de la copia de información de las hojas de rotafolio que estaban pegadas en las paredes o se copiaban los resultados entre ellos. Cuando se hacían ejercicios de cálculo mental, los niños escribían el ejercicio completo en lugar de escribir sólo el resultado; realizaban las operaciones y en una hoja nueva copiaban los resultados, la arrancaban del cuaderno y pedían que les calificaran.</p>	<p>Dirigía las actividades del grupo con instrucciones orales, desde el frente o la parte trasera del salón. Aunque los niños trabajaban, se escuchaban murmullos, por lo que constantemente les daba indicaciones para que se mantuvieran sentados, en silencio y trabajaran rápido. En ocasiones designaba a algunos niños para resolver ejercicios de forma oral o escrita en el pizarrón. Para resolver los ejercicios de español y matemáticas, decía los pasos de manera verbal mientras los niños escribían en el pizarrón, en particular, en matemáticas. Los niños solicitaban información al M2 y que les revisara los ejercicios; así que agregaba instrucciones de forma individual.</p>	<p>Explicaba y demostraba en el pizarrón las actividades que los niños tenían que realizar. La mayor parte del tiempo ella hablaba y les daba indicaciones. Mientras la M3 explicaba, los niños resolvían los ejercicios o los copiaban del pizarrón, también designaba a algunos niños para que resolvieran los ejercicios en el pizarrón o con el programa de Enciclomedia. Hacía preguntas sobre el tema y estimulaba a los niños para que aportaran información sobre la solución de los ejercicios.</p>
<i>V. Formas de organización de la clase</i>		
<p>Los niños estaban sentados en mesas con cuatro a seis integrantes, las actividades eran individuales. La distribución de los alumnos generalmente no se modificaba. La M1 sentaba solos en la parte trasera del salón o junto al escritorio a los niños que platicaban, jugaban y se levantaban de su lugar. En la mesa que estaba junto al escritorio, sentaba a los niños con las mejores calificaciones, a quienes se dirigía con mayor frecuencia. La M1 daba la indicación desde el escritorio. Se ponía de pie para escribir instrucciones en el pizarrón.</p>	<p>Los niños estaban sentados en díadas con una disposición frontal, las actividades eran individuales. El M2 cambiaba a los niños de lugar cada mes. Explicaba de pie y se dirigía a todo el grupo. Si requería escribir algo, se acercaba al pizarrón, escribía y volvía a la parte posterior del salón. Mientras los niños resolvían los ejercicios, caminaba entre las mesas. Insistía constantemente en que trabajaran rápido.</p>	<p>Los niños estaban sentados en equipos de seis a ocho integrantes, en dos grandes equipos o en díadas con una disposición frontal, las actividades se realizaban de forma individual. La M3 modificaba con frecuencia la organización de las mesas y cambiaba de lugar a los niños, también si era necesario por la actividad o el pizarrón que utilizaba. Daba las indicaciones de pie junto al pizarrón o sentada frente a la computadora; caminaba por el aula para supervisar la actividad y agregaba explicaciones individuales.</p>

Tabla 23
(continuación)

M1	M2	M3
<i>VI. Evaluación</i>		
<p>Calificaba a los niños que terminaban primero, los demás concluían como tarea. Los niños se formaban junto al escritorio, de modo que impedían la visibilidad de la M1 al resto del grupo. Así, los que no habían terminado platicaban, jugaban e incluso se salían del salón. Los que acababan escribían las respuestas en el pizarrón y los demás corregían o copiaban las respuestas.</p>	<p>Se acercaba al lugar de los niños y calificaba la actividad. En otras ocasiones, los niños se acercaban a él. Los niños no podían cambiar de actividad o ir al recreo hasta que concluyeran la actividad.</p>	<p>Calificaba las actividades mientras caminaba entre las mesas. Realizaba actividades de repaso y exámenes escritos, sobre todo en matemáticas. Leía las instrucciones y los ejercicios en voz alta, daba explicaciones y oportunidad para que respondieran a su ritmo. Comunicaba y analizaba con los niños los resultados de las evaluaciones, felicitaba a los niños que habían mejorado y nombraba a los que no habían estudiado.</p>
<i>VII. Relaciones interpersonales con los alumnos</i>		
<p>Se mostraba distante, la mayor parte del tiempo estaba sentada en el escritorio. Utilizaba un lenguaje coloquial, pero no afectivo. A la mayoría de los niños les llamaba por su nombre, excepto a los que se llamaban igual, que los nombraba por su apellido. Su tono de voz era elevado y gritaba para que los niños atendieran las indicaciones. Mostraba preferencia por los niños que estaban sentados junto al escritorio, se dirigía a ellos con mayor afecto y los identificaba como trabajadores, los designaba para participar con mayor frecuencia.</p>	<p>Se mostraba cercano con los niños, caminaba entre las mesas y supervisaba la actividad. Llamaba a los niños por su nombre; a quienes se llamaban igual, los llamaba por nombre y apellido. Utilizaba un lenguaje coloquial, pero no era afectivo. Estimulaba a todos los niños para que participaran, no mostraba preferencias. Cuando observaba que algún niño tenía dificultades para resolver el ejercicio, se acercaba, le ayudaba o explicaba de manera individual.</p>	<p>Se mostraba cercana con los niños, utilizaba un tono de voz fuerte, sin gritar y hablaba rápido, su lenguaje era coloquial y afectivo. Se refería a los niños por su nombre y utilizaba frases como “mi niña preciosa”, “mi amor” o “mi vida” para dirigirse a ellos. Con el grupo usaba frases de tipo “nosotros”, para darles instrucciones. También se acercaba a los niños, establecía contacto físico como poner su brazo en el hombro y les daba explicaciones individuales.</p>

Fortalezas y debilidades para la integración educativa

Se identificaron las fortalezas y debilidades para la IE de alumnos con DI, las cuales fueron evaluadas de acuerdo con el Índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000). Con los datos de las notas de campo de las observaciones realizadas a la infraestructura y organización escolar, así como con las entrevistas realizadas a los maestros, se respondieron las 498 preguntas que contiene el citado índice en las dimensiones de: a) crear culturas inclusivas; b) elaborar políticas inclusivas, y c) desarrollar prácticas inclusivas. Los indicadores evaluados se exponen en la siguiente tabla; en la columna izquierda se muestra el total de puntos que contiene el índice para cada sección y en la derecha, los que cumplía la escuela:

Tabla 24
Indicadores de la escuela de acuerdo con el Índice de inclusión

Dimensiones	Índice	Escuela
A. Crear CULTURAS inclusivas		
A.1 Construir una comunidad		
A.1.1 Todo el mundo se siente acogido.	11	5
A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros.	11	7
A.1.3 Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.	11	4
A.1.4 El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.	11	7
A.1.5 Existe relación entre el personal y las familias.	14	2
A.1.6 El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.	12	4
A.1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.	8	5
A.2 Establecer valores inclusivos		
A.2.1 Se tiene altas expectativas respecto de todo el alumnado.	13	5
A.2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.	11	0
A.2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.	11	3
A.2.4 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.	14	10
A.2.5 El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.	10	2
A.2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	13	1
B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas		
B.1 Desarrollar una escuela para todos		
B.1.1 Los nombramientos y las promociones del personal son justas.	9	3
B.1.2 Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.	9	3
B.1.3 La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.	8	3
B.1.4 La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	7	0
B.1.5 Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez, se le ayuda a adaptarse.	10	2
B.1.6 La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.	11	2
B.2 Organizar el apoyo para atender la diversidad		
B.2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo.	7	0
B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.	11	1
B.2.3 Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.	9	1
B.2.4 La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	11	0
B.2.5 El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.	8	0
B.2.6 Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.	11	1
B.2.7 Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.	12	0
B.2.8 Se ha reducido el ausentismo escolar.	14	6
B.2.9 Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.	13	0

Tabla 24.
(Continuación)

Dimensiones	Índice	Escuela
C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas		
C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje		
C.1.1 La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.	12	2
C.1.2 Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.	13	2
C.1.3 Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.	12	3
C.1.4 Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.	18	0
C.1.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.	14	2
C.1.6 La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.	13	0
C.1.7 La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.	11	3
C.1.8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.	10	0
C.1.9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	10	0
C.1.10 Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	9	1
C.1.11 Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.	14	0
C.1.12 Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.	14	3
C.2 Movilizar recursos		
C.2.1 Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.	7	1
C.2.2 Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.	7	0
C.2.3 Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.	10	1
C.2.4 La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	9	0
C.2.5 El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todo.	15	1
Total	498	96

La evaluación de la escuela a través del índice puso en evidencia que sólo cumplía con 19.3% de las acciones que se sugieren en las dimensiones de cultura, política y prácticas educativas encaminadas a la integración de alumnos con discapacidad y/o NEE. De manera que no se eliminaban las barreras para el aprendizaje y, en consecuencia, no se ofrecía a todos los niños las oportunidades para la participación. Como puede observarse en la tabla 25 y la figura 2, donde se muestran las diferencias de lo esperado por el índice y los puntos que cumplía la escuela, el área con mayores fortalezas fue la de crear culturas inclusivas, y en la que se encontraron mayores debilidades fue en la que se refiere a desarrollar prácticas inclusivas. Esto resalta que en la escuela se mantienen las prácticas pedagógicas tradicionales, a pesar de lo que se ha hecho en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa de 2002 a 2007.

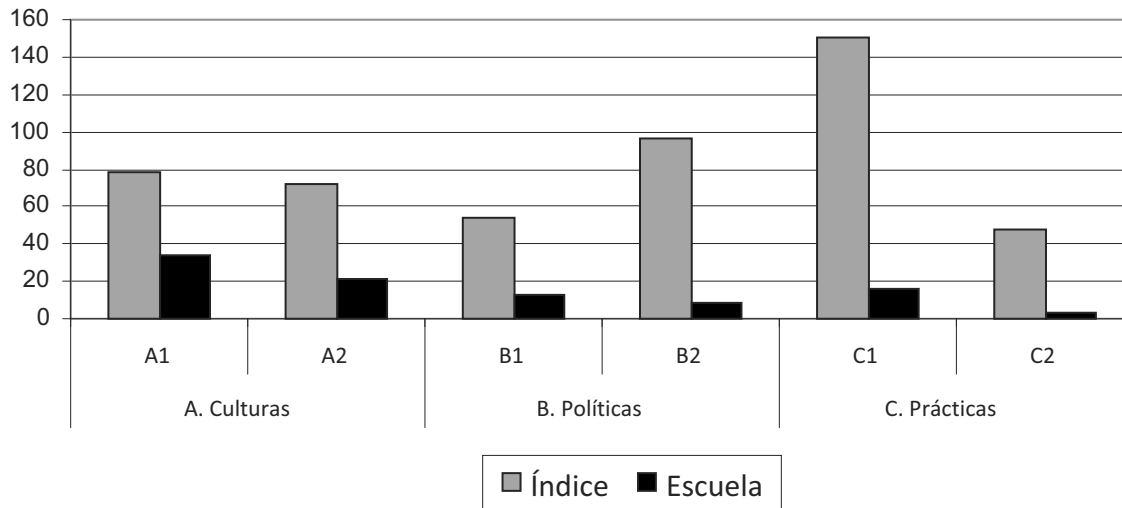


Figura 2. Diferencias entre los indicadores del Índice y los de la escuela.

Respecto a la dimensión *Crear culturas inclusivas*, la escuela realizaba 36.6% de las acciones; de hecho, sus principales fortalezas se encuentran en esta dimensión. En relación con la sección *Construir una comunidad*, se reconoce que la escuela es acogedora para todos los alumnos y las familias, se tratan con respeto, evitan el uso de estereotipos a través de etiquetas; por ejemplo, a los niños en general se les llamaba por su nombre. Cabe señalar que estas prácticas no surgieron de acciones encaminadas a crear una cultura inclusiva, sino de las características de personalidad de los maestros, del personal administrativo y de apoyo. Uno de los puntos débiles de la escuela es la realización de actividades en colaboración, tanto entre el personal, con los padres de familia, como con las instituciones de la comunidad.

En cuanto a la sección *Establecer valores inclusivos*, el personal aceptaba a los alumnos independientemente de su condición de género, etnia o discapacidad; los maestros referían que los reciben porque así lo indica el Artículo 3º Constitucional (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917/2008). Si bien se tienen altas expectativas respecto al aprendizaje de los alumnos en general, en el caso de los alumnos con discapacidad se asume que se encuentran limitados por factores individuales causados por la deficiencia que presentan, y en menor medida, por las condiciones del contexto familiar. La escuela no tiene población en condiciones de diversidad de etnia, lengua o religión, la

mayoría de los niños que asisten a ella pertenecen a la comunidad y viven cerca de la misma, de tal forma que, aparentemente, no existen prácticas discriminatorias; sin embargo, como se verá más adelante, estas prácticas son recurrentes al no proporcionar apoyos adecuados para la participación y el aprendizaje, en particular, con los niños clasificados con discapacidad; en este sentido, no se reconocen dichas prácticas ni se establecen acciones para evitarlas.

Acerca de la dimensión *Elaborar políticas inclusivas*, la escuela sólo cumplía con 14.7% de las acciones. Respecto a la sección *Desarrollar una escuela para todos*, resaltó el hecho de que no existe equidad de género en los nombramientos del personal, ya que 74% son mujeres y del personal masculino que labora en la escuela, sólo uno es docente, los demás tienen funciones de apoyo técnico pedagógico, o bien, realizan actividades de mantenimiento y limpieza. Esa situación de inequidad de género coincide con los resultados de estudios sobre la feminización de la educación (Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Delgado, 2001).

La escuela admite a todo el alumnado de su localidad que así lo solicite, de hecho se observó una tendencia a incrementar en 10% la población por ciclo escolar, debido al horario de tiempo completo (Proyecto escolar 2006; 2007). En general, no había acciones específicas para que el personal y los alumnos nuevos se adaptaran a la escuela. Quizá una de las principales debilidades en esta sección se refiere a las adecuaciones físicas para la accesibilidad de alumnos con discapacidad motora y visual, pues a pesar de que no existen obstrucciones para el acceso, éstas no responden a modificaciones encaminadas a recibir alumnos con discapacidad, sino a que la mayoría de las actividades se realizan en la planta baja, como parte de la distribución original de la escuela. En la planta alta, sólo se encuentra la biblioteca que, como ya se dijo, no era utilizada. No se han hecho adecuaciones de acceso, por ejemplo, en los baños.

La sección *Organizar el apoyo para atender la diversidad* es una de las principales debilidades de la escuela, debido a que sólo cumple con 9.3% de los indicadores. Esto se debe a que: 1) no se coordinan todas las formas de apoyo; 2) las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela no están orientadas a dar respuesta a la diversidad del alumnado; 3) las políticas de la escuela relacionadas con las necesidades especiales no son políticas de

inclusión; 4) la evaluación de las NEE y los apoyos no se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos, y 5) las modalidades de apoyo psicopedagógico no se vinculan con la planeación y el desarrollo del currículo del maestro regular.

Referente a las políticas inclusivas, en los documentos de los proyectos escolares no se tenía información en la cual quedara asentado que la integración era parte de la rutina escolar. Por ejemplo, los propósitos del proyecto escolar se centraban en el desarrollo de la autoestima; así, en el ciclo escolar 2006-2007 el propósito fue “propiciar el desarrollo de la autoestima en la comunidad escolar” (Proyecto escolar, 2006, p. 28) y en el ciclo 2007-2008 fue “promover y fortalecer en los alumnos las habilidades y competencias que les permitan desarrollar su autoestima y propiciar su participación positiva dentro del trabajo en el aula” (Proyecto escolar, 2007, p. 24).

La IE era entendida como el hecho de encontrarse dentro de la escuela regular. Respecto a las adecuaciones de acceso necesarias para los alumnos con discapacidad visual, auditiva y motora, no se ha implementado un plan de accesibilidad, los maestros consideran que no es necesario porque no existen obstáculos físicos para el acceso; sin embargo, no existen las condiciones adecuadas para la movilidad e independencia.

En cuanto a la dimensión *Desarrollar prácticas inclusivas*, sólo se llevaban a cabo 9.6% de las acciones sugeridas por el Índice; cabe señalar que ésta fue el área más débil de la escuela, pese a que las prácticas inclusivas aseguran que las actividades en el aula promueven la participación de todos los alumnos y toman en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas fuera de la escuela con el fin de que los alumnos superen las barreras para el aprendizaje y la participación.

En lo que se refiere a la sección *Orquestrar el proceso de aprendizaje*, la escuela cumplía con 10.6% de los indicadores. Hay que resaltar que aunque se realizaban algunas acciones, la mayoría de ellas eran aisladas, en particular, las que podrían contribuir a una mayor comprensión de la diferencia, como la participación de todos los alumnos en las actividades complementarias y extraescolares; una idea de la disciplina del aula basada en

el respeto mutuo; una planificación y el desarrollo de clases que respondieran a la diversidad; clases accesibles para todos mediante actividades de forma cooperativa y el hecho de que los maestros de apoyo se preocuparan por facilitar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, de tal forma que ninguna de estas acciones estaba dirigida a mejorar las prácticas educativas.

En esta sección, las principales debilidades de la escuela se encontraron porque no se realizaban acciones relacionadas con: a) una evaluación que estimulara los logros de todos los alumnos; b) la planificación, evaluación y enseñanza en colaboración, y c) que las actividades para la casa fueran una contribución al aprendizaje de todos y para la participación de los alumnos en su propio aprendizaje. En particular, no existían políticas orientadas a la prevención de dificultades de aprendizaje que los alumnos podrían experimentar; se consideraba que el apoyo a los alumnos con NEE era responsabilidad del personal de la USAER y, en todo caso, del maestro del grupo donde estaba inscrito el niño.

Cabe señalar que en las reuniones de Consejo Técnico no se compartía ni discutía información sobre los niños que presentaban NEE; además, en los documentos de planeación de actividades de la USAER se dejaban en blanco los espacios asignados para señalar las adecuaciones que el maestro titular registraba en el avance programático y las actividades que ambos maestros realizaban en colaboración.

Finalmente, en la sección de *Movilizar recursos*, la escuela sólo cumplía con 6.2% de los indicadores, por realizar acciones orientadas a utilizar los recursos de la comunidad. Cabe señalar que aun cuando se obtuvo la participación del personal de un Centro de Salud del Gobierno del D. F., de los Centros de Integración Juvenil, de la Procuraduría de Justicia del D. F. y de la Fundación Cultural Federico Hoth, A. C., para impartir pláticas a docentes, alumnos y padres de familia –sobre temas del cuidado de la salud, prevención del maltrato infantil, abuso sexual, conductas delictivas y el trastorno por déficit de atención–, esto no se debió exclusivamente al hecho de que la escuela busque tales recursos, sino que las instituciones la invitan a participar en sus programas y campañas.

En el análisis del contexto escolar para la IE, se retoman las ideas de Bronston (1974), Mikkelsen (1975), Nirje (1969), la ONU (1971, 1975, 2006) y Wolfenserberger (1972), quienes hacen referencia a la integración en dos aspectos principalmente: la normalización, que significa una vida lo más semejante a la de las personas de la misma edad, situación social y cultural, así como el respeto a los derechos humanos, civiles y políticos de las personas con discapacidad, mismos que la ONU y la UNESCO han enfatizado respecto a la educación mediante tres principios: el derecho a la educación (UNESCO, 1981; 1997), la igualdad de oportunidades (ONU, 1968; 1994), la educación para todos y la satisfacción de necesidades básicas de educación, entre ellas, la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas (UNESCO, 1990; 1997b; ONU, 1968, 1971).

Para la atención específica de personas con DI, se ha promovido además la integración educativa, laboral y social, el acceso a la cultura y la recreación, los servicios médicos y de rehabilitación que derivarían en una participación plena y equitativa en las actividades esperadas para su edad, de acuerdo con la cultura, contexto y comunidad donde la persona vive (OMS, 2004 ONU 2006; UNESCO, 1994, 1997b). México no ha sido ajeno a estos acontecimientos y desde 1993 se han realizado reformas al Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación, la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación y la Ley General para Personas con Discapacidad.

Así mismo, desde 2002 la Secretaría de Educación Pública ha instrumentado programas nacionales encaminados a cumplir con la demanda de elevar la calidad de la educación, como: el Programa Nacional de Lectura, el Programa de Escuelas de Calidad, el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, Enciclomedia y el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (SEP, 2002a, 2002b, 2007a, 2007b, 2008b).

La escuela en estudio participaba en las acciones de estos programas, además tenía como ventajas la organización y tiempo completo, la infraestructura y servicios para atender a la población inscrita, servicios de apoyo interno –USAER– y externos –DIF y Secretaría de Salud del Gobierno del D. F.–; también se observaron situaciones de riesgo como el bajo nivel

socioeconómico, escolar y cultural de las familias, la ubicación en una zona con altos niveles de delincuencia y la violencia intrafamiliar.

Respecto a la integración educativa, la escuela cumplía con los principios y lineamientos oficiales establecidos, es decir, reciben a todos los niños porque tienen derecho a la educación; la igualdad de oportunidades se da en la medida en que no pueden negarles el acceso a la escuela y al currículo regular; el servicio de USAER se encuentra dentro de las instalaciones escolares, por lo que se cumple con la eliminación de escuela especial/escuela regular como sistemas educativos diferentes, todos ellos establecidos en la Ley General de Educación (1993) y el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (SEP, 2002a).

Sin embargo, si la escuela es evaluada con el Índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000), los resultados ponen en evidencia otra realidad. La escuela cumplía solo con 19.3% de los 498 indicadores que contiene el Índice en aspectos de cultura, política y prácticas inclusivas. El porcentaje (36%) que cubre en la dimensión *A. Crear culturas inclusivas*, se debe en gran parte a las prácticas institucionales ya establecidas. Donde se observa una diferencia es en dos aspectos considerados: *A.1 Construir una comunidad*, que cumple con 43.5% en el que se incluye recibir a los alumnos y sus familias, así como trabajar juntos, por ejemplo en el Consejo Escolar. En contraste con el aspecto *A.2 Establecer valores inclusivos*, en el que logra 29.1% de los indicadores, debido a que el personal docente, los alumnos y los padres no han logrado compartir la filosofía de la inclusión y eliminar las prácticas discriminatorias.

En la dimensión *B. Elaborar políticas inclusivas*, la situación no es diferente, ya que cumplen con 14.7% del total, pero con diferencias entre los indicadores *B.1 Desarrollar una escuela para todos* y *B.2 Organizar el apoyo para atender la diversidad*, en los que cubren 24.07 y 9.3% de los indicadores, respectivamente. Esto significa que en la escuela no existe equidad de género en los nombramientos del personal, no se han implementado acciones para la modificación de la infraestructura ni acciones para que los integrantes de la comunidad educativa se adapten y se sientan valorados.

Finalmente, en la dimensión *C. Desarrollar prácticas inclusivas*, aspecto más importante porque refleja el cambio en las prácticas educativas, sólo cumplía con 10.6% del total, dividido en 10.6% en cuanto al punto *C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje* y 6.2% respecto a *C.2 Movilizar recursos*. Este es el aspecto más bajo para la escuela, que pone en evidencia que en la planificación y desarrollo de las clases no se considera la diversidad ni las necesidades de los alumnos, no se fomenta su participación activa y cooperativa ni se han modificado las prácticas de evaluación. De igual manera, no aprovechan en su totalidad los recursos humanos, materiales y de la comunidad para favorecer la inclusión.

Se puede concluir que el supuesto del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (SEP, 2002a), de que con la integración se abren las posibilidades de desarrollo para niños con NEE, mediante una programación e intervención pedagógica sistematizada y las condiciones y apoyos para el aprendizaje de los niños, no se refleja en las aulas observadas.

De igual forma, los resultados de la escuela analizada coinciden con los estudios de Adame (2003), Campillo (2003), Ezcurrea y Molina (2000), López (2002), Mares e Ito (2005), Naranjo (2005), Porrez (2004), Solís (2004) y Sosa (2004), e incluso con los resultados de las evaluaciones externas del programa (Bracho, 2007; Jacobo, 2006).

La SEP (2002a) reconoció que el problema de la integración educativa estaba en la ambigüedad de la misión de la educación especial, la organización y funcionamiento de los servicios de educación especial en los estados, aspectos que ha intentado solucionar con el documento *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (SEP, 2006a), así como con acciones encaminadas a la articulación de la educación regular y especial, los programas estatales de los servicios de educación especial, la asignación de recursos humanos, financieros y materiales –que hasta 2008 sumaban \$179 283 394.00 pesos–, usados para la creación de CAM y CRIEE, la expansión en los niveles de preescolar y secundaria de USAER, la actualización del personal a través de los cursos nacionales y estatales

del Pronap, la publicación de libros, videos y otros materiales didácticos, la modificación de planes de estudio de las licenciaturas, así como reglamentos de certificación y acreditación.

Todas estas acciones, sin duda, han sido significativas y han tenido un impacto positivo en el modelo de integración, en contraste con los resultados del proyecto de investigación llevado a cabo de 1995 a 2000 (SEP, 2003a); sin embargo, no se han visto reflejadas en cambios cualitativos al interior de las escuelas. Por lo menos en la escuela en estudio, las prácticas educativas son similares a las que se realizaban antes de que la SEP implementara dichos programas, lo cual queda demostrado por acciones como las que se citan a continuación.

Por ejemplo, la biblioteca escolar no era utilizada, pese a pertenecer al Programa Nacional de Lectura, permaneció en remodelación durante los dos ciclos escolares en los que se realizó el estudio. Los maestros sólo utilizaban los libros de texto como recursos para las actividades de lectura y, algunas veces, materiales multimedia para el programa de Enciclomedia. La escritura se limitaba a la copia o dictado de los textos, así como la resolución de los libros de texto, actividades que no ayudan a mejorar los hábitos de lectura y escritura de los alumnos ni al desarrollo de competencias comunicativas.

Las actividades que tenían lugar en las aulas estaban lejos de fortalecer el aprendizaje de los contenidos curriculares, el desarrollo de actividades de recreación, desarrollo físico, arte y cultura o de una lengua adicional. No obstante ser una escuela que pertenecía al programa de escuelas de tiempo completo, diseñado para lograr dichos objetivos, en la jornada escolar se efectuaban actividades relacionadas principalmente con el logro de los contenidos curriculares; las actividades extras que tenían los niños eran una hora más de educación física, una hora de actividades en el aula de medios y los viernes, dos horas de talleres. Sólo algunos maestros realizaban actividades relacionadas con el proyecto escolar y el desarrollo de proyectos de investigación.

El uso de tecnologías de la información y comunicación era casi exclusivo de los maestros, en general, los alumnos tenían pocas oportunidades para desarrollar sus habilidades en la utilización de la computadora, búsqueda de información en Internet, uso de los recursos

multimedia del programa de Enciclomedia, empleo de aplicaciones de procesadores de textos o presentaciones. Estos datos concuerdan con el Informe de evaluación del programa (Cobo y Remes, 2008), en el cual se indica que está subutilizado, y que a pesar de que cuenta con gran cantidad de recursos, no se observa el impacto en las prácticas pedagógicas de los docentes ni en los aprendizajes de los alumnos.

Entre los estándares de una escuela de calidad, se encuentra el ofrecer los apoyos específicos que requieren los alumnos con NEE asociadas a una discapacidad para desarrollar sus potencialidades plenamente. Dicho aspecto era considerado en el proyecto escolar sólo como una función del maestro de apoyo de la USAER y no como parte de las metas de la escuela. El poco impacto de estos proyectos ha sido evidente en la prueba ENLACE, en la aplicación de 2006 la mayoría de los alumnos alcanzó un nivel elemental en el dominio de conocimientos, 63% en español y 75% en matemáticas, y sólo 5% y 1% alcanzaron el nivel de excelencia, respectivamente. Estos resultados revelan que la mayoría de los niños evaluados sólo dominan una minoría de los conocimientos y habilidades de la asignatura y grado en el que fueron evaluados; resultados que contrastan con el hecho de que la escuela se ubicó por encima de la media nacional y en el percentil 9 de las escuelas de la misma modalidad.

Es significativo que un porcentaje de los niños –6% en español y 7% en matemáticas–, presentó un nivel insuficiente, lo cual significa que no poseen los conocimientos y habilidades necesarias para seguir aprendiendo al ritmo adecuado en la asignatura y grado en que fueron evaluados. Por otro lado, sólo 5% en español y 1% en matemáticas, alcanzaron el nivel de excelente, lo que implica que forman una minoría quienes dominan todos los conocimientos y habilidades de la asignatura y grado correspondientes.

Para finalizar, es evidente que las políticas necesarias en materia no sólo de integración educativa, sino todas aquellas encaminadas a elevar la calidad de la educación tienen que dirigirse al interior de las escuelas, mismas que deben estar enfocadas a la planeación de acciones educativas para la participación y aprendizaje de todos, como se indica en los acuerdos firmados por México.

Contexto de clasificación

En el contexto conceptual se representa cómo se realizó la evaluación y clasificación de la DI y la identificación de las NEE en la escuela donde se desarrolló el estudio. Los datos que se muestran a continuación fueron tomados de los expedientes que el personal de la USAER había elaborado durante los ciclos escolares en que los niños recibieron el apoyo del servicio; en los casos de Laura y Diego, desde que cursaban tercero y cuarto grados, respectivamente, en la escuela del estudio, y Elena, desde que cursaba preescolar con CAPEP y primer grado con USAER.

La información se organizó en primer lugar, de acuerdo con las cinco dimensiones que la AAMR (2004) propone para evaluar y clasificar la DI; en segundo lugar, según la propuesta de evaluación psicopedagógica y elaboración de la propuesta curricular adaptada planteada por la SEP (Durán, Soto et al., 2005; García et al., 2000; García y Escalante, 2000b; García, Herrera y Rodríguez, 2005; SEP, 2006a). Estos datos denotan la forma en que se realizó la clasificación de la DI, la identificación de NEE y la propuesta curricular adaptada, acciones que determinan las prácticas educativas que los maestros tienen con los alumnos con DI.

Finalmente, se presentan los propósitos y contenidos de español, matemáticas y socialización correspondientes al grado escolar que los niños cursaban al inicio del estudio y que se deberían evaluar, según se indica en el Documento Individual de Adecuación Curricular, mismos que no fueron considerados por el equipo de la USAER. En la columna de la derecha, se marcó para cada niño los contenidos que habían adquirido con una ✓; con AV los que alcanzaban algunas veces, y con una ✕ aquellos que aún no habían logrado.

Laura

Nombre: **Laura** Fecha de nacimiento: 12/11/1996 Edad al momento de la evaluación: 9.09
 Equipo: Maestra de apoyo de la USAER y el padre Grado: cuarto

Dimensión 1: Diagnóstico de retraso mental**1. Funcionamiento intelectual**

Test de CI	Fecha de aplicación	Evaluador	Puntuaciones de CI	Error típico de medida
Test gestáltico visomotor (Bender, 1995)	Abril de 2005	Departamento de Psicología del	Maduración visoperceptual de 6 años	No hay dato
Test de matrices progresivas (Raven, Raven y Court, 1993)	9.05 años	IMSS del Hospital General “La Raza”	Intelectualmente término medio ¹¹	No hay dato
Test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana (Goodenough, 1957)			5a. 9m.	No hay dato

Existencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual: (aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la media; téngase en cuenta el error típico de medida). Sí No

2. Conducta adaptativa

Evaluación de la conducta adaptativa	Fecha de aplicación	Evaluador	Puntuaciones de CI	Error típico de medida
Historia clínica	2005	Mtra. de apoyo de la USAER.	No hay datos	No hay datos

Información de los padres Datos de observación
 Información de los maestros Otras fuentes de información

Limitaciones significativas en:

Habilidades conceptuales Sí No Habilidades sociales Sí No
 Habilidades prácticas Sí No Habilidades adaptativas generales Sí No

Existencia de limitaciones significativas en conducta adaptativa: (aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la media en una de las dimensiones previas o en una puntuación global; téngase en cuenta el error típico de medida). Sí No

3. Edad de aparición

Edad de aparición de las limitaciones en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa: ¿antes de los 18 años? Sí No

4. Diagnóstico**¿Se han satisfecho las siguientes premisas básicas de la definición?**

1. ¿Las limitaciones en el funcionamiento actual se han considerado dentro del contexto de entornos comunitarios típicos en iguales de la misma edad y cultura? Sí No Dudoso
2. ¿Las evaluaciones han tenido en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en factores comunicativos, sensoriales, motores y conductuales? Sí No Dudoso

Responda a las siguientes premisas relativas a las Funciones 2 y 3:

3. En un mismo individuo coexisten limitaciones y capacidades. Sí No
4. Un importante propósito de la descripción de las limitaciones es desarrollar un perfil de necesidades de apoyo. Sí No
5. Con los apoyos personalizados a lo largo del tiempo, el funcionamiento del individuo con retraso mental mejorará generalmente. No se describieron los apoyos.

¹¹ El puntaje corresponde al rango III o “retraso intelectualmente término medio” y cae entre los percentiles 25 y 75. No se indica si el puntaje obtenido es superior al de la media o percentil 50 (III+) o es inferior al de la media (III-). Véase la clasificación de las personas según los puntajes que han obtenido en Raven, Raven & Court, 1993, p. MPG-28.

Existe un diagnóstico de mental si se dan las siguientes características:

- a. Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual.
- b. Limitaciones significativas en conducta adaptativa, manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas.
- c. Edad de aparición antes de los 18 años.

Se han satisfecho los criterios para el diagnóstico de retraso mental: Sí No

Dimensión 2: Clasificación y descripción

I. Capacidades intelectuales

<i>Capacidades</i>	<i>Limitaciones</i>
No se tienen datos sobre capacidades y limitaciones en el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, la rapidez del aprendizaje y el aprendizaje a partir de la experiencia, aspectos considerados para evaluar las capacidades intelectuales.	

II. Conducta adaptativa

Habilidades conceptuales (habilidades cognitivas y de comunicación/académicas)

	<i>Capacidades</i>	<i>Limitaciones</i>
Lenguaje receptivo	Responde a estímulos visuales, auditivos y táctiles. Sigue instrucciones sencillas.	Se le dificulta recordar varias instrucciones.
Lenguaje expresivo	Maneja el código verbal de comunicación. Presenta patrones básicos de respuesta. Expresa sus necesidades y deseos.	Tiene dificultad para organizar las ideas al responder una pregunta.
Lectura	Reconoce las vocales y algunas letras. Lee sílabas con las letras que conoce.	No ha consolidado las habilidades de lectura. Tiene dificultad para la comprensión de textos.
Escritura	Escribe su nombre. Puede copiar palabras y oraciones.	No ha consolidado las habilidades de escritura. Omite y sustituye letras y palabras al copiar.
Conceptos sobre el dinero	Reconoce algunos números. Comprende el uso del dinero.	No ha desarrollado habilidades de conteo. No identifica el valor del dinero. No realiza operaciones aritméticas de adición, sustracción, multiplicación y división ni resuelve problemas de compra-venta.
Autocontrol	Puede tomar decisiones muy sencillas y elegir entre varias opciones.	No confía en lo que puede hacer. No puede realizar juicios sobre las consecuencias de su conducta. No concluye las actividades.

Habilidades de conducta adaptativa social

	<i>Capacidades</i>	<i>Limitaciones</i>
Interpersonales	Establece relaciones con sus compañeros y con los adultos.	Se enoja fácilmente si no recibe atención de sus pares.
Responsabilidad	Cuida sus objetos personales.	No se siente responsable de realizar las actividades escolares.
Autoestima	Confía en sí misma.	No puede distinguir sus limitaciones y las diferencias con sus compañeros en cuanto a su aprendizaje.
Credulidad-ingenuidad	Identifica cuando algún compañero intenta engañarla.	Sigue a sus compañeros en conductas disruptivas.
Ingenuidad-inocencia	Ninguna.	No comprende relaciones causa-efecto. No ha desarrollado habilidades de previsión y planificación estratégica.
Seguimiento de reglas	Conoce las reglas de la escuela y el salón.	Requiere supervisión para respetar algunas reglas como no platicar o levantarse de su lugar.
Obediencia de leyes	Ninguna.	No conoce las leyes.
Evitación de la victimización	Pide ayuda al adulto.	No sabe defenderse de las agresiones verbales de sus compañeros.

II. Conducta adaptativa (*continuación*)

Habilidades de conducta adaptativa práctica

	<i>Capacidades</i>	<i>Limitaciones</i>
Habilidades de la vida diaria		
1. Alimentación	Puede alimentarse sin ayuda.	No distingue los alimentos que la nutren de los que son chatarra. En la escuela le dan de comer en la boca para que se termine los alimentos.
2. Transferencia/ movilidad	No tiene problemas de movilidad.	Ninguna.
3. Aseo	Puede asearse y realizar actividades de cuidado personal.	Sus padres la bañan y la peinan.
4. Vestido	Puede vestirse y desvestirse sola.	Sus padres eligen su ropa.
Habilidades instrumentales de la vida diaria		
1. Preparación de comidas	Ninguna.	No sabe preparar alimentos sencillos.
2. Mantenimiento del hogar	Ninguna.	No realiza ninguna actividad de aseo en el hogar.
3. Transporte	Conoce su colonia y puede desplazarse caminando.	No sabe utilizar los transportes públicos.
4. Toma de medicación	Ninguna.	Sus padres le dan los medicamentos.
5. Manejo del dinero	Sabe que puede comprar con el dinero.	No puede contarlos. No identifica cuánto le deben dar de cambio cuando compra. No sabe ahorrar.
6. Uso del teléfono	Puede usar el teléfono.	No conoce el número de su casa.
7. Habilidades ocupacionales	Ninguna.	No sabe a qué quiere dedicarse. No identifica la importancia de asistir a la escuela y del aprendizaje.
8. Mantenimiento de entornos saludables	Reconoce situaciones de peligro como el fuego o andar sola en la calle.	No identifica el peligro de sustancias tóxicas o de conductas de riesgo.
Dimensión III. Participación, interacciones, roles sociales		
	<i>Capacidades</i>	<i>Limitaciones</i>
Participación	Participa en festivales y actividades extraescolares.	Se aísla en actividades cívicas o de educación física.
Interacciones	Interactúa con su hermano y sus padres. Elige amigos en la escuela.	Se relaciona poco con otros familiares y niños de su edad fuera de la escuela.
Roles sociales		
1. Roles personales	Ninguna.	Regularmente asume el rol de una niña de menor edad.
2. Roles escolares	Ninguna.	Requiere supervisión del adulto para realizar las actividades escolares.
3. Roles comunitarios	Ninguna.	No reconoce que puede desempeñar un rol en la comunidad.
4. Roles laborales	Ninguna.	No se identifica con algún rol laboral.
5. Ocio y tiempo libre	Ninguna.	En su tiempo libre ve la televisión.
6. Vida espiritual	Ninguna.	No identifica actividades o valores espirituales

Dimensión IV. Salud (física, mental y etiología)

	<i>Capacidades</i>	<i>Limitaciones</i>
Etiología	<i>Factores de riesgo contribuyentes a la etiología</i>	<i>Implicaciones para los apoyos</i>
Salud física	Electroencefalograma con resultado normal.	Convulsiones febriles (1 año) Epilepsia (2 años) Hepatitis crónica C (4 años) Enuresis nocturna (5 años) Colitis crónica inespecífica (7 años) Desnutrición leve, disminución de la agudeza visual y caries (8 años) Baja de peso -22 kg - (10 años)
Salud mental		Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (8 años) Trastorno de aprendizaje con dislexia (9 años) Se come las uñas, se muerde los labios y tiene pesadillas (10 años)
Biomédica	No concluye los tratamientos farmacológicos.	Apoyo familiar para el seguimiento de los tratamientos médicos y atención de la salud en general.
Conductual	Desacuerdos de los padres sobre la educación de sus hijos, empleo de castigos, violencia física y verbal para corregir a sus hijos.	Apoyo específico para la construcción de ambientes con consecuencias efectivas en el hogar.
Social	Ausencia de estimulación temprana por parto prematuro y estar en incubadora y con respirador durante un mes.	Apoyo familiar para el seguimiento de programas de entrenamiento de conductas y destrezas específicas.
Educativa	Atención educativa inadecuada, ya que no se ha logrado la adquisición de habilidades académicas para su edad y grado escolar.	Servicios educativos especiales más adecuados para desarrollar habilidades para el aprendizaje.

Interacciones entre factores de riesgo: la falta de estructuración familiar, de seguimiento en la atención médica, atención en servicios educativos y de rehabilitación deficientes hace que su salud física y mental esté amenazada. Diagnósticos relacionados: trastorno por déficit de atención y problemas de aprendizaje con dislexia.

Dimensión V. Contexto

	<i>Capacidades</i>	<i>Limitaciones</i>
Entornos inmediatos	El padre muestra disposición para ayudar a su hija.	Los padres no aceptan la situación de Laura, discuten y se culpan constantemente por esta razón.
Comunidad, vecindario	Vive con su familia. Vive en una colonia urbana que cuenta con todos los servicios.	Las actividades laborales de los padres limitan las relaciones con otros familiares y la participación de Laura en actividades recreativas y deportivas.
Sociedad	Vive en una sociedad que tiene servicios educativos, de salud y rehabilitación.	No se aprovechan los recursos y programas de salud y rehabilitación.

Interacciones entre factores de riesgo: la falta de estructuración familiar, de seguimiento en la atención médica, atención en servicios educativos y de rehabilitación deficientes hace que su salud física y mental esté amenazada.

Las siguientes premisas se han tenido en cuenta en la Dimensión 1

- ¿Las limitaciones en el funcionamiento actual se han considerado dentro del contexto de entornos comunitarios típicos en iguales de la misma edad y cultura? Sí No
- ¿Las evaluaciones han tenido en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en factores comunicativos, sensoriales, motores y conductuales? Sí No

Responda a las siguientes premisas relativas a las Funciones 2 y 3:

- En un mismo individuo coexisten limitaciones y capacidades. Sí No Dudoso
- Un importante propósito de la descripción de las limitaciones es desarrollar un perfil de necesidades de apoyo. Sí No Dudoso
- Con los apoyos personalizados a lo largo del tiempo, el funcionamiento del individuo con retraso mental mejorará generalmente. Sí No Dudoso

Necesidades educativas especiales y propuesta curricular adaptada

Nombre: **Laura**

Fecha de nacimiento: 12/11/1996

Edad al momento de la evaluación: 9.09

Las necesidades especiales que el alumno(a) presenta se asocian con: discapacidad intelectual y desarrollo socio-afectivo inadecuado.

Datos relacionados con la escolarización del niño (a)

Indique los servicios a los que ha asistido	Edad de ingreso	Ciclos en los que ha asistido
Educación regular		
Educación preescolar	4 años	2
Educación primaria	7 años	4
Educación especial		
Centro de Atención Múltiple, preescolar	6 años	1
¿Ha permanecido el niño o la niña más de un ciclo escolar en algún grado?	Sí <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿En cuál? Preescolar en un CAM	Número de veces: 1	
Otros datos: en la educación primaria ha cambiado tres veces de escuela.		

Datos significativos de la historia del niño o niña

Prenatales y perinatales	De desarrollo
Tabaquismo durante el embarazo.	Refieren desarrollo psicomotor normal.
Producto gemelar prematuro.	Ha presentado enuresis nocturna hasta los 9 años.
Nació con 1.2 kg de peso.	
Estuvo un mes en incubadora.	

Desarrollo actual en las diferentes áreas:

Área de desarrollo	Por debajo del promedio del grupo	Igual al promedio del grupo	Por arriba del promedio del grupo
Motor		X	
Lenguaje		X	
Aprendizajes escolares	X		
Socio-afectivo	X		

Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica

Fecha en que se realizó la evaluación psicopedagógica:	Personas que participaron:	
Primera Enero de 2006	Tercer grado	Maestro de grupo
Segunda SEPTiembre de 2007	Cuarto grado	Maestro de apoyo Psicólogo

Instrumentos y técnicas aplicadas: entrevista clínica a padres, observaciones en el aula, pruebas informales de lectura, escritura y matemáticas.

Principales capacidades y dificultades detectadas en la evaluación psicopedagógica

(cognoscitivas, motrices, sociales, etcétera) *No se tienen datos.*

Tipo de actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del niño o de la niña

Actividades cortas, largas, apoyadas con material concreto, dentro del aula y fuera del aula, así como trabajo en grupo, individual, en equipos, etcétera.

No se tienen datos.

Intereses y motivación para aprender

¿En qué contenidos está más interesado el alumno o la alumna? ¿Qué estímulos le resultan más positivos? ¿Qué tareas le representan un reto? ¿Cómo motivarlo para el aprendizaje?

No se tienen datos.

Principales necesidades del niño o de la niña y formulación de prioridades

Áreas principales	Necesidades	Prioridades
Motora	Orientación espacio temporal deficiente.	
Comunicación	No se tienen datos.	Desarrollo de capacidades lingüísticas.
Social	Tiene carácter introvertido.	Respeto por parte de sus compañeros.
Afectiva	No se tienen datos.	Autovaloración.
Conducta	No se tienen datos.	Desarrollar disciplina y límites.
Médica	No se tienen datos.	No se tienen datos.
Académica	Orientación espacio-temporal deficiente. No tiene noción de número.	Requiere ejercitar la percepción, memoria visual y auditiva. Desarrollar la madurez gestáltica. Razonamiento lógico.
Independencia	Dificultades para reconocer, plantear y resolver problemas de la vida cotidiana.	No se tienen datos.
Autocuidado	No se tienen datos.	No se tienen datos.

Datos del contexto

Estructura y ámbito familiar	Ámbito escolar y áulico
Vive con su padre de 41 años, su madre de 29 y un hermano de 7 años. La casa que habitan es rentada y tiene todos los servicios. Los padres concluyeron la primaria, el padre repara aparatos electrónicos y la madre es mesera.	En actividades deportivas y culturales participa poco. No come bien los alimentos que le sirven en el desayuno y la comida. Tiene dificultades para hacer amigos, con los adultos se relaciona adecuadamente. El personal de la escuela tiene conductas de sobreprotección con ella.

Estrategias

De enseñanza	De aprendizaje
Se sienta en el centro del salón, en un equipo. Como recursos se utilizan los libros de texto y carteles.	Sus periodos de atención son de 2 minutos y se distrae con facilidad. Muestra desinterés para trabajar con textos. Requiere la supervisión del maestro, no participa en los trabajos en equipo. Evade realizar actividades que impliquen un esfuerzo intelectual.

Competencia curricular

Español	Matemáticas
Distingue el dibujo de la escritura, no lee ni escribe, sólo identifica las vocales, se encuentra en el nivel presilábico. De forma oral se expresa adecuadamente.	Identifica nociones temporales y espaciales, los colores primarios y secundarios, el círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo; líneas rectas y curvas, los números hasta el 10, excepto el 7.

Necesidades educativas especiales

Español	Matemáticas
Necesita aprender a: <ul style="list-style-type: none"> ● Leer y escribir. ● Organizar sus ideas en orden lógico. ● Construcción de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprender el sistema numérico decimal. ● Plantear y resolver problemas. ● Conocer la recta numérica.

Propuesta curricular adaptada	
Español	Matemáticas
<p>Recurrir al método global de análisis estructural para el aprendizaje de la lectura y escritura. Usar la imagen para predecir el contenido del texto. Elaborar tarjetas con palabras. Identificar palabras en el texto.</p> <p>En casa: leer 15 minutos diarios con alguno de los padres y colocar tarjetas con el nombre de los objetos.</p>	<p>Utilizar material concreto. Conjuntos para identificar y leer números. Resolver problemas sencillos de adición y sustracción.</p> <p>En casa: realizar actividades con juegos de mesa para estimular el conteo e identificación de números.</p>
Propósitos y contenidos de cuarto grado	
Matemáticas	
Los números, sus relaciones y sus operaciones	
Lee, escribe, ordena, ubica en la recta numérica y compara números naturales hasta de cinco cifras.	x
Reconoce, plantea y resuelve problemas que implican el algoritmo de la suma y la resta hasta de cinco cifras.	x
Plantea y resuelve problemas que implican la multiplicación y la división hasta de dos cifras.	x
Resuelve problemas que incluyen el uso de fracciones en situaciones de reparto, medición, comparación, equivalencia u orden.	x
Identifica cantidades con números decimales hasta centésimos y resuelve problemas de suma y resta con decimales.	x
Medición	
Resuelve problemas acerca de la medición de longitudes utilizando como unidad de medida el metro, el decímetro, el centímetro y el milímetro.	x
Plantea y soluciona problemas que incluyen el cálculo de perímetros.	x
Plantea y soluciona problemas que implican el cálculo de superficies y la aplicación de la fórmula del área del triángulo, del cuadrado y del rectángulo.	x
Resuelve problemas sencillos referente a capacidad, peso y tiempo con diferentes unidades de medida (mililitro, miligramos, horas, minutos, etc.) e instrumentos (báscula, recipientes graduados, reloj, calendario, etcétera).	x
Geometría	
Elabora e interpreta croquis y representa puntos y desplazamientos en el plano.	x
Clasifica y construye cuerpos geométricos a partir de criterios básicos (forma de caras, número de caras, vértices, etcétera).	x
Maneja diferentes instrumentos de geometría, para el trazo de líneas paralelas y perpendiculares, figuras, ejes de simetría y cuerpos geométricos.	x
Tratamiento de la información	
Recolecta, organiza, comunica e interpreta información que proviene de encuestas, tablas, gráficas, pictogramas, etcétera.	x
Estima, registra y organiza en tablas de frecuencias los resultados de diferentes juegos de azar (predicción y azar).	x
Usa tablas de variación proporcional directa en la resolución de problemas (procesos de cambio).	x

Español	
Lengua hablada	
Expone, comenta y argumenta lo concerniente a temas de diversas asignaturas.	x
Establece acuerdos y desacuerdos en el curso de una argumentación.	x
Reconoce los cambios en la comunicación oral a partir de las situaciones en que se originan.	x
Planea y realiza entrevistas basadas en guiones.	x
Lengua escrita	
Reconoce y usa las fuentes comunes de información escrita.	✓
Identifica los tipos de texto fundamentales y los objetivos comunicativos de cada uno.	x
Maneja e identifica las diversas partes que integran el diccionario.	x
Redacta instrucciones, resúmenes, textos, cartas y telegramas.	x
Emplea correctamente las reglas ortográficas revisadas (el punto y aparte, el punto final, la coma, los signos de admiración e interrogación, el acento ortográfico y las letras [<i>r y rr, c y q, b y v, g y j</i>]).	x
Recreación literaria	
Crea trabalenguas, cuentos, fábulas y adivinanzas.	x
Elabora diálogos a partir de textos que haya leído o redactado.	x
Practica la poesía oral cuidando el tono y el volumen de voz, y representa leyendas u otros textos.	x
Reflexión acerca de la lengua	
Reconoce y usa el sujeto tácito, los pronombres, los artículos y los adjetivos.	x
Reconoce la concordancia de género y número, así como de género y persona entre sustantivos y adjetivos y entre el sujeto y el verbo, respectivamente.	x
Reconoce y usa oraciones imperativas.	✓
Usa los tiempos presente, pretérito y futuro en la redacción de textos.	x
Utiliza palabras sinónimas y antónimas en sus redacciones.	x
Socialización	
Relaciones interpersonales	
Se comunica con el maestro o la maestra.	✓
Se comunica con sus compañeros.	✓
Solicita o acepta la ayuda de otro sin limitaciones.	✓
Colaboración	
Manifiesta disposición para el trabajo en equipo.	✓
Muestra disposición para colaborar con el maestro o la maestra.	✓
Está dispuesto a colaborar con sus compañeros.	✓
Respeto y sigue las reglas del grupo.	✓
Respeto a sus compañeros.	✓

Actitud ante el trabajo	
Manifiesta disposición para el trabajo individual.	✓
Se compromete y se responsabiliza con el trabajo.	×
Planea para organizar su trabajo.	×
Sigue las indicaciones dadas por el maestro(a) o por una autoridad.	✓
Tiene iniciativa para participar en diversas actividades (académicas y recreativas).	×
Asume una actitud positiva ante las tareas asignadas.	AV
Culmina las actividades y las tareas que inicia.	×
Muestra interés por aprender e investigar.	×
Saca provecho de los errores cometidos.	×
Reconoce sus aciertos y sus errores, asumiéndolos con responsabilidad.	×
Muestra seguridad en lo que hace.	×
Recoge y guarda el material que utiliza.	✓
Respeto los límites de las áreas del salón.	✓
Actitud ante el juego	
Se adapta a la situación de juego (reglas, procedimiento).	✓
Participa con agrado en los juegos.	✓
Muestra iniciativa para emprender juegos.	✓
Puede participar en juegos de competencia.	✓
Reacciona adecuadamente cuando gana o pierde.	✓

En el caso de Laura, los datos de la batería psicométrica aplicada por un psicólogo del IMSS para diagnosticar el retardo mental, no ofrecen datos suficientes sobre las capacidades intelectuales de la niña; en principio, porque no contiene los apartados que debería tener un informe psicológico, en especial, referente al análisis de resultados, puntuaciones del cociente intelectual e impresión diagnóstica. En segundo lugar, se refiere a que las pruebas usadas para evaluar el CI –Test gestáltico visomotor, Test de matrices progresivas y Test Goodenough–, no se recomiendan para evaluar la capacidad intelectual ni están en la lista de escalas de inteligencia que sugiere la AAMR (2004) para la evaluación de la inteligencia.

En cuanto a la conducta adaptativa, las limitaciones que presentaba Laura a los nueve años se encontraban en las habilidades conceptuales, en particular, aquellas que se referían a las habilidades académicas, debido a que no sabía leer, escribir ni realizar operaciones matemáticas básicas; sin embargo, podía comunicarse y responder adecuadamente a los

códigos lingüísticos. Respecto a las habilidades de conducta adaptativa social y práctica, podía realizar las actividades que se esperaban para su edad, pero resalta el hecho de que no se estimulaba su realización independiente ni en casa ni en la escuela, por ejemplo, en su casa la bañaban, elegían su ropa, la vestían y la peinaban, y en la escuela le daban de comer en la boca, a pesar de que podía realizar por sí misma todas estas actividades.

En los aspectos relacionados con la participación, interacción y roles sociales, no se encontraron capacidades, porque Laura mostraba conductas de una niña de menor edad y, de hecho, se le ha tratado como tal. Se aprecia que depende de la constante supervisión del adulto para realizar las actividades y, en consecuencia, no ha tenido el desarrollo social esperado para su edad. En este sentido, se entiende el diagnóstico de “desarrollo socioafectivo inadecuado” que sugirió la maestra de la USAER que realizó la evaluación.

Finalmente, los datos de salud física y mental indican que no existían limitaciones significativas que impidieran su desarrollo; sin embargo, sí existen factores de riesgo, debido a que no se da continuidad a los tratamientos farmacológicos y terapéuticos indicados. Quizás una de las principales limitaciones se encuentra en el apoyo y orientación familiar, ya que los datos del expediente indican desacuerdos entre los padres y una estructura familiar que no promueve el desarrollo adecuado de Laura.

En el expediente de Laura se indica que fue a varias escuelas públicas y privadas, asistió a CAM, pero no se indica desde cuándo ni por cuánto tiempo estuvo en cada escuela. En la entrevista con los padres, se señala que “entre las medidas que han tomado para resolver las dificultades de la niña está el inscribirla a colegios particulares y llevarla a CAM”. Pero, por las fechas y lugar de los servicios médicos y antecedentes escolares, se infieren cambios de domicilio constantes, por ejemplo, en segundo grado, estuvo cuatro bimestres en una escuela particular, el último bimestre lo cursó en una escuela pública y en enero de 2006, cuando cursaba tercero, fue inscrita en la escuela a la que asiste actualmente, todas con diferente ubicación geográfica.

Laura no había desarrollado habilidades de lectoescritura en cuarto grado; a pesar de ello, no había reprobado ninguno. Esto podría explicarse por los siguientes datos: segundo grado lo aprobó con un promedio general de 7.2; en los cuatro primeros bimestres, en una escuela particular, obtuvo calificaciones de 8 en español y de 9 y 7 en matemáticas; no obstante, la maestra del grupo donde cursó el último bimestre escribió lo siguiente en el espacio para observaciones de la boleta: “Hay que ayudarlo en casa, porque dentro del salón no trata de hacer ningún trabajo”. Así que aprobó el grado por las calificaciones de los cuatro primeros bimestres. Datos que contrastan significativamente con la evaluación de los propósitos y contenidos que había adquirido hasta cuarto grado.

Elena

Nombre: **Elena** Fecha de nacimiento: 13/03/1995 Edad al momento de la evaluación: 11.05
 Equipo: Maestra de apoyo de la USAER y la madre. Grado: quinto

Dimensión 1: Diagnóstico de retraso mental

1. Funcionamiento intelectual

Test de CI	Fecha de aplicación	Evaluador	Puntuaciones de CI	Error típico de medida
No se aplicó escala alguna	-----	-----	-----	-----
Existencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual: (aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la media; téngase en cuenta el error típico de medida).				Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>

2. Conducta adaptativa

Evaluación de la conducta adaptativa	Fecha de aplicación	Evaluador	Puntuaciones de CI	Error típico de medida
Historia clínica	2005 10 años	Mtra. de apoyo de la USAER	No hay datos	No hay datos
<input checked="" type="checkbox"/> Información de los padres		<input type="checkbox"/> Datos de observación		
<input type="checkbox"/> Información de los maestros		<input type="checkbox"/> Otras fuentes de información		

Limitaciones significativas en:

Habilidades conceptuales	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Habilidades sociales	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Habilidades prácticas	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	Habilidades adaptativas generales	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>
Existencia de limitaciones significativas en conducta adaptativa:		Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	

(aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la media en una de las dimensiones previas o en una puntuación global; téngase en cuenta el error típico de medida).

3. Edad de aparición

Edad de aparición de las limitaciones en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa: ¿antes de los 18 años? Sí No

4. Diagnóstico

¿Se han satisfecho las siguientes premisas básicas de la definición?

- 1. ¿Las limitaciones en el funcionamiento actual se han considerado dentro del contexto de entornos comunitarios típicos en iguales de la misma edad y cultura? Sí No Dudoso
- 2. ¿Las evaluaciones han tenido en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en factores comunicativos, sensoriales, motores y conductuales? Sí No Dudoso

Responda a las siguientes premisas relativas a las Funciones 2 y 3:

- 3. En un mismo individuo coexisten limitaciones y capacidades. Sí No
- 4. Un importante propósito de la descripción de las limitaciones es desarrollar un perfil de necesidades de apoyo. Sí No
- 5. Con los apoyos personalizados a lo largo del tiempo, el funcionamiento del individuo con retraso mental mejorará generalmente. No se describieron los apoyos.

Existe un diagnóstico de retraso mental si se dan las siguientes características:

- a. Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual.
- b. Limitaciones significativas en conducta adaptativa, manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas.
- c. Edad de aparición antes de los 18 años.

Se han satisfecho los criterios para el diagnóstico de retraso mental: Sí No

Dimensión 2: Clasificación y descripción

I. Capacidades intelectuales

Capacidades

Limitaciones

No se tienen datos sobre capacidades y limitaciones en el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, la rapidez del aprendizaje y el aprendizaje a partir de la experiencia, aspectos considerados para evaluar las capacidades intelectuales.

II. Conducta adaptativa

Habilidades conceptuales (habilidades cognitivas y de comunicación/académicas)

	<i>Capacidades</i>	<i>Limitaciones</i>
Lenguaje receptivo	Responde a estímulos visuales, auditivos y táctiles.	Cuando no quiere responder, simula no escuchar.
Lenguaje expresivo	Maneja el código verbal de comunicación. Presenta patrones básicos de respuesta.	Sus respuestas son dicotómicas sí-no. Con dificultad, expresa sus necesidades y deseos.
Lectura	Reconoce las vocales.	No ha consolidado las habilidades de lectura. Tiene dificultad para la comprensión de textos.
Escritura	Escribe su nombre. Puede copiar palabras y oraciones.	No ha consolidado las habilidades de escritura. Omite y sustituye letras y palabras al copiar.
Conceptos sobre el dinero	Reconoce los números del 1 al 10.	No ha desarrollado habilidades de conteo. No realiza operaciones aritméticas de adición, sustracción, multiplicación y división ni resuelve problemas.
Autocontrol	Puede elegir entre varias opciones.	Regularmente dice que no puede o no sabe hacer las cosas que se le piden. No realiza juicios sobre las consecuencias de su conducta. No concluye las actividades.

Habilidades de conducta adaptativa social

Interpersonales	Establece relaciones con compañeros de su género.	Se enoja fácilmente. Responde con agresiones físicas y verbales.
Responsabilidad	Ninguna.	No es responsable de sus objetos personales ni de realizar las actividades escolares.
Autoestima	Ninguna.	No confía en sí misma. No puede distinguir sus limitaciones y las diferencias con sus compañeros en cuanto a su aprendizaje.
Credulidad-ingenuidad	Identifica la burla y el engaño.	Responde con agresiones cuando intentan engañarla.
Ingenuidad-inocencia	Ninguna.	No comprende relaciones causa-efecto. No ha desarrollado habilidades de previsión y planificación estratégica.
Seguimiento de reglas	Conoce las reglas de la escuela y el salón.	Sigue las reglas del aula como estar en silencio. Lleva a la clase juguetes y otros objetos que distraen su atención.
Obediencia de leyes	Conoce algunas leyes, por ejemplo, que no debe robar.	No conoce las consecuencias de violar las leyes.
Evitación de la victimización	Se defiende de las agresiones de sus compañeros.	Al defenderse, responde con agresión.

Habilidades de conducta adaptativa práctica

<i>Capacidades</i>		<i>Limitaciones</i>
Habilidades de la vida diaria		
1. Alimentación	Puede alimentarse sin ayuda.	Consume alimentos chatarra y no identifica que son perjudiciales para su salud.
2. Transferencia/movilidad	No tiene problemas de movilidad.	No le gusta hacer ejercicio. Tiene dificultades en la coordinación motriz gruesa.
3. Aseo	Puede asearse y realizar actividades de cuidado personal.	Su madre tiene conductas de sobreprotección y no le permite hacer las actividades de aseo de manera autónoma.
4. Vestido	Puede vestirse y desvestirse sola.	Su madre le ayuda a vestirse y abrocharse las agujetas.

Habilidades instrumentales de la vida diaria

1. Preparación de comidas	Ninguna.	No sabe preparar alimentos.
2. Mantenimiento del hogar	Ninguna.	No realiza actividades de aseo en el hogar.
3. Transporte	Ninguna.	No sabe desplazarse por su comunidad ni utilizar los transportes públicos.
4. Toma de medicación	Ninguna.	Se le debe recordar que debe tomar los medicamentos.
5. Manejo del dinero	Identifica el uso del dinero.	No puede contarlos. No identifica cuánto le deben dar de cambio cuando compra. No sabe ahorrar.
6. Uso del teléfono	Sabe utilizar el teléfono. Conoce el número de su casa.	No conoce números de emergencia.
7. Habilidades ocupacionales	Ninguna.	No sabe a qué quiere dedicarse. No identifica la importancia de asistir a la escuela y del aprendizaje.
8. Mantenimiento de entornos saludables	Reconoce situaciones de peligro.	No identifica el peligro y conductas de riesgo.

Dimensión III. Participación, interacciones, roles sociales

	<i>Capacidades</i>	<i>Limitaciones</i>
Participación	Participa en festivales y actividades extraescolares.	Los padres asisten a las actividades extraescolares, cuando la mayoría de los niños asisten solos.
Interacciones	Interactúa con sus hermanos y tíos.	La interacción con sus padres está limitada por largas jornadas laborales.
Roles sociales		
1. Roles personales	Ninguna.	Asume un rol de manipulación, en particular con sus padres.
2. Roles escolares	Ninguna.	Sólo realiza las actividades escolares con la supervisión constante del adulto.
3. Roles comunitarios	Ninguna.	No reconoce que puede desempeñar un rol en la comunidad.
4. Roles laborales	Ninguna.	No se identifica con algún rol laboral.
5. Ocio y tiempo libre	Ninguna.	Regularmente ve la televisión incluso hasta la madrugada.
6. Vida espiritual	Ninguna.	No identifica valores espirituales.

Dimensión IV. Salud (física, mental y etiología)

Salud física	Tiene buena salud en general.	Anquiloglosia –conocido como frenillo corto– (6 años).
Salud mental	Estudios neurológicos no indican anomalías (5 y 6.8 años).	Retraso del lenguaje afásico (5 años). Dislalia y dislexia (6 años).
Etiología	<i>Factores de riesgo contribuyentes</i>	<i>Implicaciones para los apoyos</i>
Biomédica		Ninguno.
Conductual	Baja tolerancia a la frustración, insomnio.	Apoyo terapéutico para el adecuado manejo de emociones y sentimientos.
Social	Conductas de sobreprotección de sus hermanos y padres.	Apoyo terapéutico para mejorar la dinámica familiar.
Educativa	Deja de asistir a los servicios de apoyo terapéutico.	Servicios educativos especiales para desarrollar habilidades de lenguaje y aprendizaje.

Interacciones entre factores de riesgo: no ha recibido el apoyo terapéutico adecuado para superar las dificultades de lenguaje identificadas y un manejo apropiado de sus emociones y sentimientos.

Diagnósticos relacionados: retraso del lenguaje afásico, dislalia, dislexia.

Dimensión V. Contexto

	<i>Capacidades</i>	<i>Limitaciones</i>
Entornos inmediatos	Los padres se muestran dispuestos para ayudarla.	Tienen bajas expectativas sobre lo que puede hacer de manera autónoma.
Comunidad, vecindario	Vive con su familia. Vive en una colonia urbana que cuenta con todos los servicios.	Las actividades laborales de los padres limitan la asistencia a servicios terapéuticos y la participación en actividades recreativas o deportivas.
Sociedad	Vive en una sociedad que tiene servicios educativos, de salud y rehabilitación.	Los servicios educativos y de rehabilitación a los que ha tenido acceso no le han ayudado a superar sus limitaciones.

Interacciones entre factores de riesgo:

La falta de una dinámica familiar adecuada, el seguimiento en los servicios de terapia de lenguaje y el apoyo educativo inadecuado amenazan su desarrollo y aprendizaje.

Las siguientes premisas se han tenido en cuenta en la Dimensión 1

1. ¿Las limitaciones en el funcionamiento actual se han considerado dentro del contexto de entornos comunitarios típicos en iguales de la misma edad y cultura? Sí No
2. ¿Las evaluaciones han tenido en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en factores comunicativos, sensoriales, motores y conductuales? Sí No

Responda a las siguientes premisas relativas a las Funciones 2 y 3:

3. En un mismo individuo coexisten limitaciones y capacidades. Sí No Dudoso
4. Un importante propósito de la descripción de las limitaciones es desarrollar un perfil de necesidades de apoyo. Sí No Dudoso
5. Con los apoyos personalizados a lo largo del tiempo, el funcionamiento del individuo con retraso mental mejorará generalmente. Sí No Dudoso

Necesidades educativas especiales y propuesta curricular adaptada

Nombre: **Elena**

Fecha de nacimiento: 13/03/1995

Edad al momento de la evaluación: 11.05 años

Las necesidades especiales que la alumna presenta se asocian con: discapacidad intelectual, trastorno por déficit de atención, desarrollo cognitivo lento, desarrollo socio-afectivo inadecuado y dificultades de lenguaje.

Datos relacionados con la escolarización del niño (a)

Indique los servicios a los que ha asistido Edad de ingreso Ciclos en los que ha asistido

Educación regular

Educación preescolar	4 años	3
Educación primaria	7 años	5

¿Ha permanecido el niño o la niña más de un ciclo escolar en algún grado? Sí No

¿En cuál? Preescolar Número de veces: 1

Otros datos: en quinto grado cambió de escuela porque la maestra de apoyo de la USAER donde estaba sugirió que inscribieran en grupos separados a ella y a su hermano, para favorecer la independencia de ambos. Los cambiaron de escuela porque en ésta sólo había un grupo de quinto.

Datos significativos de la historia del niño o niña

Prenatales y perinatales	De desarrollo
A los 6 meses de gestación, la madre sufrió golpes en el vientre en un asalto.	Retraso en el desarrollo del lenguaje, hasta que inició la educación preescolar comenzó a expresarse de forma oral.
Nació por cesárea a término con 4.520 kg de peso.	

Desarrollo actual en las diferentes áreas:

Área de desarrollo	Por debajo del promedio del grupo	Igual al promedio del grupo	Por arriba del promedio del grupo
Motor	X		
Lenguaje	X		
Aprendizajes escolares	X		
Socio-afectivo	X		

Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica

Fecha en que se realizó la evaluación psicopedagógica: Personas que participaron:

Primera	Septiembre de 2001	Primer grado	Maestro de grupo	
Segunda	Septiembre de 2003	Segundo grado	Maestro de apoyo	X
Tercera	Septiembre de 2004	Tercer grado	Psicólogo	
Cuarta	Noviembre de 2005	Cuarto grado		
Quinta	Septiembre de 2006	Quinto grado		

Instrumentos y técnicas aplicadas: entrevista clínica a la madre, observaciones en el aula, pruebas informales de lectura, escritura y matemáticas.

Principales capacidades y dificultades detectadas en la evaluación psicopedagógica (cognoscitivas, motrices, sociales, etcétera). *No se tienen datos.*

Tipo de actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del niño o de la niña

Actividades cortas, largas, apoyadas con material concreto, dentro del aula y fuera del aula, así como trabajo en grupo, individual, en equipos, etcétera.

No se tienen datos.

Intereses y motivación para aprender

¿En qué contenidos está más interesado el alumno o la alumna? ¿Qué estímulos le resultan más positivos? ¿Qué tareas le representan un reto? ¿Cómo motivarlo para el aprendizaje?

No se tienen datos.

Principales necesidades del niño o de la niña y formulación de prioridades

Áreas principales	Necesidades	Prioridades
Motora	No se tienen datos.	No se tienen datos.
Comunicación Social	No se tienen datos. Dificultad para plantear y defender argumentos.	Desarrollo de capacidades lingüísticas. Respeto por parte de sus compañeros.
Afectiva Conducta	No se tienen datos. Comportamiento exploratorio impulsivo.	No se tienen datos. Desarrollar disciplina y límites.
Médica Académica	No se tienen datos. Maduración en la ubicación espacio-temporal. Percepción y atención. Razonamiento lógico. Cierre gestáltico inadecuado.	No se tienen datos. Conceptos de espacio-tiempo en historia, ciencias naturales y geometría.
Independencia Autocuidado	No se tienen datos. No se tienen datos.	No se tienen datos. No se tienen datos.

Datos del contexto

Estructura y ámbito familiar	Ámbito escolar y áulico
Vive con su padre de 38 años, su madre de 42, un hermano de 10 y una hermana de 8. Viven en la casa de los abuelos maternos. Ambos padres trabajan y está al cuidado de una tía.	Respeto las reglas escolares, se integra en actividades culturales y deportivas. Se relaciona con sus compañeros.

Estrategias

De enseñanza	De aprendizaje
La maestra de quinto realiza actividades individuales, en equipo e individuales. Utiliza Enciclomedia.	No muestra interés por comprender y seguir las indicaciones. Se distrae con facilidad. Cuando se le hace alguna pregunta responde “no sé”. Tiene dificultades para comprender conceptos abstractos. Requiere supervisión para concluir las actividades.

Competencia curricular	
Español	Matemáticas
No sabe leer ni escribir, se encuentra en el nivel presilábico. Identifica cuatro vocales. Copia textos, aunque no sabe lo que escribió. Recurre a la imagen del texto para indicar el contenido.	Identifica nociones temporales y espaciales, conceptos de peso, mayor que, menor que, las figuras geométricas, los números hasta el 10. Resuelve sumas de un dígito utilizando sus dedos.
Necesidades educativas especiales	
Español	Matemáticas
Aprender a: <ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir. • Estrategias de comprensión lectora y construcción de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el sistema numérico decimal. • A leer y escribir números. • Plantear y resolver problemas.
Propuesta curricular adaptada	
Español	Matemáticas
Actividades para desarrollar habilidades de atención, percepción, memoria, lingüísticas y razonamiento lógico.	Utilizar material concreto. Darle explicación adicional, apoyo con la lectura en los exámenes y más tiempo para resolverlos.
Propósitos y contenidos de quinto grado	
Matemáticas	
Los números, sus relaciones y sus operaciones	
Entiende y utiliza el significado de los números naturales hasta de seis cifras.	✕
Plantea y resuelve problemas que implican el uso de dos o más operaciones.	✕
Usa la calculadora en la resolución de problemas.	✕
Comprende y maneja las fracciones a partir de los significados: medición, reparto y razón, y resuelve problemas sencillos de suma y resta de fracciones asociados a estos significados.	✕
Resuelve problemas que implican números decimales en operaciones de suma, resta, multiplicación y división.	✕
Medición	
Plantea y resuelve problemas acerca del perímetro en figuras poligonales y curvilíneas, utilizando diferentes procedimientos.	✕
Resuelve problemas que incluyen el cálculo de áreas de figuras regulares e irregulares, con diferentes unidades de medida (centímetro, metro y kilómetro) y con distintos procedimientos (aplicación de fórmulas o cuadrículado).	✕
Geometría	
Ubica un cuerpo en un plano, dadas las coordenadas en un eje cartesiano.	✕
Clasifica, compara, relaciona y construye figuras geométricas, de acuerdo con la simetría, el paralelismo, la perpendicularidad y los ángulos, utilizando regla, escuadra y compás.	✕
Proceso de cambio	
Construye, interpreta y analiza tablas, así como diseña gráficas relacionadas con problemas que incluyen variación proporcional y no proporcional.	✕
Tratamiento de la información	
Recolecta, organiza, presenta e interpreta información de diversos fenómenos, mediante tablas, diagramas, gráficas de barras o pictogramas.	✕
La predicción y el azar	
Interpreta algunos fenómenos relacionados con el azar y entiende y utiliza adecuadamente los términos que se relacionan con la predicción de algún evento o fenómeno a partir de la elaboración de tablas, gráficas o diagramas.	✕

Español	
Lengua hablada	
Participa en conversaciones formales, con base en el establecimiento y el respeto de normas de intervención.	✓
Planea, lleva a cabo y analiza entrevistas, presentando al grupo los resultados de éstas.	x
Describe oralmente los rasgos físicos, la conducta y los estados de ánimo de personas conocidas.	x
Aplica estrategias para realizar informes y resúmenes orales.	x
Expone temas de forma individual y en equipos.	x
Identifica y usa vocabulario adecuado a la situación específica, y diferencia entre términos cotidianos y especializados.	x
Lengua escrita	
Lee en voz alta, cuidando la dicción, la fluidez, el volumen y la entonación.	x
Identifica la estructura de diversos tipos de textos: literarios, instructivos, informativos y periodísticos.	x
Lengua escrita	
Identifica las relaciones causales y las ideas principales y de apoyo en los textos.	x
Usa correctamente las reglas ortográficas: <i>m</i> antes de <i>b</i> y <i>p</i> , <i>n</i> antes de <i>v</i> y <i>f</i> , <i>h</i> intermedia, <i>y</i> y <i>ll</i> .	x
Clasifica las palabras por su sílaba tónica.	x
Utiliza las ideas principales de un texto en la elaboración de resúmenes y fichas de trabajo y apuntes.	x
Elabora y usa fichas bibliográficas.	x
Recreación literaria	
Lee distintos tipos de literatura: novelas, cuentos, fábulas, leyendas e historietas.	x
Elabora y representa obras de teatro, poemas, lecturas dramatizadas y distintos eventos artísticos.	x
Reconoce y usa el sujeto, el predicado y los complementos circunstanciales.	x
Reflexión acerca de la lengua	
Diferencia y usa palabras simples, compuestas y derivadas.	x
Usa correctamente las preposiciones <i>a</i> , <i>de</i> y <i>con</i> ; los adjetivos y los pronombres demostrativos en la redacción de textos.	x
Cuenta con mayor vocabulario (mediante la elaboración de campos semánticos relacionados con las diferentes asignaturas del grado).	x
Reconoce y utiliza el copretérito y el pospretérito del modo indicativo.	x
Socialización	
Relaciones interpersonales	
Se comunica con el maestro o la maestra.	x
Se comunica con sus compañeros.	x
Solicita o acepta la ayuda de otro sin limitaciones.	x
Colaboración	
Manifiesta disposición para el trabajo en equipo.	
Muestra disposición para colaborar con el maestro o la maestra.	AV
Está dispuesto a colaborar con sus compañeros.	x
Respeto y sigue las reglas del grupo.	✓
Respeto a sus compañeros.	AV
Actitud ante el trabajo	
Manifiesta disposición para el trabajo individual.	x
Se compromete y se responsabiliza con el trabajo.	x
Planea para organizar su trabajo.	x
Sigue las indicaciones dadas por el maestro(a) o por una autoridad.	✓

Actitud ante el trabajo	
Tiene iniciativa para participar en diversas actividades (académicas y recreativas).	x
Asume una actitud positiva ante las tareas asignadas.	x
Culmina las actividades y las tareas que inicia.	x
Muestra interés por aprender e investigar.	x
Saca provecho de los errores cometidos.	x
Reconoce sus aciertos y sus errores, asumiéndolos con responsabilidad.	x
Muestra seguridad en lo que hace.	x
Recoge y guarda el material que utiliza.	✓
Respeto los límites de las áreas del salón.	✓
Actitud ante el juego	
Se adapta a la situación de juego (reglas, procedimiento).	✓
Participa con agrado en los juegos.	✓
Muestra iniciativa para emprender juegos.	x
Puede participar en juegos de competencia.	✓
Reacciona adecuadamente cuando gana o pierde.	✓

Por el hecho de que no se aplicó escala de inteligencia alguna, no puede señalarse que hubieran elementos claros para considerar que la niña tenía un retraso mental; las dificultades que se observaron en la edad preescolar apuntaban en ese momento a un retraso de lenguaje, pero incluso así el diagnóstico dado de “retraso del lenguaje afásico” es inadecuado, ya que no existe como criterio diagnóstico. De acuerdo con el diagnóstico diferencial establecido en la literatura sobre el tema, podría indicarse como “retraso en el desarrollo del lenguaje”, que implica un desarrollo más lento de los patrones normales del lenguaje, o bien, como “afasia”, que conlleva una pérdida o discapacidad del habla debida a un daño cerebral, causada por trastornos neurológicos, traumatismos cráneo-encefálicos, accidentes vasculares, consecuencia de alguna enfermedad que afecte el sistema nervioso central o como consecuencia de una infección de oído durante el periodo en que se desarrolla el lenguaje (Deutsch, 2003; Gómez-Palacio, 2002).

Los datos del expediente indican que Elena sufrió golpes en la cabeza, el primero durante la gestación, cuando la madre fue asaltada y golpeada en el vientre; el segundo, en la infancia –no se especificó la edad, pero sucedió antes de ingresar a la escuela–, una caída con la que se abrió la ceja, y el tercero, una caída en la cual se golpeó la nuca. Sin embargo, se señaló que las revisiones médicas indicaron que no había lesiones significativas y no se observaron alteraciones después de ellas. Posteriormente, a los 5 y 6.8 años se le practicaron

electroencefalogramas cuyos resultados fueron normales para la edad de la niña y las condiciones de los estudios. A la alumna no se le han realizado estudios de audiometría para evaluar la capacidad y percepción auditivas; pero considerando que tenía habilidades de comunicación cuando se hizo el estudio, en específico, de lenguaje receptivo y expresivo, no existía evidencia de dificultades en el reconocimiento del lenguaje oral.

Respecto a la evaluación de la conducta adaptativa, se encontraron limitaciones en las habilidades conceptuales, básicamente en las académicas, ya que no sabía leer, escribir ni realizar operaciones de cálculo a los once años; además, en las habilidades sociales, ya que no sabía manejar apropiadamente la frustración, expresar sus emociones y necesidades, así como ser responsable de sus conductas. Respecto a las habilidades prácticas e instrumentales, podía realizar actividades de alimentación, vestido, aseo personal, transporte e incluso preparación de alimentos, pero no le permitían realizarlas de manera independiente. Los padres han mostrado conductas de sobreprotección con Elena, por lo que hacen estas actividades por ella. En la escuela, su hermano –que ha estado inscrito en el mismo grupo– ha asumido la responsabilidad de sus objetos personales y actividades escolares.

En cuanto a la participación, interacción y roles sociales, aunque la alumna participaba en las actividades extraescolares, no se promovía su independencia porque los padres asistían a ellas, por ejemplo a las visitas a museos. En lo que respecta a los roles sociales, no se observaron capacidades, debido a que la alumna no ha mostrado autonomía en actividades personales y escolares. Requiere supervisión del adulto e incluso está acostumbrada a que hagan las cosas por ella.

Sobre la salud física y emocional, ha tenido una buena salud física, pero aún existían factores de riesgo que no habían sido atendidos, como el insomnio, la expresión adecuada de emociones y sentimientos, así como el seguimiento terapéutico en el área del lenguaje.

Respecto a las competencias y avances de Elena, en cuarto grado se describía a una alumna que conocía los números, realizaba operaciones de suma y resta, por lo que se iniciaba con el algoritmo de la multiplicación y que participaba en las actividades escolares. La maestra

de quinto, se encontró con una niña que no sabía contar, no realizaba operaciones de suma y resta, mucho menos de multiplicación y se negaba a participar en las actividades escolares. Resulta significativo señalar que muchos datos sobre las NEE de Elena y las áreas en las que requería apoyo eran idénticas de primero a cuarto, cuando, según describieron las diferentes maestras de USAER, hubo avances. En general, Elena mostraba un rezago significativo en el desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con lo esperado para su edad y grado escolar, como se mostró en la evaluación de propósitos y contenidos.

Diego

Nombre: **Diego** Fecha de nacimiento: 25/03/1994 Edad al momento de la evaluación: 12.05

Equipo: Maestra de apoyo de la USAER y Diego Grado: quinto

Dimensión 1: Diagnóstico de retraso mental

1. Funcionamiento intelectual

Test de CI	Fecha de aplicación	Evaluador	Puntuaciones de CI	Error típico de medida
No se aplicó escala alguna.	-----	-----	-----	-----
Existencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual: (aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la media; téngase en cuenta el error típico de medida).				Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>

2. Conducta adaptativa

Evaluación de la conducta adaptativa	Fecha de aplicación	Evaluador	Puntuaciones de CI	Error típico de medida
Historia clínica	Nov/2005 11.08 años	Mtra. de apoyo de la USAER	No hay datos	No hay datos
<input checked="" type="checkbox"/> Información de los padres		<input type="checkbox"/> Datos de observación		
<input type="checkbox"/> Información de los maestros		<input checked="" type="checkbox"/> Otras fuentes de información, entrevista al niño		

Limitaciones significativas en:

Habilidades conceptuales	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	Habilidades sociales	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>
Habilidades prácticas	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	Habilidades adaptativas generales	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>
Existencia de limitaciones significativas en conducta adaptativa:		Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	

(aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la media en una de las dimensiones previas o en una puntuación global; téngase en cuenta el error típico de medida).

3. Edad de aparición

Edad de aparición de las limitaciones en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa: ¿antes de los 18 años? Sí No

4. Diagnóstico

¿Se han satisfecho las siguientes premisas básicas de la definición?

- ¿Las limitaciones en el funcionamiento actual se han considerado dentro del contexto de entornos comunitarios típicos en iguales de la misma edad y cultura? Sí No Dudoso
- ¿Las evaluaciones han tenido en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en factores comunicativos, sensoriales, motores y conductuales? Sí No Dudoso

Responda a las siguientes premisas relativas a las Funciones 2 y 3:

- En un mismo individuo coexisten limitaciones y capacidades. Sí No
- Un importante propósito de la descripción de las limitaciones es desarrollar un perfil de necesidades de apoyo. Sí No
- Con los apoyos personalizados a lo largo del tiempo, el funcionamiento del individuo con retraso mental mejorará generalmente. No se describieron los apoyos.

Existe un diagnóstico de retraso mental si se dan las siguientes características:

- Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual.
- Limitaciones significativas en conducta adaptativa, manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas.
- Edad de aparición antes de los 18 años.

Se han satisfecho los criterios para el diagnóstico de retraso mental: Sí No

Dimensión 2: Clasificación y descripción

I. Capacidades intelectuales

<i>Capacidades</i>	<i>Limitaciones</i>
No se tienen datos sobre capacidades y limitaciones en el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, la rapidez del aprendizaje y el aprendizaje a partir de la experiencia, aspectos considerados para evaluar las capacidades intelectuales.	

II. Conducta adaptativa

Habilidades conceptuales (habilidades cognitivas y de comunicación/académicas)

Lenguaje receptivo	Responde a estímulos visuales, auditivos y táctiles. Sigue instrucciones.	Tiene dificultades en la comprensión, cuando se le dan varias instrucciones.
Lenguaje expresivo	Maneja el código verbal de comunicación. Presenta patrones básicos de respuesta. Expresa sus deseos y necesidades.	Tiene dificultades de articulación y en el uso de la gramática en las frases.
Lectura	Sabe leer.	Al leer comete errores de omisión y sustitución. Tiene lectura silábica y dificultad para la comprensión de textos.
Escritura	Sabe escribir.	Omite y sustituye letras y palabras al copiar. Presenta errores ortográficos. Escribe más lento que el promedio del grupo.
Conceptos sobre el dinero	Sabe contar, realiza operaciones de cálculo básicas. Conoce el valor del dinero y participa en las actividades de compra-venta en la cooperativa escolar.	Tiene dificultades para comprender y realizar operaciones con fracciones y decimales.
Autocontrol	Puede elegir entre varias opciones. Reconoce conductas inadecuadas y las evita. Hace juicios de valor y opina sobre las consecuencias de su conducta y la de los demás.	Tiene interés en concluir las actividades escolares, pero requiere la supervisión del adulto para ello.

Habilidades de conducta adaptativa social

Interpersonales	Establece relaciones con compañeros de su género y edad.	Tiene dificultad para integrarse a los juegos de reglas. En el recreo se encuentra solo o platica con adultos.
Responsabilidad	Es responsable de sus objetos personales y actividades escolares.	Ninguna.
Autoestima	Confía en sí mismo. Puede distinguir sus limitaciones y las diferencias con sus compañeros en cuanto a su aprendizaje.	Ninguna.
Credulidad-ingenuidad	Identifica la burla y el engaño. Pide ayuda al adulto cuando sus compañeros intentan burlarse de él.	No sabe defenderse cuando intentan engañarlo y en ocasiones responde con conductas agresivas.
Ingenuidad-inocencia	Comprende relaciones causa-efecto. Identifica las consecuencias de sus conductas disruptivas.	No ha desarrollado habilidades de previsión y planificación estratégica.
Seguimiento de reglas	Conoce y sigue las reglas de la escuela y el salón.	Con facilidad se une a las conductas disruptivas de sus compañeros.

Habilidades de conducta adaptativa social

Obediencia de leyes	Conoce algunas leyes, por ejemplo, que no debe robar o matar y la consecuencia si las violara.	Ninguna.
Evitación de la victimización	Se defiende de las agresiones de sus compañeros. Pide ayuda al adulto.	Al defenderse no tiene conductas asertivas, por lo que es víctima de la burla.

Habilidades de la vida diaria		
	<i>Capacidades</i>	<i>Limitaciones</i>
1. Alimentación	Se alimenta solo. Identifica alimentos que son perjudiciales para la salud.	Ninguna.
2. Transferencia/ movilidad	No tiene problemas de movilidad.	Ninguna.
3. Aseo	Puede asearse y realizar actividades de cuidado personal.	Ninguna.
4. Vestido	Puede vestirse y desvestirse sin ayuda.	Ninguna.
Habilidades instrumentales de la vida diaria		
1. Preparación de comidas	Sabe preparar alimentos sencillos.	Ninguna.
2. Mantenimiento del hogar	Ayuda en las labores del hogar, como lavar los trastes y tender su cama.	Ninguna.
3. Transporte	Sabe utilizar el transporte público. Sabe la ruta para ir de su casa a la escuela. En su comunidad, sabe ir a la tienda solo.	Ninguna.
4. Toma de medicación	Recuerda cuando debe tomar medicamentos.	Ninguna.
5. Manejo del dinero	Conoce el uso y valor del dinero. Realiza operaciones de compra-venta y sabe ahorrar.	Ninguna.
6. Uso del teléfono	Sabe utilizar el teléfono. Conoce el número de su casa y del trabajo de su mamá.	Ninguna.
Habilidades instrumentales de la vida diaria		
Habilidades ocupacionales	Identifica las ocupaciones de amigos cercanos a su casa y se identifica con ellas. Conoce la importancia de asistir a la escuela.	Tiene bajas expectativas ocupacionales, ya que su padre es comerciante y sus amigos son albañiles.
Mantenimiento de entornos saludables	Reconoce situaciones de peligro y conductas de riesgo.	Ninguna.
Dimensión III. Participación, interacciones, roles sociales		
Participación	Participa en festivales y actividades extraescolares.	Ninguna.
Interacciones	Interactúa con sus hermanas, su sobrina y amigos de su colonia.	Los amigos de su colonia tienen conductas de riesgo por alcoholismo.
Roles sociales		
1. Roles personales	Reconoce las actividades correspondientes a su género.	Se identifica con patrones inadecuados de género por conductas de riesgo de su entorno familiar y comunitario.
2. Roles escolares	Reconoce que tiene limitaciones para el aprendizaje, pero solicita ayuda para realizar las actividades escolares.	Necesita que se le den las instrucciones más cortas y varias veces.
Dimensión III. Participación, interacciones, roles sociales		
3. Roles comunitarios	Desea desempeñar un rol en la comunidad.	Ninguna.
4. Roles laborales	Se identifica con roles laborales que considera puede hacer cuando sea grande, por ejemplo, ser albañil.	Tiene bajas expectativas sobre el rol laboral que puede desempeñar.
5. Ocio y tiempo libre	Participa en juegos callejeros de fútbol.	Su tiempo libre lo pasa con amigos mayores que él.
6. Vida espiritual	Conoce y describe pasajes de La Biblia.	Ninguno.

Dimensión IV. Salud (física, mental y etiología)

	<i>Capacidades</i>	<i>Limitaciones</i>
Salud física	Tiene buena salud en general.	Disminución de la agudeza visual (11 años).
Salud mental	Tres electroencefalogramas no indican anormalidades (5, 6 y 7 años).	Retraso en el desarrollo psicomotriz y de lenguaje (4 años). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, medicado con Tegretol y Meyeril (5 años).
Etiología	<i>Factores de riesgo contribuyentes a la etiología</i>	<i>Implicaciones para los apoyos</i>
Biomédica		Ninguno.
Conductual	Ninguna.	Apoyo para el desarrollo de habilidades sociales y conductas asertivas en la interacción con sus compañeros.
Social	El ambiente de su comunidad lo pone en riesgo por conductas de alcoholismo.	Apoyo familiar para evitar conductas de riesgo.
Educativa	Atención educativa inadecuada, ya que no ha desarrollado habilidades académicas esperadas para su edad y grado escolar.	Servicios educativos especiales para mejorar sus habilidades de lenguaje y aprendizaje.

Interacciones entre factores de riesgo: no ha recibido el apoyo terapéutico adecuado para superar las dificultades de articulación y desarrollo de habilidades sociales.

Diagnósticos relacionados: trastornos por déficit de atención e hiperactividad.

Dimensión V. Contexto

	<i>Capacidades</i>	<i>Limitaciones</i>
Entornos inmediatos	La madre está dispuesta a apoyar al niño.	Su padre no vive con ellos; su madre es la que mantiene económicamente a la familia y es analfabeta.
Comunidad, vecindario	Vive con su familia. Vive en una colonia urbana que cuenta con todos los servicios.	Las actividades laborales de la madre limitan la asistencia a servicios terapéuticos y la participación en actividades recreativas o deportivas.
Sociedad	Vive en una sociedad que tiene servicios educativos, de salud y rehabilitación.	Los servicios educativos y de rehabilitación a los que ha tenido acceso no le han ayudado a superar sus limitaciones.

Interacciones entre factores de riesgo: la falta de una dinámica familiar adecuada, el seguimiento en los servicios de terapia de lenguaje y el apoyo educativo inadecuado amenazan su desarrollo y aprendizaje.

Las siguientes premisas se han tenido en cuenta en la Dimensión 1

- ¿Las limitaciones en el funcionamiento actual se han considerado dentro del contexto de entornos comunitarios típicos en iguales de la misma edad y cultura? Sí No
- ¿Las evaluaciones han tenido en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en factores comunicativos, sensoriales, motores y conductuales? Sí No

Responda a las siguientes premisas relativas a las Funciones 2 y 3:

- En un mismo individuo coexisten limitaciones y capacidades Sí No Dudoso
- Un importante propósito de la descripción de las limitaciones es desarrollar un perfil de necesidades de apoyo Sí No Dudoso
- Con los apoyos personalizados a lo largo del tiempo, el funcionamiento del individuo con retraso mental mejorará, generalmente. Sí No Dudoso

Necesidades educativas especiales y propuesta curricular adaptada

Nombre: Diego

Fecha de nacimiento: 25/03/1994

Edad al momento de la evaluación: 12.05 años

Las necesidades especiales que el alumno presenta se asocian con: discapacidad intelectual.

Datos relacionados con la escolarización del niño (a)

Indique los servicios a los que ha asistido	Edad de ingreso	Ciclos en los que ha asistido
Educación regular		
Educación preescolar	3 años	2
Educación primaria	7 años	7
Educación especial		
Centro de Atención Múltiple, preescolar	1	1
¿Ha permanecido el niño o la niña más de un ciclo escolar en algún grado? Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		
¿En cuál? Primer grado		Número de veces: 3
Otros datos: en preescolar recibió atención del CAPEP, de ahí lo derivaron a un CAM por TDA, ingresó a la primaria en una escuela regular. Asistió a clases de regularización durante seis meses la segunda vez que repitió primer grado.		

Datos significativos de la historia del niño o niña

Prenatales y perinatales	De desarrollo
No hay datos.	Retraso en el desarrollo del lenguaje y motriz.

Desarrollo actual en las diferentes áreas

Área de desarrollo	Por debajo del promedio del grupo	Igual al promedio del grupo	Por arriba del promedio del grupo
Motor		X	
Lenguaje	X		
Aprendizajes escolares	X		
Socio-afectivo	X		

Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica

Fecha en que se realizó la evaluación psicopedagógica:	Personas que participaron:
Primera Septiembre de 1998	Preescolar Maestro de grupo
Segunda Septiembre de 2000	Primer grado Maestro de apoyo X
Tercera Enero de 2006	Cuarto grado Psicólogo
Cuarta Septiembre de 2006	Quinto grado

Instrumentos y técnicas aplicadas: entrevista al niño, observaciones en el aula, pruebas informales de lectura, escritura y matemáticas.

Principales capacidades y dificultades detectadas en la evaluación psicopedagógica

(cognoscitivas, motrices, sociales, etcétera) *No se tienen datos.*

Tipo de actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del niño o de la niña

Actividades cortas, largas, apoyadas con material concreto, dentro y fuera del aula, así como trabajo en grupo, individual, en equipos, etcétera.

No se tienen datos.

Intereses y motivación para aprender

¿En qué contenidos está más interesado el alumno o la alumna? ¿Qué estímulos le resultan más positivos? ¿Qué tareas le representan un reto? ¿Cómo motivarlo para el aprendizaje?

No se tienen datos.

Principales necesidades del niño o de la niña y formulación de prioridades

Áreas principales	Necesidades	Prioridades
Motora	Orientación espacio-temporal deficiente.	No se tienen datos.
Comunicación	Su tono de voz es bajo, su lenguaje es limitado.	Desarrollo de capacidades lingüísticas.
Social	No se tienen datos.	Manejo asertivo de situaciones frustrantes.
Afectiva	No se tienen datos.	No se tienen datos.
Conducta	No se tienen datos.	No se tienen datos..
Médica	No se tienen datos.	No se tienen datos.
Académica	Orientación espacio-temporal deficiente. Ejercitar percepción, atención, memoria visual y auditiva.	Ejercitar la madurez gestáltica. Comprensión de conceptos espacio-temporales en historia y ciencias naturales. Habilidades de razonamiento lógico.
Independencia	No se tienen datos.	No se tienen datos.
Autocuidado	No se tienen datos.	No se tienen datos.

Datos del contexto

Estructura y ámbito familiar	Ámbito escolar y áulico
Vive con su madre de 46 años, tres hermanas de 26, 25 y 20 años. Su hermana mayor es madre soltera y tiene una hija de 2 años. Su casa es rentada y cuenta con todos los servicios. Su madre es empleada de intendencia y analfabeta.	Respeto las reglas escolares. Se integra en actividades culturales y deportivas. Tiene amigos con quienes juega en el recreo. En el grupo donde se integró se presentan problemas de conducta y desintegración familiar.

Estrategias

De enseñanza	De aprendizaje
La maestra de quinto realiza actividades individuales, en equipo e individuales. Utiliza Enciclomedia.	Atención dispersa. No concluye los ejercicios. Tiene un nivel de pensamiento concreto. Memoriza cantidades mínimas de información. Necesita más tiempo para concluir las actividades.

Competencia curricular

Español	Matemáticas
La lectura es silábica. Al escribir presenta omisión y sustitución de letras, así como errores ortográficos. Sus textos se componen de ideas aisladas sin coherencia. Tiene dificultades de comprensión lectora.	Realiza operaciones de adición y sustracción, presenta dificultades con la multiplicación, división, operaciones con decimales y fracciones. Resuelve todos los problemas con sumas.

Necesidades educativas especiales	
Español	Matemáticas
Necesita aprender a:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Comprender textos e identificar ideas principales. ● Construcción de textos con orden lógico. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Resolver adecuadamente divisiones. ● Identificar la operación a realizar para resolver un problema. ● Identificar datos para resolver problemas.
Propuesta curricular adaptada	
Español	Matemáticas
Actividades para desarrollar habilidades de atención, percepción, memoria, lingüísticas y razonamiento lógico. Monitorear su escritura, planear y estructurar textos.	Utilizar material concreto. Aprender la división. Identificar datos relevantes, organizar y analizar la información para resolver problemas.
Propósitos y contenidos de quinto grado	
Matemáticas	
Los números, sus relaciones y sus operaciones	
Entiende y utiliza el significado de los números naturales hasta de seis cifras.	x
Plantea y resuelve problemas que implican el uso de dos o más operaciones.	x
Usa la calculadora en la resolución de problemas.	✓
Comprende y maneja las fracciones a partir de los significados: medición, reparto y razón, y resuelve problemas sencillos de suma y resta de fracciones asociados con estos significados.	x
Resuelve problemas que implican números decimales en operaciones de suma, resta, multiplicación y división.	x
Medición	
Plantea y resuelve problemas acerca del perímetro en figuras poligonales y curvilíneas, utilizando diferentes procedimientos.	x
Resuelve problemas que incluyen el cálculo de áreas de figuras regulares e irregulares, con diferentes unidades de medida (centímetro, metro y kilómetro) y con distintos procedimientos (aplicación de fórmulas o cuadrículado).	x
Geometría	
Ubica un cuerpo en un plano, dadas las coordenadas en un eje cartesiano.	x
Clasifica, compara, relaciona y construye figuras geométricas, de acuerdo con la simetría, el paralelismo, la perpendicularidad y los ángulos, utilizando regla, escuadra y compás.	x
Proceso de cambio	
Construye, interpreta y analiza tablas, así como diseña gráficas relacionadas con problemas que incluyen variación proporcional y no proporcional.	x
Tratamiento de la información	
Recolecta, organiza, presenta e interpreta información de diversos fenómenos, mediante tablas, diagramas, gráficas de barras o pictogramas.	x
La predicción y el azar	
Interpreta algunos fenómenos relacionados con el azar y entiende y utiliza adecuadamente los términos que se relacionan con la predicción de algún evento o fenómeno a partir de la elaboración de tablas, gráficas o diagramas.	x

Español	
Lengua hablada	
Participa en conversaciones formales, con base en el establecimiento y el respeto de normas de intervención.	AV
Planea, lleva a cabo y analiza entrevistas, presentando al grupo los resultados de éstas.	x
Describe oralmente los rasgos físicos, la conducta y los estados de ánimo de personas conocidas.	✓
Aplica estrategias para realizar informes y resúmenes orales.	x
Expone temas de forma individual y en equipos.	✓
Identifica y usa vocabulario adecuado a la situación específica, y diferencia entre términos cotidianos y especializados.	AV
Lengua escrita	
Lee en voz alta, cuidando la dicción, la fluidez, el volumen y la entonación.	x
Identifica la estructura de diversos tipos de textos: literarios, instructivos, informativos y periodísticos.	✓
Identifica las relaciones causales y las ideas principales y de apoyo en los textos.	x
Usa correctamente las reglas ortográficas: <i>m</i> antes de <i>b</i> y <i>p</i> , <i>n</i> antes de <i>v</i> y <i>f</i> , <i>h</i> intermedia, <i>y</i> y <i>ll</i> .	✓
Clasifica las palabras por su sílaba tónica.	x
Utiliza las ideas principales de un texto en la elaboración de resúmenes y fichas de trabajo y apuntes.	x
Elabora y usa fichas bibliográficas.	x
Recreación literaria	
Lee distintos tipos de literatura: novelas, cuentos, fábulas, leyendas e historietas.	x
Elabora y representa obras de teatro, poemas, lecturas dramatizadas y distintos eventos artísticos.	x
Reconoce y usa el sujeto, el predicado y los complementos circunstanciales.	x
Reflexión acerca de la lengua	
Diferencia y usa palabras simples, compuestas y derivadas.	x
Usa correctamente las preposiciones <i>a</i> , <i>de</i> y <i>con</i> , los adjetivos y los pronombres demostrativos en la redacción de textos.	AV
Cuenta con mayor vocabulario (mediante la elaboración de campos semánticos relacionados con las diferentes asignaturas del grado).	x
Reconoce y utiliza el copretérito y el pospretérito del modo indicativo.	x
Socialización	
Relaciones interpersonales	
Se comunica con el maestro o la maestra.	✓
Se comunica con sus compañeros.	✓
Solicita o acepta la ayuda de otro sin limitaciones.	✓
Colaboración	
Manifiesta disposición para el trabajo en equipo.	✓
Muestra disposición para colaborar con el maestro o la maestra.	✓
Está dispuesto a colaborar con sus compañeros.	✓
Respeta y sigue las reglas del grupo.	✓
Respeta a sus compañeros.	AV

Actitud ante el trabajo	
Manifiesta disposición para el trabajo individual.	✓
Se compromete y se responsabiliza con el trabajo.	✗
Planea para organizar su trabajo.	✗
Sigue las indicaciones dadas por el maestro(a) o por una autoridad.	✓
Tiene iniciativa para participar en diversas actividades (académicas y recreativas).	✓
Asume una actitud positiva ante las tareas asignadas.	✓
Culmina las actividades y las tareas que inicia.	✗
Muestra interés por aprender e investigar.	✗
Saca provecho de los errores cometidos.	✗
Reconoce sus aciertos y sus errores, asumiéndolos con responsabilidad.	✗
Muestra seguridad en lo que hace.	✗
Recoge y guarda el material que utiliza.	✓
Respeto los límites de las áreas del salón.	✓
Actitud ante el juego	
Se adapta a la situación de juego (reglas, procedimiento).	✗
Participa con agrado en los juegos.	✓
Muestra iniciativa para emprender juegos.	✓
Puede participar en juegos de competencia.	✓
Reacciona adecuadamente cuando gana o pierde.	AV

Para la evaluación de la capacidad intelectual y diagnóstico del retraso mental en Diego, no se utilizó alguna de las escalas de inteligencia recomendadas. De hecho, la única alusión en el expediente al diagnóstico que se hizo es la siguiente frase: “la madre presentó en la escuela documentos de valoraciones clínicas que sugieren posible discapacidad intelectual”, pero no aparecen datos de referencia sobre ellas ni los resultados que sugieren la DI. También es significativo que Diego ha presentado retraso en el desarrollo psicomotriz y dificultades en la alteración de algunos fonemas, mismas que fueron observadas durante el estudio, pero no se ha realizado una evaluación en alguna de estas áreas, no ha sido canalizado ni ha recibido algún tipo de apoyo complementario. La atención clínica se solicitó para la realización de electroencefalogramas, en los que se detectó una “lesión cerebral leve”, razón por la cual recibió medicación. Cabe señalar que el uso de este término ha sido controversial desde la década de 1970, y es poco utilizado a la fecha (Cruickshank, 1971).

La evaluación de habilidades adaptativas no mostró que el niño presentara limitaciones significativas en alguna de las áreas. En lo que se refiere a las habilidades conceptuales, Diego a los 12 años ha desarrollado lenguaje receptivo y expresivo, habilidades académicas

de lectura, escritura y operaciones básicas de cálculo, aunque se encuentran por debajo de lo esperado para su edad y grado escolar. Respecto a las habilidades sociales, establece relaciones con sus compañeros, pero es víctima frecuente de las bromas de ellos y necesita desarrollar habilidades para defenderse asertivamente por sí mismo. En las habilidades prácticas e instrumentales no se observaron limitaciones, ya que es independiente para realizar actividades de cuidado personal y de cuidado del hogar.

En lo que se refiere a la participación, interacción y roles sociales, se encontró que participa de manera independiente en actividades sociales, pero se identifica con amigos mayores de edad que tienen conductas de riesgo. Finalmente, en el área de salud física y emocional no se encontraron limitaciones significativas. Sin embargo, la estructura y dinámica familiar, podrían contribuir a elevar los factores de riesgo en la adolescencia.

En la evaluación del nivel de desarrollo y competencia curricular, no se señaló cuáles tareas realizaba Diego de manera independiente, cuáles con ayuda ni las que se encontraban fuera de su nivel de competencia, mismas que en general se encontraban por debajo de lo esperado para su grado escolar.

Para concluir, se observa que los criterios diagnósticos para la evaluación y clasificación de la DI en los que coinciden el CIE-10 (OMS, 1993), la APA (1996), el DSM-IV-TR (Jacobson y Mulick, 1996) y la AAMR (2004) consideran tres elementos: una capacidad intelectual significativamente menor al promedio medida con pruebas estandarizadas, limitaciones significativas en dos o más habilidades adaptativas y la manifestación antes de los 18 años. Por ejemplo, García et al. (2000) y SEP (1997; 2006a) señalan que cada especialista usará estrategias propias de su disciplina de formación para la detección, intervención y evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales y, en el caso de los psicólogos, se indica que pueden utilizar pruebas estandarizadas, lo cual no se había hecho en los casos del presente estudio.

Para evaluar a Laura, Elena y Diego sólo se tomó en cuenta el último criterio, ya que los dos primeros no fueron evaluados con instrumentos que pusieran en evidencia limitaciones

significativas tanto en la capacidad intelectual como en las habilidades adaptativas. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista clínica; con Laura, un informe psicológico realizado por el IMSS, y con Elena y Diego, informes de electroencefalogramas. Cabe señalar que en todos ellos, los resultados indican una capacidad intelectual normal, o bien, que no existen alteraciones significativas en los resultados de los estudios. De tal forma, que se pone en duda que los niños realmente tuvieran un retardo mental y limitaciones significativas que derivaran en el diagnóstico y clasificación de la discapacidad intelectual.

En la evaluación psicopedagógica se debe privilegiar la observación directa del desempeño cotidiano del niño en las actividades del aula, ello no implica la eliminación de instrumentos psicométricos que pueden aportar información útil, si se interpretan de manera cualitativa los resultados cuantitativos. El objetivo del diagnóstico no es la etiquetación del niño, sino realizar un diagnóstico diferencial que no se hizo, como se aprecia en los casos de Laura, Elena y Diego. Sin embargo, los datos encontrados en los expedientes de los tres casos, indican que se clasificó y etiquetó a los niños, sin una base sólida de los aportes científicos de la psicología y la educación especial.

Además del diagnóstico de discapacidad intelectual, los lineamientos de la SEP (1997; 2006a) señalan que se deben identificar las necesidades educativas especiales, datos necesarios para determinar las expectativas de desarrollo y logro académico de los niños, que son consideradas el punto de partida de la intervención psicopedagógica y para la orientación al maestro regular sobre las estrategias de enseñanza más adecuadas para cada niño.

En los tres casos, y al igual que el diagnóstico de la DI, las evaluaciones del nivel de desarrollo actual y competencia curricular no se fundamentaron en escalas de desarrollo, indicadores del nivel de competencia esperado, registros de observación o en la realización de tareas encaminadas a determinar lo que el niño hace de manera independiente, lo que realiza con ayuda y las tareas que se encuentran fuera de su nivel de competencia.

La mayoría de las necesidades de los alumnos con DI describen sus dificultades y demuestran que los niños tienen un retraso en el dominio de los contenidos, comparado

con el nivel esperado para su edad y grado escolar. Éstas coinciden con las descritas por Bautista y Paradas (1993), Chaulet (1998), Deutsch (2003) Gómez-Palacio (2002) y Miles (1990) sobre las dificultades cognitivas, preceptuales, de comunicación, motricidad, personalidad y emocionales; sin embargo, las descripciones parecen estar más relacionadas con la percepción subjetiva de la maestra de apoyo de la USAER, que con las capacidades y necesidades reales de los niños, y en consecuencia, no han recibido un apoyo psicopedagógico adecuado para su integración académica y social.

Así mismo, la SEP (1994d; 2006) establece que dichas actividades se deberían realizar en colaboración; en el caso de la escuela en estudio, fueron elaboradas sin la colaboración de los maestros de grupo y, en ocasiones, incluso sin los padres de familia. En los casos de Laura y Elena los padres sólo participaron para responder la entrevista clínica; sin embargo, la madre de Elena no la completó por “falta de tiempo” y el mismo Diego respondió en lugar de su mamá. Con el maestro regular no se encontraron evidencias de planeación conjunta, pues desconocía los propósitos y actividades planeadas por la maestra de apoyo. Tampoco se observó que en las juntas de Consejo Técnico se presentaran y discutieran las propuestas curriculares adaptadas. En este contexto, la evaluación psicopedagógica y propuesta curricular adaptada más que ser el punto de partida para ofrecer el apoyo psicopedagógico que necesitan los niños, sólo ha tenido como propósito cumplir con el trámite administrativo que se le demanda al personal de la USAER.

Respecto a las adecuaciones realizadas por la escuela, de las que corresponden a las adaptaciones de acceso –rampas, acondicionamiento de baños, barandales, selección del aula, ubicación del niño en el aula, equipamiento del aula, mobiliario específico, equipo técnico específico o manejo de un sistema alternativo de comunicación– sólo se modificó el lugar donde se ubicó a los niños dentro del aula. Las demás acciones no fueron consideradas necesarias por la discapacidad de los niños. Su ubicación en el aula no surgió de un análisis del mejor lugar para ellos, sino para que el maestro pudiera supervisarlos. Así, los tres niños estaban sentados cerca del escritorio o de algún lugar donde los maestros pudieran vigilarlos fácilmente.

Sobre las adecuaciones curriculares se observaron las siguientes acciones: en metodología, que se refieren al uso de diferentes métodos, técnicas y materiales sólo se encontró que los niños del grupo se sientan en equipo, pero las actividades que realizan son de manera individual, así que no corresponden a actividades de aprendizaje cooperativo; algunos maestros utilizan carteles con la información vista en clase, pero no contienen información dirigida a los alumnos con DI, por ejemplo, mediante el lenguaje facilitado.

Sobre los contenidos y propósitos curriculares, los que se desarrollan para los alumnos con DI son similares a los del resto del grupo, aunque en los expedientes de la USAER se indica que se prioriza el aprendizaje de la lectura, escritura y dominio del sistema métrico decimal. Finalmente, las adecuaciones de evaluación sólo fueron observadas con la maestra que integraba a Elena y a Diego; ella modificaba los criterios y estrategias, por ejemplo, mediante la lectura en voz alta de las instrucciones, la explicación individual de los pasos para resolver los ejercicios o con apoyos visuales. Sin embargo, durante la entrevista la maestra mencionó que esto era difícil porque ocurre en la evaluación y no puede explicarles todo el tema, además de que tiene problemas con los compañeros porque les ayudan o les copian.

Entre los criterios señalados por García et al. (2000a) para realizar las adecuaciones curriculares se encontró lo siguiente:

Tabla 25
Criterios para realizar adecuaciones curriculares

Criterio	Acciones en la propuesta curricular adaptada
Compensación de efectos de la discapacidad. Enseñanza de la lengua de señas o el sistema Braille.	En el caso de los alumnos con DI no se consideran necesarios. Tampoco se implementaron métodos diferentes de enseñanza de la lectura, escritura y nociones de cálculo.
Autonomía y funcionalidad. Desarrollo autónomo y necesidades básicas de aprendizaje.	La evaluación de habilidades adaptativas indica que los alumnos con DI no han desarrollado habilidades académicas funcionales –entre ellas el uso de la lectura, la escritura y el dinero– para participar adecuadamente en la comunidad.

Tabla 25
(continuación)

Criterio	Acciones en la propuesta curricular adaptada
<p>Probabilidad de adquisición. Significa un aprendizaje al alcance del niño y dejar en segundo término lo que representa un alto grado de dificultad.</p>	<p>Para Laura y Elena que no han consolidado habilidades de lectura y escritura, las actividades de español –como las redacciones– eran de un nivel elevado. En matemáticas, las actividades que implican la solución de problemas con números decimales y fracciones, la elaboración de gráficas son complejos para los alumnos con DI porque no comprenden el sentido de la actividad, de tal forma que la probabilidad de adquisición era mínima.</p>
<p>Sociabilidad. Desarrollo de habilidades sociales e interacción con el grupo.</p>	<p>La evaluación con el Índice de inclusión mostró que no había sensibilización y modelos de interacción adecuados para los compañeros. En el aula se observó que, principalmente, Elena y Diego tenían dificultades de interacción con sus pares, mostrando conductas de agresión verbal y física, así como la burla de sus compañeros.</p>
<p>Significatividad. Utilizar medios de aprendizaje significativos en función de las posibilidades del niño.</p>	<p>Dada la complejidad de los aprendizajes para el nivel de competencia curricular de los niños, no eran significativos, aunado a que no se utilizaban métodos, técnicas o materiales de aprendizaje diferentes a los que utilizaban los demás compañeros del grupo.</p>
<p>Variabilidad. Uso de diferentes estrategias metodológicas.</p>	<p>Éstas no se modificaron, más bien, se mantenían las prácticas educativas tradicionales como la copia de textos y la solución de los ejercicios de los libros de texto. La única estrategia diferente observada, sobre todo con la M3, fue el pizarrón electrónico; sin embargo, su uso era similar al del pizarrón tradicional: la maestra resolvía los ejercicios para mostrarles a los niños el procedimiento y ellos copiaban las respuestas en su cuaderno o libro.</p>
<p>Preferencias personales. Rescatar el interés de los niños por ciertos temas o actividades.</p>	<p>En general, los maestros no tomaron en cuenta los intereses de los niños; más bien, los inducían a realizar las mismas actividades que el resto del grupo o las que ellos indicaban.</p>
<p>Adecuación a la edad cronológica. Tomar en cuenta la edad para aplicar determinadas estrategias o actividades.</p>	<p>El criterio que se tomó en cuenta es que los niños estuvieran en el grado que les corresponde por su edad cronológica, pero no fue así con las actividades y estrategias, ya que en el caso particular de Laura, las actividades prevalentes eran el recorte de palabras y objetos, encaminadas al aprendizaje de la lectura y los números típicos de preescolar.</p>
<p>Transferencia. Vincular el aprendizaje con situaciones cotidianas.</p>	<p>Dicho criterio no fue tomado en cuenta, ya que no se observaron actividades funcionales para el uso del dinero, lectura de instructivos, señales o letreros en la comunidad, etcétera.</p>
<p>Ampliación de ámbitos. Enriquecer las experiencias, estimular intereses y desarrollo de habilidades.</p>	<p>Las actividades desarrolladas, incluso las de la propuesta curricular adaptada, se restringían al contexto del aula y al escolar.</p>

La USAER se encarga de atender a los alumnos con discapacidad integrados, en colaboración con el maestro regular; cada unidad –en teoría– debe tener entre su equipo de especialistas a un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social y un maestro de apoyo; o bien, en caso de no existir especialistas, la USAER asume la responsabilidad de los alumnos con discapacidad, por medio de apoyos extraescolares.

En la escuela en estudio sólo se contaba con maestra de apoyo, quien se encargaba de realizar todas las actividades relacionadas con la integración de los niños clasificados con discapacidad intelectual; entre ellas, la evaluación psicopedagógica, el diseño, implementación y seguimiento de la propuesta curricular adaptada. El hecho de que la maestra de apoyo fuera la responsable de todas estas acciones dio como resultado que los criterios propuestos por la SEP no se tomaran en cuenta.

De los sistemas que han servido de base para modificar los servicios de educación especial, sólo Reynolds (1962) y COPEX (1976) proponen la modalidad de escuela regular sin apoyo; las demás propuestas se sustentan en un modelo de integración con apoyo en diversas modalidades como la asistencia consultiva, itinerante, apoyo directo e indirecto al maestro regular y al niño, apoyo de especialistas en aulas especiales a tiempo parcial y servicios educativos complementarios, modelos de mayor tiempo en aula y escuela especial, con participación en las actividades generales, no académicas o extracurriculares, hasta los servicios médicos y de rehabilitación. En el modelo de México sólo se incluyeron cuatro niveles, todos ellos con apoyo didáctico especial, reforzamiento curricular y en turno alterno. En la escuela en estudio, sólo se utilizó el apoyo en el aula especial, con muy poca participación en el aula regular como apoyo psicopedagógico para atender las necesidades educativas de los alumnos con DI.

García et al. (2000) y Lambert (1987) señalan que la etiquetación y clasificación de los niños han mostrado consecuencias negativas sobre su desarrollo, debido a que quedan estigmatizados de modo permanente, son rechazados por maestros y compañeros y son excluidos de experiencias esenciales para su desarrollo, aunque con el modelo de integración

educativa se pretendía eliminar la segregación, discriminación y exclusión de los alumnos con discapacidad. La historia de Laura, Elena y Diego muestra que han pasado por diferentes diagnósticos/etiquetas en función de los diferentes servicios y momentos en que fueron evaluados, mismos que no han sido complementarios e incluso han sido contradictorios.

Dichos procedimientos llevan a cuestionarse el hecho de que sí los niños hubiesen tenido una evaluación y diagnóstico adecuados a temprana edad habría sido diferente su nivel de aprendizaje, habilidades sociales y adaptativas, o si sus resultados en las evaluaciones de discapacidad intelectual y competencia curricular serían distintos si la intervención educativa se hubiera basado en una descripción real de sus capacidades y necesidades. O cuál ha sido el impacto del diagnóstico de discapacidad intelectual en el contexto familiar y escolar de estos niños; es decir, la etiqueta de “alumno con DI”, ¿ha provocado que el poco conocimiento y prejuicios de padres y maestros deriven en determinadas acciones de enseñanza o en permitirles o justificar que no realicen determinadas actividades?

También es grave que las instituciones educativas legitimen el veredicto de DI, que a partir de un juicio subjetivo de “expertos” y “especialistas”, se ha impuesto al niño.

Lejos de considerar los principios en que se fundamenta la integración educativa y el supuesto de contar con una evaluación completa sobre las capacidades y necesidades de los niños para ofrecerles el apoyo educativo para la participación adecuada y el aprendizaje, los resultados cuestionan la eficacia del modelo y la aceptación total de la filosofía de la integración para garantizar el acceso a una educación eficaz para los alumnos con DI.

Contexto de relaciones sociales

Maestros de alumnos con discapacidad intelectual

Actitudes hacia la DI

La M1 dio respuestas dogmáticas en cuanto a la integración educativa de alumnos con discapacidad, es decir, señaló el deber ser y lo que se expresa en el discurso oficial. Sin embargo, existen contradicciones, por ejemplo, dijo que los niños tienen derechos y que debe existir la equidad e igualdad, y por otro lado, mencionó que los niños sordos deberían estar en una escuela para sordos y los alumnos con discapacidad motriz deben estar en una escuela con instalaciones adecuadas para ellos. No había tenido suficiente información respecto a la IE, contrario a lo señalado en las evaluaciones del programa (Bracho 2007; Jacobo 2006); aunque señaló que se siente preparada para ella y que una de sus fortalezas es que intenta buscar alternativas e inventar cosas.

Esta misma maestra consideró que la experiencia de integración de alumnos con DI es desgastante y muy complicada, porque no sabe cómo le va a hacer o qué estrategias debe utilizar; en ninguna escuela les indican qué deben hacer con un alumno con discapacidad. En el caso de Laura, a pesar de eso, la experiencia ha sido muy satisfactoria y muy agradable, la tranquiliza como persona y como maestra. Como maestra, porque cumple con lo que sabe, que es enseñar; como persona, porque le da su lugar y la toma en cuenta.

Por su parte, el M2 se mostró más abierto a la integración, considera importante que los alumnos con discapacidad convivan con los niños normales y que aprendan de ellos. Cabe señalar que él tiene una hija con síndrome de Down, por lo que ha tenido la experiencia de que los alumnos con DI aprendan de los otros niños, tengan amigos y se relacionen con sus compañeros. Sin embargo, considera que se requiere mucho tiempo para estar al pendiente de estos alumnos o para enseñarles a leer y escribir.

La M3 indicó que es su compromiso, ya que si ella no promueve en los niños nadie lo hace, piensa que se la podría pasar “*papita* de aquí a que pasen a sexto y ni quién se dé cuenta”.

Sin embargo, siente que ella pierde mucho tiempo en otras actividades, porque era responsable de la cooperativa, a la cual dedicaba mucho tiempo y no tenía apoyo en la escuela. Por esta razón le era difícil sentarse a trabajar de manera individual con los niños.

Experiencias de integración de alumnos con discapacidad

La M1 ya ha tenido otros alumnos con discapacidad. Tuvo una alumna con debilidad auditiva, con la cual se comunicaba mediante señas, porque ella desconoce la Lengua de Señas Mexicana. La alumna escuchaba y emitía algunos sonidos, lo cual la ayudó a comunicarse con sus compañeros y además, aprendió a leer y escribir. También tuvo un alumno con discapacidad motriz, que asistía a la escuela con andadera y señala que, aun así “los niños lo aceptaban y jugaban con él”. El M2 ha tenido alumnos con problemas de aprendizaje, en particular, para leer y escribir. No ha tenido alumnos con discapacidad integrados, Laura es la primera. Reconoce que no dispone de mucha información sobre cómo enseñarle porque la SEP no da muchos cursos para eso y que es necesario que personas más preparadas les ayuden con estos alumnos, como es el caso de la maestra de apoyo de la USAER.

La M3 señaló que tuvo durante dos ciclos a dos alumnos con problemas de aprendizaje, quienes llegaron en cero a quinto año; por intuición, ella empezó con el *Libro Mágico* porque no trazaban letras; cuando comenzaron a leer, introdujo ejercicios de segundo año, les puso problemas, sumas, restas, multiplicaciones y las tablas, así los pasó a tercero. Después empezó con los enunciados, los verbos y los sustantivos. De modo que en quinto grado cursaron primero, segundo, tercero y cuarto. A estos alumnos les daba vergüenza porque mientras sus compañeros estaban viendo cálculo de volumen, ellos estaban trazando letras o leyendo textos chiquitos. En las vacaciones trabajó con ellos en su casa y en sexto los puso a trabajar al ritmo del grupo.

Acciones para la integración de alumnos con DI

En el caso de Laura, la M1 considera que está bien en la escuela regular, no hay problema con las instalaciones porque la niña puede moverse, aunque su problema de salud es muy fuerte, es muy agresivo. Debido a que tiene DI también podría estar en otra escuela, pero considera que con ellos está bien. Las metas de aprendizaje de la M1 son que Laura aprenda a leer y escribir, lo cual no coincide con los propósitos y contenidos de cuarto grado. La M1 ha observado avances en Laura, uno de los más significativos es que la alumna ya se integra a los juegos, se integra con sus compañeros, pues era una alumna completamente introvertida, triste y apagada, aparte de su enfermedad. Otro avance es que la niña ya come, porque no desayunaba ni comía.

Respecto a lo académico, señaló que Laura aprende y se le olvida, aprende y se le vuelve a olvidar. Pero ya podía tomar dictados pequeñitos, dictados de números y escribía la fecha en el pizarrón, comisión que ella le asignó. La M1 sienta a Laura a su lado, para que puedan trabajar juntas. Señaló que la relación con Laura era difícil al principio, porque la niña tenía como antecedente que en otras escuelas no había sido muy bien aceptada por los maestros. Cuando la M1 era secretaria de la escuela, Laura entraba a la dirección y ella la “apapachaba” un rato. Ya como su maestra fue diferente, considera que tienen una buena relación y comunicación, aunque Laura se molesta porque le exige.

El M2 reconoció que tuvo dificultades para integrar a Laura en las actividades del grupo cuando llegó a quinto grado, porque la alumna estaba acostumbrada a no hacer nada y le tienen que decir que trabaje o la alumna no hace las cosas, aunque sí puede hacerlas. Con ella debe realizar actividades diferentes como juegos de lotería, usar otros materiales como revistas y actividades del *Libro mágico* para que aprenda a leer y escribir. En matemáticas, le permite que utilice la calculadora para que resuelva los ejercicios de operaciones básicas.

La M3 señaló que con Elena empezaría por la lectura, comentó que la alumna no quería, pero confiaba en que iba a intentarlo. Es difícil que Elena escriba una palabra, siempre

busca copiar de algún lado. Cree que se le ha hecho mucho daño dejándola copiar, porque no puede hacer cosas por sí misma “Elena se pone copie, copie, copie, copie y copie, copie muy bien, pero no entiende ni un carajo de lo que está haciendo”. La alumna no lee, escribe, pero no le significa nada.

La M3 piensa que algo bloqueó a Elena, “hay algo muy fuerte que la detuvo y no ha logrado sacarlo” (*sic*). Cree que el bloqueo es emocional, recordó que alguna vez tuvo una alumna como Elena, que no hablaba nada. Descubrió que en el kínder la encerraban en la bodega y ni la madre se había dado cuenta, por eso la alumna tenía tanto miedo. Cree que con Elena podría tratarse de algo parecido, ha notado que no cierra los ojos porque le da miedo. No la ha visto llorar y sigue sin dormir en la noche. Ha visto avances respecto a cómo la recibió, porque al principio no hablaba nada y ahora, por lo menos, ya habla.

La M3 señaló que le cuesta trabajo seguir el ritmo de los alumnos, por ejemplo, Diego no sabía cómo acomodar los números en un ejercicio de operaciones con punto decimal, así que lo sentó junto a ella para explicarle “el punto es nuestra base, es nuestra guía. Del punto para acá vamos a poner los decimales y del punto para acá vamos a poner los enteros y así van acomodados los números”, de ese modo el alumno pudo hacer las operaciones. Pero era una evaluación, tenía a un lado a los que ya habían terminado para que los calificara, mientras ella seguía con Diego. Aunque Diego tiene una competencia curricular más amplia, pues conoce las sumas, restas, lee y escribe, le cuesta trabajo cuando los contenidos son más complejos.

Para trabajar con Elena y Diego ha intentado varias acciones, entre ellas que los compañeros asumieran el rol de tutores, pero no fue funcional porque los alumnos les hacían el trabajo o se cansaban de la responsabilidad de ayudarlos. También ha sentado a estos alumnos junto a ella para que trabajen, pero no les puede dedicar mucho tiempo, porque su ritmo de trabajo es más lento y tiene que seguir con la clase o calificar al resto del grupo.

Orientación y apoyo para el trabajo con alumnos con DI

Respecto al apoyo de la USAER, la M1 considera que la maestra de apoyo le ha ayudado muchísimo, ha estado trabajando conocimiento de vocales, de consonantes, armar carretillas, hacer que Laura escriba. A la M1 le da estrategias de cómo debe trabajar con la alumna, estrategias para que ella se integre y no esté solitaria. Incluso fue sugerencia de la maestra de la USAER que Laura escribiera la fecha en el pizarrón.

Contrario a la percepción de colaboración de la M1, en los informes de avances bimestrales de la USAER, se señala que se desconoce la planeación de la maestra regular y que no hay planeación de adecuaciones curriculares para el aula regular.

Por su parte, el M2 señaló que no está de acuerdo con la forma de trabajo de la maestra de apoyo de la USAER, porque a Laura le enseña a leer con palabras de campos semánticos y él considera que aprende mejor si se le enseña con el método fonético. Por esta razón, la pone a hacer ejercicios para que identifique las letras y lea las sílabas.

La M3 señaló que aunque la maestra de la USAER ha intentado que Elena no copie –le ha puesto diversas actividades como manualidades, iluminar letras e intentar escribir, jugar memorias, con los árboles genealógicos, con nombres de personas, etc.– no ha visto avances en Elena. Señaló que conoce las habilidades y dificultades de Elena y Diego, más por su experiencia en el aula, que por la orientación y apoyo de la maestra de la USAER.

Respecto a los padres de familia, la M1 identificaba a los papás de Laura como participativos, en el sentido de que si se les pedía material, lo llevaban; si la niña se enfermaba, la llevaban al médico; la llevan a terapia para valorar su coeficiente intelectual. Aunque ha notado que les ha desgastado mucho emocionalmente, porque se han olvidado de ellos mismos. Los papás están preocupados porque Laura no puede leer y escribir como ellos quisieran, ya lee algunas palabras pero sus papás ya quisieran que escribiera.

El M2 consideraba que los padres de Laura estaban al pendiente de la niña, a quien observaba limpia y con la atención médica necesaria. Sin embargo, en casa no apoyaban

con las actividades que sugería para que Laura aprendiera a leer y escribir. Los padres estaban ocupados en su trabajo y aunque Laura estaba con ellos en el negocio que tenían, la niña veía mucha televisión.

Según la percepción de la M3, la mamá de Elena no apoya a su hija, señala que “con tal de que la tengas en la guardería, o sea, la tienes entretenida aquí y la mamá es feliz”. El papá ha comentado que el problema de Elena y sus hermanos es la sobreprotección que su esposa y su familia extensa tienen hacia los niños, por ejemplo, si alguno de ellos se hace un raspón “llora la mamá, lloran los abuelos, lloran los tíos, llora toda la familia por lo que le pase al niño”. Además señala, que cuando la mamá está, les hace todo, “los viste, les abrocha las agujetas”. La mamá de Diego era la que más colaboraba, aunque últimamente, no apoyaba mucho, pues si la M3 le pedía apoyo, la señora le decía que no sabía o que no le entiende; cabe destacar que la mamá de Diego es analfabeta.

En cuanto a la información y capacitación de las maestras regulares sobre la integración educativa, las maestras se encuentran en una situación similar a la que describen los estudios de Ezcurra y Molina (2000), López (2002), Adame (2003), Solís (2004), Sosa (2004) y Porrez (2004), en el sentido de que no se encuentran preparadas para recibir alumnos con discapacidad, no saben cómo trabajar con ellos y ayudarles, no pueden dedicarles tiempo para una atención individualizada ni realizar adecuaciones curriculares y trabajo colaborativo con la maestra de la USAER, de tal forma que enfrentan la integración implementando estrategias que, según su experiencia, han funcionado con otros alumnos.

Compañeros de alumnos con discapacidad intelectual

Los resultados se presentan en dos ámbitos, primero se expone la organización general de los grupos y las razones generales para elegir o no a un compañero y, posteriormente, se exponen con mayor precisión los resultados de los alumnos con DI en cada grupo.

Grupo A

Los resultados del cuestionario sociométrico indican que, en la elección de los niños o niñas con los que más les gusta trabajar, 10% tiene registro alto (3 alumnos); 52% tiene registro medio (5 alumnos y 10 niñas); 28% tiene registro bajo (7 alumnos y 1 niña) y 10% está aislado (1 alumno y 2 niñas). En la figura 3 se muestra el mapa de relaciones:

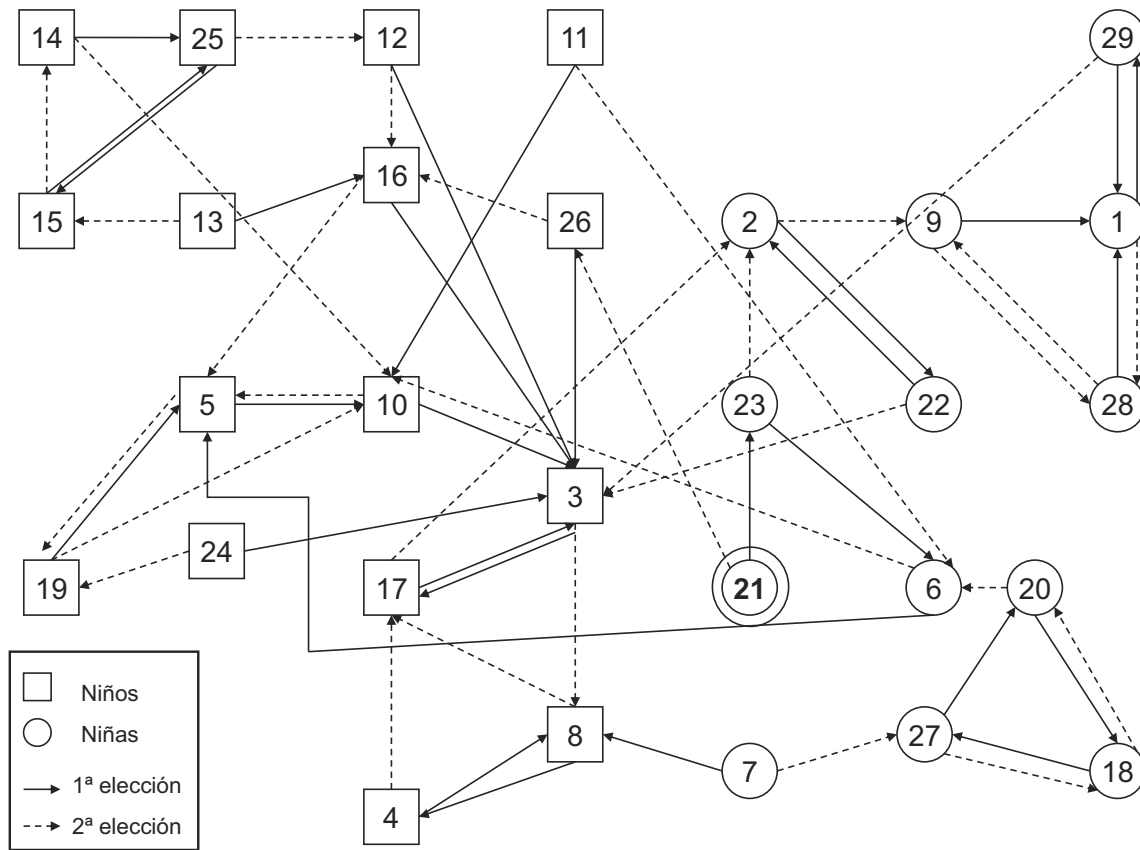


Figura 3. Preferencias para trabajar grupo A.

En el grupo no se identifica liderazgo por alguno de los alumnos, las relaciones interpersonales se ven marcadas por la confusión. Es necesario señalar que, en general, el grupo no muestra una organización de conjunto –aunque hay elecciones e incluso algunas recíprocas–, no se observan intercambios positivos entre los alumnos. Los alumnos que más puntos obtienen son percibidos como aquellos que saben y ayudan más.

Respecto a los aspectos afectivos para la elección, los alumnos mencionaron que para trabajar con un compañero, prefieren a sus amigos, aunque también mencionan a los alumnos que los ayudan, los comprenden y trabajan. En cuanto a los alumnos con los que menos les gusta trabajar, las expresiones de rechazo se refieren a que no ayudan, son groseros, payasos y traviesos.

En la elección de con quién les gusta jugar más, 10% tiene registro alto (2 alumnos y 1 niña), 52% tiene registro medio (8 alumnos y 7 niñas), 31% registro bajo (4 alumnos y 5 niñas) y 7% está aislado (2 alumnos). A diferencia de las preferencias para el trabajo, para jugar existen elecciones en ambos sentidos y estructuras relacionales de tres, cuatro o cinco niños o niñas, vinculadas unas a otras por elementos de unión, es decir, hay alumnos que podrían pertenecer a una u otra estructura. Las estructuras están claramente delimitadas por género, con dos elementos de unión entre niños y niñas.

En los aspectos afectivos para elegir con quien prefieren jugar, los alumnos expresaron que prefieren a los alumnos que son divertidos, compartidos y que no se enojan. Entre los argumentos que dan para elegir a aquellos con quienes menos les gusta jugar están que sean groseros, odiosos, envidiosos y no respeten las reglas; las niñas, en general, indican que no eligen a las compañeras que son payasas.

En el grupo A, Laura está aislada, es decir, nadie la elige para trabajar; sin embargo, las expresiones de rechazo de los alumnos indican que no hace nada, uno de los alumnos dice “Laura es muy lenta, ya sé que tiene esa enfermedad”. Para jugar, Laura tiene registro bajo, respecto a sus compañeros, es elegida por 2 niñas y obtiene 4 puntos. Cabe señalar que aunque ella busca a algunas niñas, no se observa reciprocidad, el alumno que la elige es su primo. Al escoger a los alumnos con los que menos les gusta jugar, Laura tiene un registro alto; obtiene 6 puntos y es citada por 2 niñas. Los argumentos son que molesta, uno de los alumnos indica que “Laura no me pega pero es molesta, no me gusta jugar con ella”.

Respecto a la percepción en aspectos positivos, los pares no mencionan a Laura en ninguno de ellos. No obstante, ella misma se elige como la que más amigos tiene, es más

alegre y la que más sabe, además de ser a quien más quiere la maestra. Respecto a quien más ayuda, ella menciona que a todos sus compañeros. En los aspectos negativos, el grupo la ubica de la siguiente manera: 9% la señala como la más triste, 14% como la que menos amigos tiene, 3 % como la que más molesta y 9% como la que menos sabe. Finalmente, se puede señalar que la información que arrojó el instrumento muestra que Laura está aislada para trabajar y jugar, contrario a lo que la M1 percibe, ya que en la entrevista señaló que la niña está integrada al grupo, sus compañeros le ayudan en el aula para que trabaje y en el recreo tiene amigas.

En la caracterización que los compañeros hacen de Laura, 48% señaló que Laura no entiende, no aprende, se le olvidan las cosas y no le gusta trabajar; 28% dijo que Laura tiene una enfermedad; 10% indicó que tiene retardo mental y 14% mencionó que Laura es normal; 38% de los compañeros señaló que le gusta ayudar a Laura, las razones son que les agrada enseñarle cómo se deben escribir las letras, hacer los ejercicios o enseñar a alumnos que saben menos. En tanto que 62% señaló que no les gusta ayudarle, las razones que los compañeros dieron para ello son que no sabe muchas cosas; se equivoca y no entiende; quiere que se le pase todo; a pesar de que es especial, se hace [tonta] y no pone atención, sólo se pone a platicar; no hace nada, nada más copiar; no hace lo mismo que los demás; nada más sabe las vocales (ma me mi mo mu y sa se si so su); le decían que hiciera algo y no lo hacía, y tenía flojera. En esta caracterización, se observa que los alumnos etiquetan Laura con una enfermedad y retardo mental, además de que identifican lo que la niña no sabe y reconocen las diferencias que presenta respecto al resto del grupo.

Grupo B

Los resultados del cuestionario sociométrico que se muestran corresponden a 32 alumnos. En la elección de los alumnos o niñas con los que más les gusta trabajar, 13% tiene registro alto (2 alumnos y 2 niñas); 40% alcanza registro medio (6 alumnos y 7 niñas); 34% muestra registro bajo (7 alumnos y 4 niñas) y 13% está aislado (2 alumnos y 2 niñas). La organización de las relaciones interpersonales es confusa, aunque hay elecciones

recíprocas, la estructura es desequilibrada en general. La niña que obtiene el mayor número de elecciones no es quien muestra un liderazgo, la M3 la identifica como la que tiene mejores calificaciones, es más calmada y abierta para ayudar a sus compañeros.

En la elección de con quién les gusta jugar más, 9% tiene registro alto (3 alumnos), 47% tiene registro medio (8 niñas y 7 alumnos), 38% registro bajo (5 alumnos y 7 niñas) y 6% está aislado (2 alumnos). En contraste con la estructura para trabajar, la estructura relacional para jugar del grupo B ilustra algunos subconjuntos de estructuras relacionales, marcados por las diferencias de género, vinculados por dos elementos de unión entre alumnos y alumnas. En general, las elecciones no son en ambos sentidos, es decir, varios niños y niñas podrían pertenecer a una u otra estructura. En la figura 4 se muestra el mapa de relaciones del grupo B.

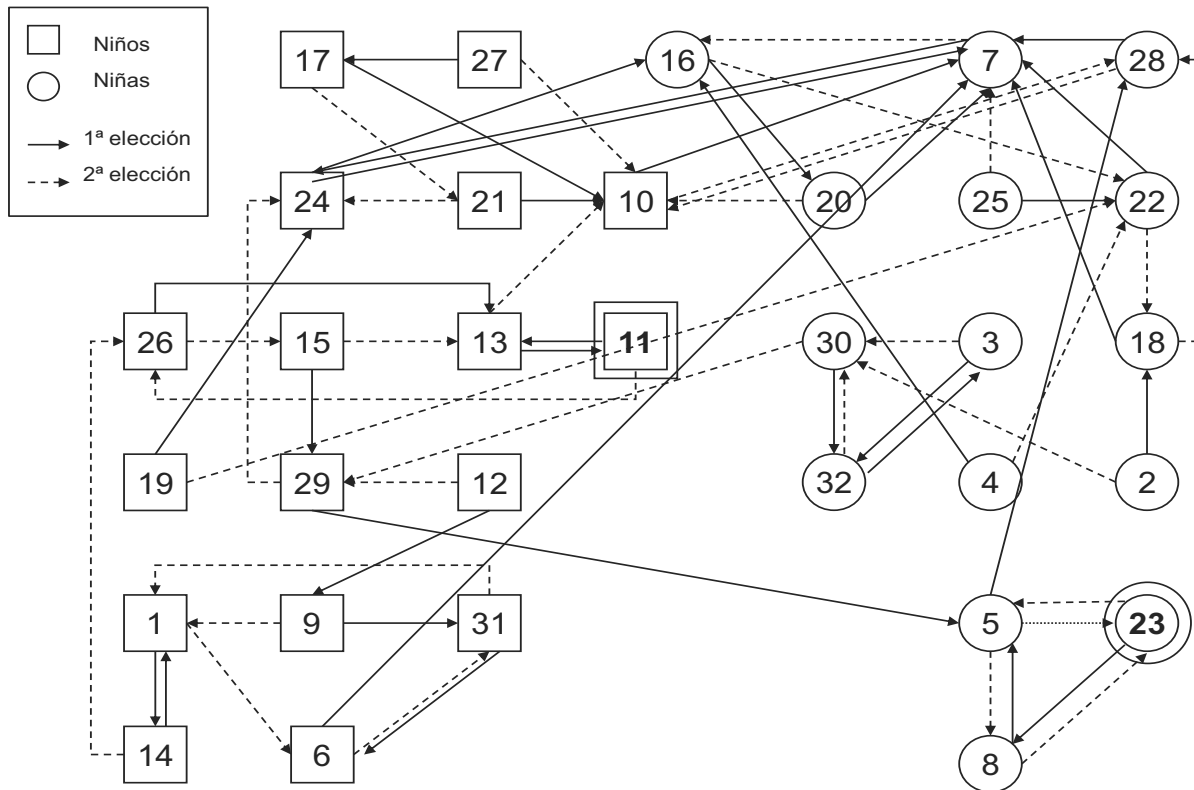


Figura 4. Preferencias para trabajar grupo B.

Entre los aspectos afectivos que los alumnos señalan para trabajar con un compañero, en general se relacionan con la amistad, aunque también se menciona que son alumnos divertidos, tranquilos, comprensivos, que no son flojos y no pelean. Al referirse a los alumnos con los que menos les gusta trabajar, las manifestaciones de rechazo de la mayoría se refieren a que no les caen bien, aunque también mencionan que son alumnos peleoneros, payasos, que no trabajan o lo hacen muy sucio.

Los elementos afectivos para elegir compañeros de juego, al igual que para trabajar, es que son sus mejores amigos, son divertidos y les caen bien. Esto se confirma con los argumentos que ofrecen los alumnos para elegir a aquellos con los que menos les gusta jugar, en los cuales indican que no les caen bien, molestan, son groseros, pesados, payasos, aburridos e insoportables.

En el grupo B, se integraron Elena y Diego. El estatus que tienen dentro del aula regular para trabajar es de registro bajo. En el caso de Elena, la eligen 2 niñas y obtiene tres puntos, con dos elecciones mutuas. A Diego lo elige un alumno y obtiene un puntaje de tres puntos, en este caso, también es una elección mutua. Cabe señalar que al elegir a los alumnos con los que menos les gusta trabajar Diego tiene un registro medio, elegido por 5 niños, con 9 puntos y Elena se ubica con un registro bajo elegida por 2 niñas con 4 puntos. Los aspectos afectivos que los compañeros mencionan para no trabajar con Diego son que molesta, es payaso y flojo; respecto a Elena, las niñas indican que no les cae bien y es menos comprensiva.

Para jugar, Elena tiene registro alto, es elegida por 3 niñas y obtiene 9 puntos. Tiene dos elecciones mutuas y se sitúa dentro de un subconjunto relacional. Por su parte, Diego tiene registro bajo, ya que es elegido sólo por un alumno y obtiene 3 puntos. Cabe advertir que ésta es una elección mutua y es el mismo alumno que lo elige para trabajar. Al seleccionar a los alumnos con los que menos les gusta jugar, tanto Diego como Elena obtienen registros altos; Diego alcanza 17 puntos y es elegido por 9 alumnos y Elena consigue 12 puntos y es seleccionada por 5 alumnos. Los argumentos afectivos son similares a los que

dan para no trabajar con ellos: no les caen bien o no se llevan bien, son tontos, insoportables, odiosos e intolerantes, no saben jugar; en el caso de Diego, un alumno indica que “está como en la luna”.

Respecto a la percepción que los pares tienen acerca de Diego y Elena, no los identifican en los aspectos positivos, es decir, como a los que más amigos tienen, son alegres, los que más saben o ayudan ni a los que más quiere la maestra. Solo Diego tiene una elección como el que más ayuda. Sin embargo, ambos alumnos son mencionados en los aspectos negativos, en la tabla 26 se indican los porcentajes. Un aspecto a resaltar es que Elena se eligió a sí misma como la más triste.

Tabla 26.
Elecciones en aspectos negativos de Elena y Diego

Quién de tu salón es el...	Elena	Diego
que menos sabe	15.6 %	25.0 %
más triste	9.4 %	15.6 %
que menos amigos tiene	6.2 %	21.9 %
que más molesta	6.2 %	3.1 %
que menos quiere la maestra	---	3.1 %

En la caracterización que los compañeros hacen de Elena y Diego, 20% los describe con dificultades de aprendizaje, lento aprendizaje o dificultades para pensar como los demás; 8% los define en cada una de estas cinco categorías: enfermos, retrasados, con dificultades para hablar, con capacidades diferentes y que no comprenden los mismos temas (40% en total). En cada caso 5% los define con discapacidad, problemas mentales, que tienen un problema en la cabeza, son distraídos y no quieren trabajar, y con problemas de personalidad y falta de amigos (25% en total); por último, 15% los identifica como iguales a los demás.

De los compañeros, 61% señaló que le gusta ayudar a Diego y 44% a Elena, porque son amigos, les caen bien, son divertidos, alegres, amables, cariñosos y no se enojan; con Diego señalaron que si le enseñan, él aprende y hace las cosas; si pone interés de su parte y ya sabe más cosas. Algunos compañeros que mencionaron que les gusta ayudarles, también

dicen que se desesperan con ellos; 39% señaló que no le gusta ayudarlo a Diego y 56% a Elena. A continuación, se listan las razones que los compañeros dieron para ello:

Con Diego porque ...

- es un poco insoportable.
- habla mucho.
- es un poco desesperante.
- es muy tonto y siempre me fastidia.

Con Elena porque ...

- es pesada, grosera, molesta, payasa.
- es enojona y siempre hace caras.
- es muy burra, no pone nada de su parte y si le explicaste, disimula.

Como puede observarse en la organización relacional del grupo, los alumnos con DI no se encuentran integrados. Aunque no son los únicos que están aislados en ambos grupos, sobre todo para jugar. Elena es la única que pertenece a un grupo de amigas; Diego es elegido por un solo alumno para jugar y trabajar; sin embargo, no se observó que sea un alumno que le ayude o con quien juegue en el recreo. En el caso de Laura, ella se encuentra aislada; a pesar de que busca a algunas niñas, ellas no la eligen. Parte del lenguaje de los alumnos es elegir porque son amigos y rechazar porque les caen mal o los molestan, en general, los argumentos para rechazar no se relacionan directamente con la discapacidad; pero sí son identificados como “flojos”, “tontos”, “enfermos” o que “están en la luna”.

Un aspecto importante es el contraste que existe entre la percepción de los pares y la percepción de sí mismos. Por ejemplo, el grupo identifica a Laura como una niña triste, que no tiene amigos y es la que menos sabe, lo cual contrasta con su propia percepción, ya que se elige como la que más amigos tiene, la más alegre, que más sabe y más quiere la maestra. Este contraste puede estar influido por la ubicación de la niña en el aula –Laura se sienta frente al escritorio, junto a la maestra– quizá por eso se considera la más querida; sin embargo, está aislada del grupo, ya que sus compañeros se sientan en equipos de cuatro a cinco alumnos, por lo que aumenta la posibilidad de interacción entre ellos y se reduce la posibilidad de interacción y apoyo para Laura.

Las entrevistas con maestros y compañeros manifiestan la poca información, capacitación y sensibilización que han recibido sobre la discapacidad intelectual, las necesidades educativas especiales e implicaciones educativas que presentan los alumnos con DI para la integración, lo que se refleja en la percepción y actitudes que tienen hacia ellos. De tal forma que se encontró lo siguiente:

- Los maestros repiten el discurso oficial sobre la integración educativa y los derechos de los alumnos a la educación. Pero se observaron diferencias personales acerca de quién debería integrarse y quién no, según el tipo de discapacidad que presentan.
- Los maestros han recibido una mínima información sobre la integración educativa, por lo que no se sienten preparados para integrar a alumnos con DI, porque no saben cómo hacer las adecuaciones ni las actividades o formas de evaluación que deberían implementar para cubrir sus necesidades. Además, consideran que es complicado por la carga de trabajo administrativo y académico que ya tienen, a lo que tendrían que agregar el tiempo que deberían invertir en planear y llevar a cabo actividades especiales.
- Sólo dos maestras han tenido experiencias previas de integración con alumnos con discapacidad; sin embargo, señalan que es recurrente la presencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje, que han enfrentado con los conocimientos y estrategias con que atienden a los demás alumnos. Pese a las dificultades que han tenido, consideran que es una experiencia positiva al ver los logros de los alumnos.
- Existen diferencias entre los maestros sobre las razones que cada uno tiene para integrar a los alumnos: la M1 señaló que porque así lo indica el Artículo 3º y tienen derecho; el M2, porque tiene una hija con síndrome de Down y reconoce el valor de convivir con alumnos regulares y aprender con ellos; la M3 considera que es una responsabilidad personal, ya que el maestro elige si ayuda o no a los alumnos.

Particularmente con Laura, Elena y Diego existen diferentes opiniones acerca de su integración. En este sentido, la M1 señaló que Laura puede integrarse porque no tiene déficit físico o sensorial, reconoce un cambio en actitud y habilidades sociales, no así en cuanto al aprendizaje. El M2 reconoce como la principal dificultad de Laura el hecho de que la niña estaba acostumbrada a no realizar las actividades escolares. Por su parte, la M3 señala que con Elena la dificultad es la actitud de la niña y el poco interés que muestra en participar y aprender. Con Diego es el nivel de dominio de los contenidos curriculares, ya que por más que el alumno se esfuerce, aprende a un ritmo más lento que el resto del grupo y requiere mayores explicaciones y supervisión.

Uno de los aspectos en que coinciden los tres maestros es en el apoyo y orientación que han recibido de la maestra de la USAER, si bien reconocen como valioso su trabajo, también señalaron que desconocen la evaluación y actividades que realiza con los alumnos en el aula de apoyo; de hecho señalan que hay diferencias con la maestra de apoyo respecto a los métodos más adecuados para enseñarles a leer y escribir a Laura y a Elena. En cuanto a los padres de familia, se valoran como participativos en las actividades de la escuela, aunque éstas sean principalmente la asistencia a juntas y actividades extraescolares, pero en cuanto al aprendizaje de los alumnos observan poca participación debido a sus actividades laborales y al dominio que tienen sobre los temas vistos en la escuela, ya que por ejemplo, la madre de Diego es analfabeta.

Respecto a los compañeros, los resultados de los cuestionarios sociométricos muestran que en general, los grupos tienen poca cohesión y los alumnos prefieren trabajar con los compañeros que tienen mejores calificaciones, a diferencia del juego, donde prefieren estar con sus amigos, elegidos por afinidad en los intereses y personalidad.

En el caso de los alumnos con DI, Laura y Diego aparecen aislados en la configuración de sus grupos; Elena es la única que pertenece a un grupo de amigas. Resalta la percepción que los compañeros tienen sobre estos alumnos, ya que contrario a lo que se pretendía con el uso del término necesidades educativas especiales –cuya justificación era evitar la

etiquetación—, los compañeros se refieren a los alumnos con DI justo con etiquetas como enfermo, lento, con retardo mental o que están mal de la cabeza. Para los compañeros las dificultades de Laura, Elena y Diego son evidentes y las nombran como tradicionalmente se ha hecho. También se observó una diferencia entre la percepción de los compañeros y los maestros con la de los propios alumnos, quienes identifican amigos aunque no exista una elección recíproca entre ellos.

De tal forma que no es necesariamente cierto el supuesto de que por el hecho de convivir juntos en la escuela regular, los compañeros y maestros van a aceptar, valorar y apoyar a los alumnos con discapacidad. Más bien, al igual que en los estudios de Adame (2003), Ezcurra y Molina (2000), y Rubio (2005), se demuestra que el que no se hayan realizado acciones de sensibilización e información sobre la DI y la integración educativa, repercute en que la percepción de los alumnos con discapacidad y necesidades especiales no se ha modificado.

INTERACCIÓN Y DISCURSO EN EL AULA

Estructura de las lecciones y participación de los alumnos con DI

La participación y estructura de las lecciones corresponde al nivel de análisis cultural, que da cuenta de la naturaleza de la interacción y las reglas básicas del discurso, así como su valor en el contexto de la educación formal. Para describir la estructura de participación de los alumnos con DI en las lecciones, se exponen las actividades que los maestros efectuaban en español –actividades de lectura, escritura, explicación y solución de ejercicios–, así como en matemáticas, en las que realizaban actividades de explicación y solución de ejercicios.

Estructura de las lecciones de español

Actividades de escritura

Cuando la M1 iniciaba la clase de español, dictaba o escribía el texto en el pizarrón, antes de comenzar le pedía a una alumna que copiara el texto para Laura en una hoja blanca y con una hoja de calca. Los alumnos copiaban el texto, aunque el tiempo designado era poco, en promedio, un texto de dos a tres párrafos lo dictaba en 5 minutos. Después de que la M1 terminaba de dictar, los alumnos que habían copiado el texto se formaban para que la M1 calificara la copia; mientras tanto, los demás se copiaban entre ellos el texto para concluirlo. En la figura 5 se puede observar la dinámica de las actividades de escritura:



Figura 5. Actividades de escritura que realizaba la M1.

Durante este tiempo, Laura copiaba la fecha y el título, después, pegaba la hoja que su compañera había escrito por ella. En quinto grado, con el M2, Laura realizaba actividades de escritura de un nivel más bajo que el resto del grupo, como puede verse en la figura 6:

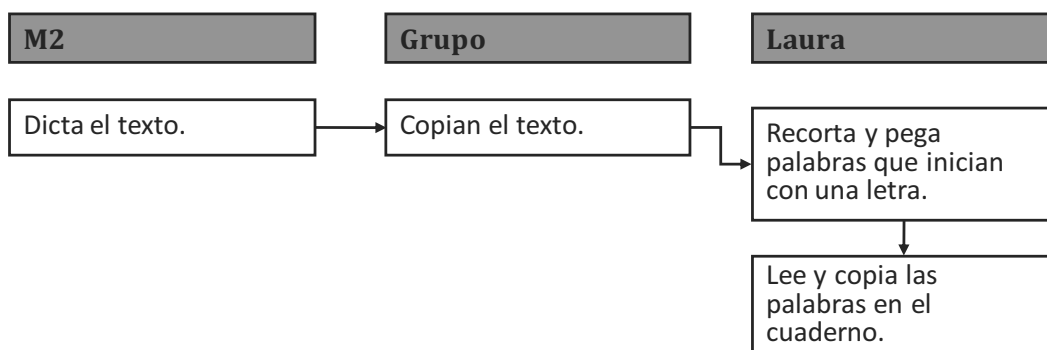


Figura 6. Actividades de escritura que realizaba el M2.

Tanto las actividades que la M1 le pedía a Laura como las del M2, se debían a que Laura aún no sabía leer y escribir. Sin embargo, la M1 no promovía su aprendizaje a diferencia del M2, quien le asignaba actividades propias de preescolar y primer grado, con el propósito de que consolidara dichas habilidades.

Las actividades de escritura se observaron cuando la M3 introducía un tema nuevo, que podían ser la copia del texto en el pizarrón o el dictado del mismo. En la figura 7, puede observarse el desarrollo de estas actividades.

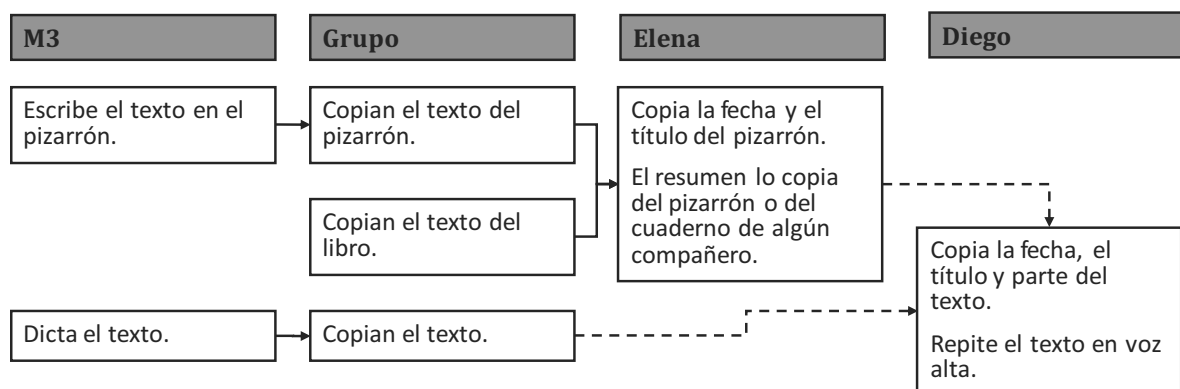


Figura 7. Actividades de escritura que realizaba la M3.

Por su parte, Diego copiaba tanto del pizarrón como cuando la M3 dictaba, en ambos casos, Diego copiaba más lento que el resto del grupo y repetía las palabras en voz alta mientras copiaba. Cuando la M3 dictaba y Diego no podía seguir el ritmo, dejaba de escribir. Cuando la copia era del pizarrón y se retrasaba, la M3 tenía que dictarle para que mantuviera el ritmo del grupo e indicó que si él no terminaba, no podía borrar para escribir otra parte del texto.

Actividades de lectura

Las actividades de lectura que la M1 realizaba con el grupo eran principalmente de lectura grupal; mientras los alumnos leían en voz alta, la M1 marcaba el ritmo y las pausas que debían hacer en los signos de puntuación, con golpes en el escritorio. Durante la lectura individual y en silencio, la M1 escribía la instrucción en el pizarrón (“Leer en silencio”) y mientras leían, ella calificaba los cuadernos que tenía sobre el escritorio. Cabe señalar que algunos alumnos realizaban otras actividades en lugar de leer, por ejemplo, terminaban de copiar el texto que previamente se había dictado. También, se escuchaban pláticas entre los alumnos, con un tono de voz bajo. En la figura 8 pueden verse las actividades que realizaba la maestra, el grupo y Laura, durante la lectura.

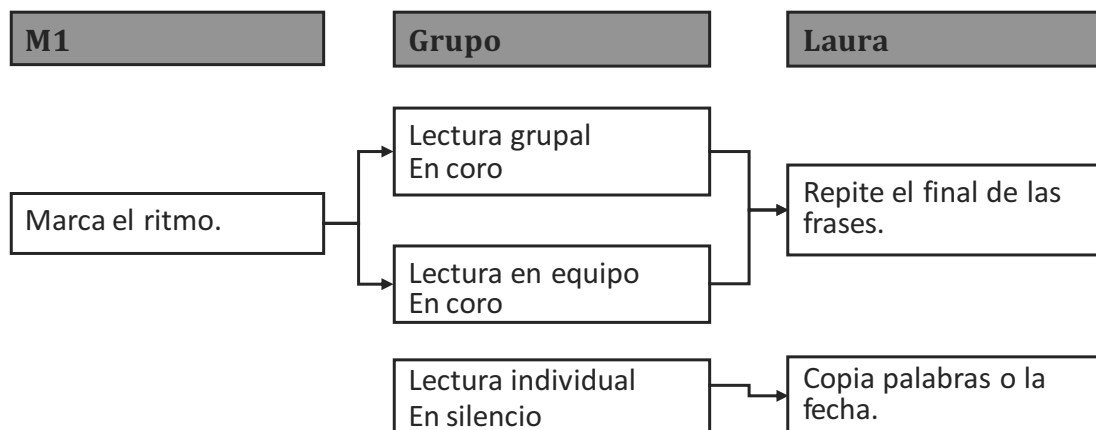


Figura 8. Actividades de lectura que realiza la M1.

Con la M1 no se observaron actividades de lectura de comprensión ni la solución de los ejercicios indicados en el libro de texto respectivo. La lectura de los textos se hacía de

forma individual y en silencio. Después de la lectura, no se observó que la M1 realizara actividades de evaluación de la comprensión del texto. Durante la lectura grupal, la interacción de la M1 con Laura consistía en darle la instrucción para que siguiera la lectura con la mirada, la niña sólo repetía el final de las oraciones que sus compañeros decían en voz alta. Cuando se hacía lectura individual, Laura realizaba otras actividades, generalmente terminaba de copiar la fecha o palabras del libro que la M1 le solicitaba, mismas que debían comenzar con la letra indicada. Laura debía reconocer la grafía con que iniciaba la palabra; estas actividades las realizaba en forma individual y no implicaban la lectura de sílabas o palabras ni la asociación gráfico-fonética. Cuando los alumnos tenían clase fuera del salón, Laura se quedaba en el aula con la M1 realizando actividades de decodificación.

Con el M2 la lectura era individual, ya fuera en silencio o en voz alta. Cuando el M2 ponía el audio de la lectura en Enciclomedia, Laura escuchaba el audio y miraba el pizarrón electrónico. En la figura 9, se observa la secuencia de las actividades de lectura.

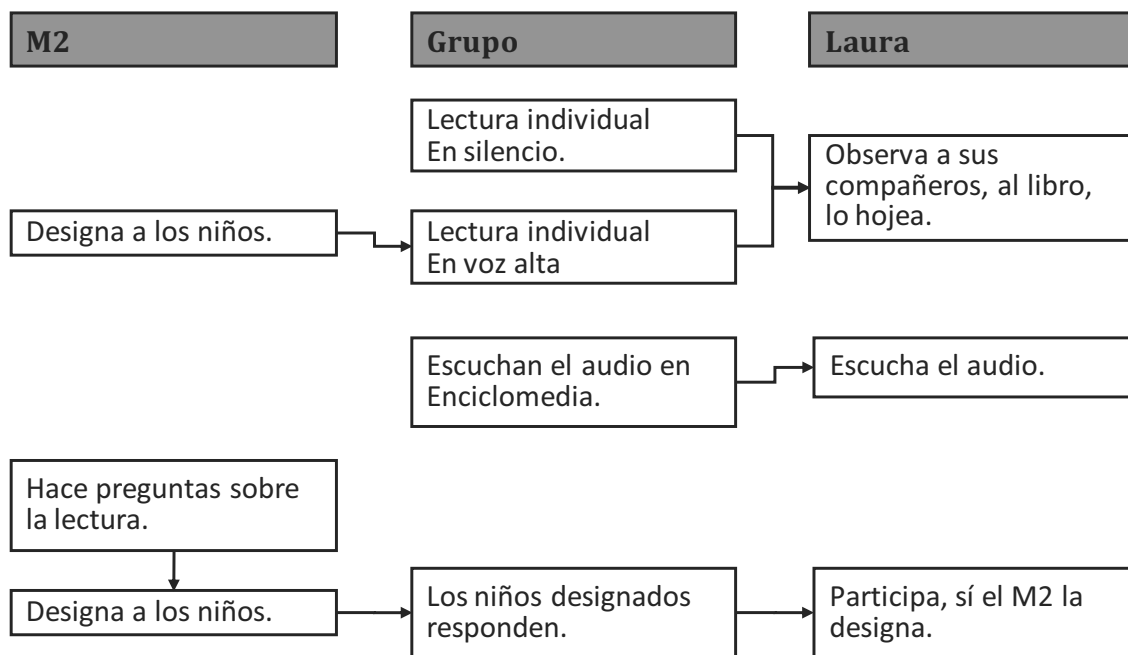


Figura 9. Actividades de lectura del M2.

Después de la lectura, el M2 hacía preguntas sobre el texto, principalmente sobre los nombres de los personajes principales, quién les gustó más y por qué. Durante la lectura de comprensión, el M2 no hizo indicaciones para que los alumnos analizaran el texto o información relevante. Cuando se realizaban dichas actividades Laura tenía el libro sobre la mesa, pero no leía. Observaba a sus compañeros mientras leían y hojeaba el libro. El M2 se mantenía cerca del lugar de Laura; sin embargo, no le daba indicaciones ni le ofrecía ayuda para que siguiera la lectura.

La M3 realizaba actividades de lectura individual en silencio y en voz alta. En el segundo caso, los alumnos leían en el orden en que estaban sentados, un párrafo cada alumno. El texto se repetía hasta que todo el grupo había leído. Antes o después de la lectura individual, la M3 ponía el audio de la lectura en Enciclomedia, Elena y Diego escuchaban el audio y miraban el pizarrón electrónico al igual que el resto del grupo. La figura 10 ejemplifica cómo se desarrollaban estas actividades.

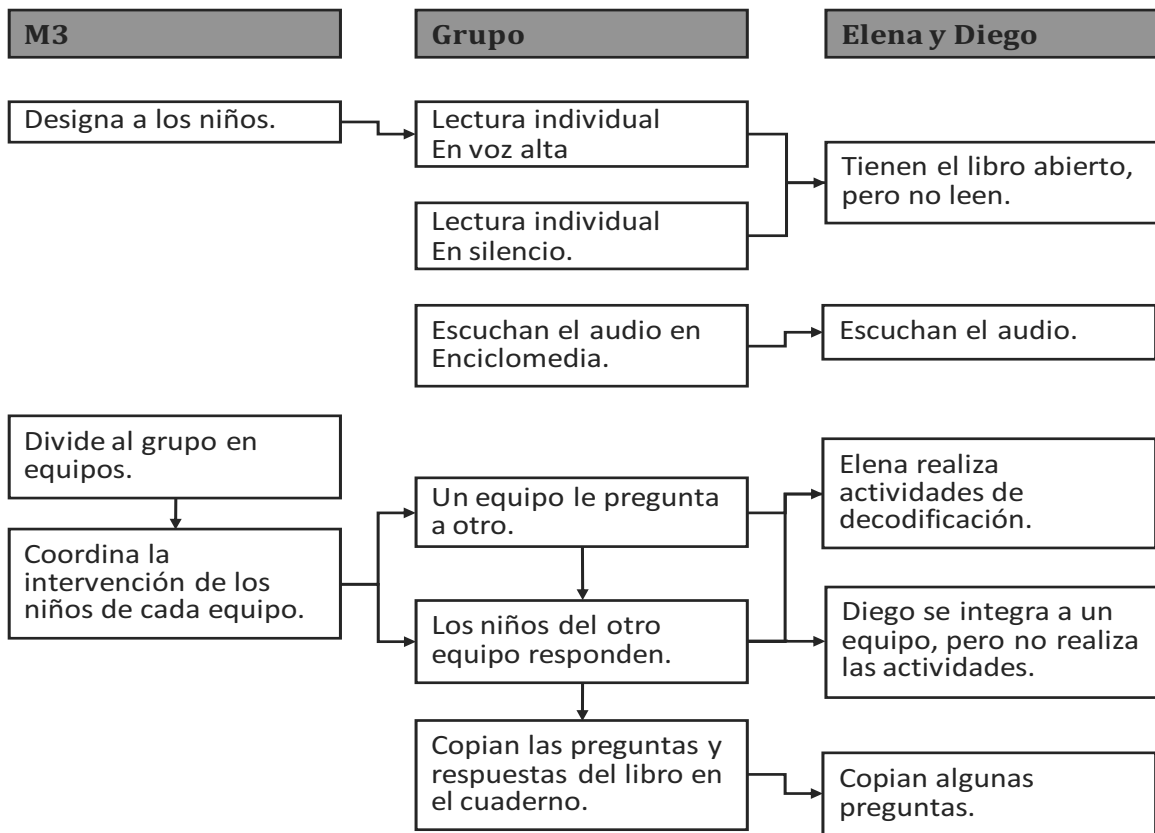


Figura 10. Actividades de lectura que realizaba la M3.

Después de la lectura, la M3 llevaba a cabo actividades de comprensión, basadas en las preguntas del libro sobre la lectura, ya sea que se respondieran de forma oral en equipos o escribían individualmente las respuestas en el libro de texto. Diego participaba en la lectura grupal, aunque tenía una lectura silábica. Elena no leía cuando le tocaba. En este caso, se observaron dos tipos de interacción con la M3, el primero, cuando la M3 estaba cerca de Elena y le indicaba que siguiera la lectura. El segundo, cuando la M3 se encontraba lejos del lugar de Elena, regularmente, en la mesa de la computadora y Elena no participaba en la actividad del grupo. Alguno de los compañeros le indicaba a la M3 que Elena no había leído y ella justificaba esta acción indicando que después lo haría con ella.

En el caso de las actividades de comprensión lectora en grupo, Diego se integraba a alguno de los equipos; sin embargo, como había muchos integrantes en cada uno, en ocasiones se tuvo que dividir al grupo en dos equipos, de 16 integrantes cada uno. De tal forma que sólo algunos alumnos realizaban la actividad y participaban en las preguntas y respuestas. Los demás platicaban sobre temas que no estaban relacionados con la actividad o jugaban, Diego entre ellos.

Mientras los equipos planeaban las preguntas y respuestas del libro para hacerlas de forma oral cuando la M3 lo indicara, ella realizaba actividades de decodificación con Elena, alternativamente atendía a la niña y al grupo. En conclusión, tanto la M3 como los compañeros ayudaban a Diego a responder los ejercicios del libro e indicaban dónde tenía que escribir. En el caso de Elena, le subrayaban las respuestas en el texto, para que ella las copiara.

Actividades de explicación

Las actividades de explicación observadas se centraban en cómo debían resolver los ejercicios; la M1 daba las instrucciones y resolvía un ejemplo que escribía en el pizarrón. Posteriormente, escribía 10 ejercicios que los alumnos tenían que resolver de forma individual. Mientras la M1 explicaba, el grupo la escuchaba y Laura hacía actividades que no se relacionaban con el tema ni con las actividades del grupo, como colorear una hoja o

caminar por el salón. En la figura 11, se observa cómo explicaba la M1, las actividades del grupo y Laura.

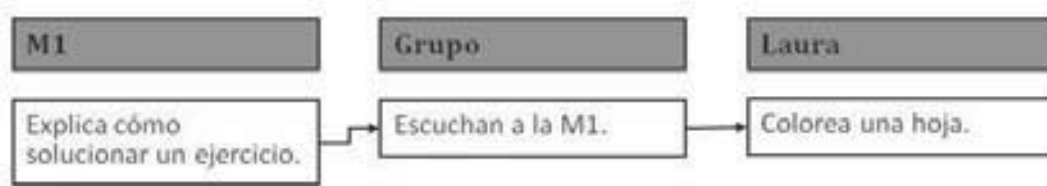


Figura 11. Actividades de explicación de la M1.

Las actividades de explicación de la M3 que se muestran en la figura 12, se observaron cuando introducía un tema nuevo, regularmente después de que los alumnos habían copiado el resumen del mismo. Les daba ejemplos sobre acciones cotidianas para que entendieran el tema; mientras lo hacía, hablaba rápido y utilizaba recursos paralingüísticos como el movimiento del cuerpo, las manos y gestos.

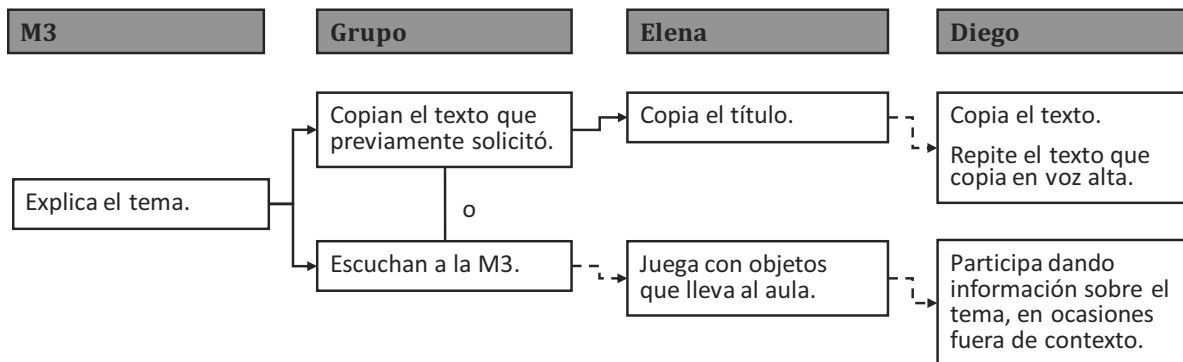


Figura 12. Actividades de explicación de la M3.

Mientras la M3 explicaba, algunos alumnos terminaban de copiar el texto, otros la escuchaban, en general, había silencio en el aula. Algunos alumnos participaban durante la explicación, entre ellos Diego, que a diferencia de sus compañeros que solicitaban participar levantando la mano, interrumpía a la M3 para hacer alguna aportación o comentario relacionado con el tema. Si bien, la M3 le daba la palabra y repetía la aportación como una forma de reconocer que era correcta, continuaba con su explicación al resto del grupo.

Actividades de solución de ejercicios

Las actividades de solución de ejercicios de español observadas se hacían en el cuaderno, por ejemplo, dividir palabras en sílabas e identificar la sílaba tónica y subrayarla. La M1 resolvía un ejemplo en el pizarrón y posteriormente, escribía 10 ejercicios que los alumnos debían resolver en forma individual en un lapso de 5 a 10 minutos; en algunas mesas, los niños se copiaban los ejercicios. Una vez que el primer alumno concluía la actividad, la M1 designaba a otros alumnos para que la resolvieran en el pizarrón, mientras sus compañeros copiaban los ejercicios. En la figura 13 se observa cómo se solucionaban los ejercicios.

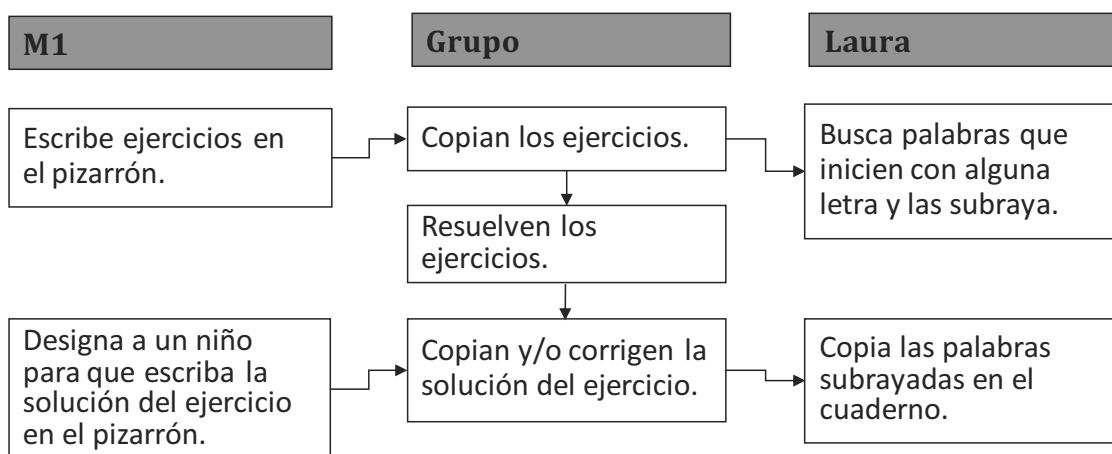


Figura 13. Actividades de solución de ejercicios de la M1.

Laura no hacía estas actividades. La M1 le pedía que buscara en el libro palabras con una letra inicial determinada (por ejemplo, palabras con V, T, S y N), las subrayara y posteriormente, las copiara en el cuaderno. Al igual que en otras actividades de copia, Laura no leía las palabras que escribía y no se realizaba alguna actividad para explicarle el sentido de lo que hacía, por ejemplo, indicarle la asociación fonético-gráfica de las letras de búsqueda o la formación de sílabas que le permitieran consolidar la lectura. La M1 escribía en el pizarrón las letras que Laura debía buscar, de tal forma que la búsqueda se centraba en la identificación visual de la grafía.

Las actividades de solución de ejercicios del M2 consistían en responder las preguntas del libro sobre los ejercicios. Mientras el grupo escribía las respuestas, Laura realizaba una

actividad paralela, por ejemplo, encerrar en un círculo las letras indicadas por el M2; recortar de revistas sílabas o palabras, que después pegaba en el cuaderno y hacer planas de sílabas, esto se muestra en la figura 14.

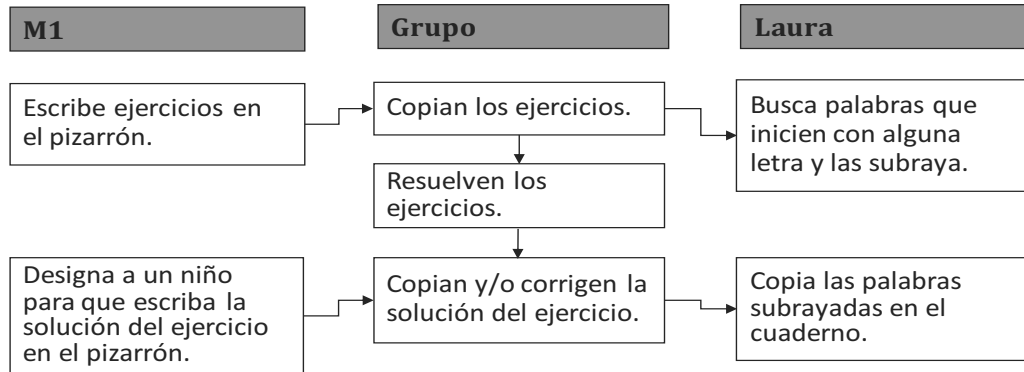


Figura 14. Actividades de solución de ejercicios del M2.

Las actividades de solución de ejercicios de español con la M3 se hacían de dos maneras, la primera en forma verbal, para lo cual designaba a los alumnos que responderían, y la segunda, era la solución de los ejercicios del libro de texto, ya fuera con el apoyo de la M3 quien resolvía los ejercicios en Enciclomedia, o que los alumnos los resolvieran en forma individual. En la figura 15 se observa cómo se desarrollaban ambas formas:

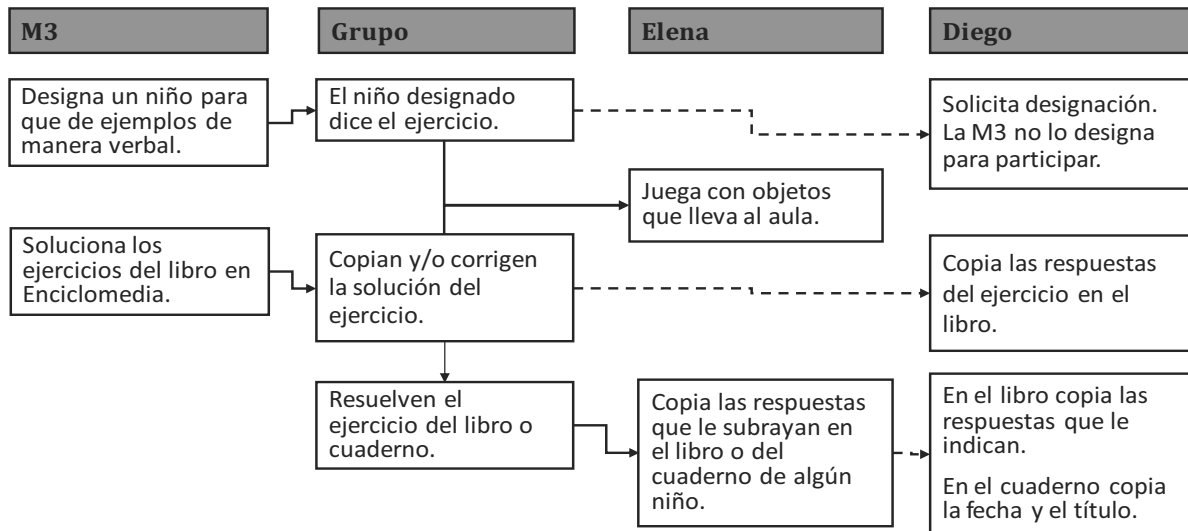


Figura 15. Actividades de solución de ejercicios de la M3.

Cuando los ejercicios se respondían en el libro de texto, Elena copiaba las respuestas del cuaderno de algún compañero o se las subrayaban para que las copiara del mismo libro. En el

caso de Diego, copiaba del pizarrón y cuando el ejercicio era en el cuaderno, resolvía los ejercicios más despacio que el resto del grupo, por lo que sólo alcanzaba a copiar la fecha y el título. Si el ejercicio que se tenía que realizar era más complejo, la M3 lo explicaba al grupo y después, a Elena y a Diego, en particular. Otra forma en que la M3 ayudaba a Elena y Diego era escribiendo en su cuaderno las preguntas y la información que ya conocían del tema.

Estructura de las lecciones de matemáticas

Actividades de explicación

Una de las actividades que la M1 realizó fue la introducción de un tema nuevo, la figura 16 muestra cómo introdujo el tema de “El círculo y la circunferencia”.

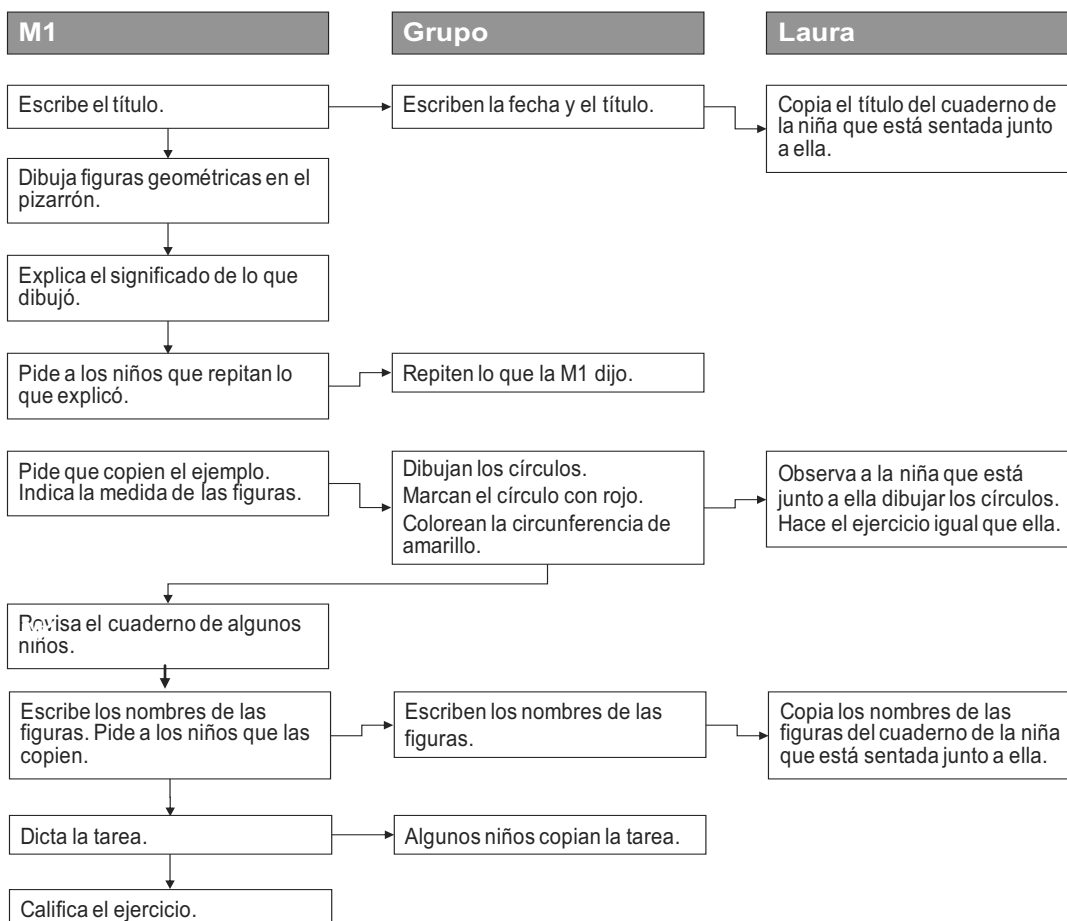


Figura 16. Actividades de la M1 para introducir un tema nuevo.

Durante la solución de la actividad, Laura copiaba al compañero que estaba sentado junto a ella, sin interacción verbal alguna. Una vez concluido el ejercicio, se acercaba a la M1

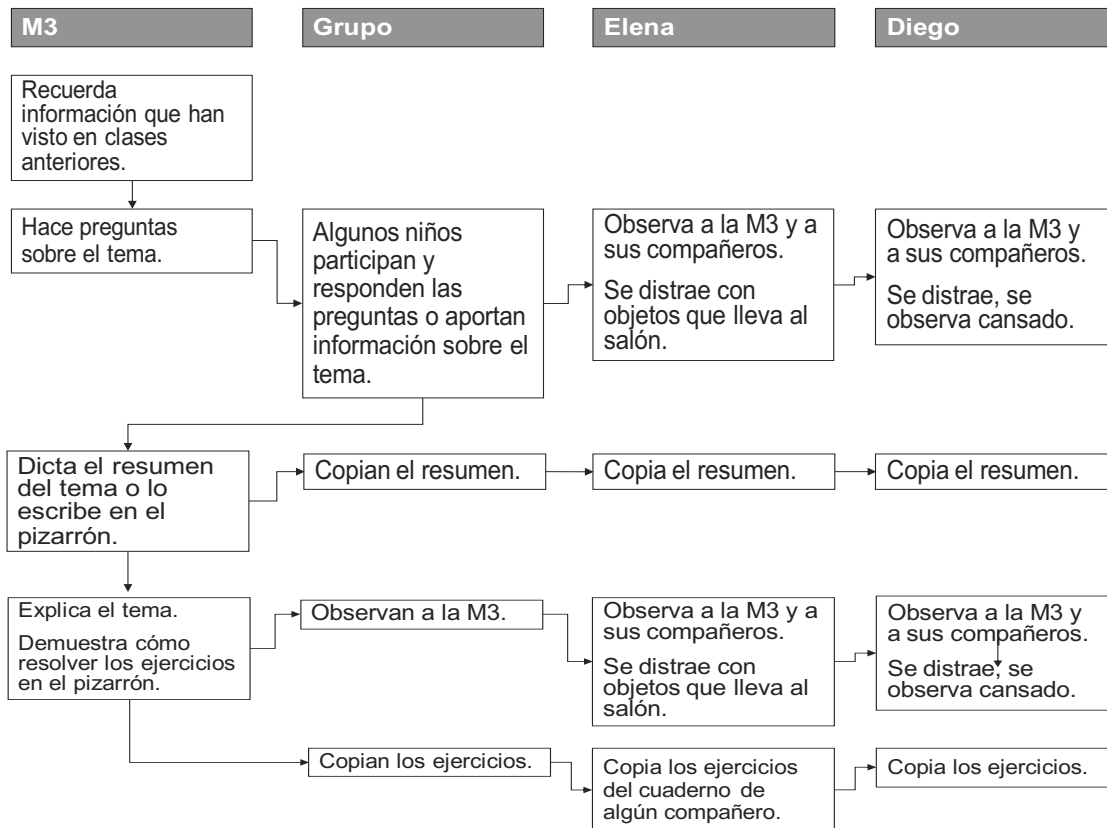
para mostrarle el cuaderno. La M1 le daba instrucciones a Laura sólo cuando la niña se lo solicitaba, mediante interacción no verbal. La intervención de la M1 era mínima, se limitó a dar la indicación de lo que le faltaba, sin asegurarse de que la niña comprendiera lo que hacía. Esta forma de interacción no verbal, también se observó durante la calificación de las actividades, la M1 calificaba el ejercicio, llamando a los alumnos por número de lista sin hacer algún comentario sobre el mismo.

En matemáticas, la participación de Laura en las actividades era mínima, la niña copiaba del cuaderno de sus compañeros cuando estaba sentada cerca de alguno de ellos; se limitaba a copiar la fecha, el título y realizar dibujos cuando la actividad lo requería. Si las actividades implicaban algoritmos, Laura no las realizaba, y aunque comentaba que las haría después con la M1, no se observó que así fuera.

Cabe señalar que Laura tenía recados de la M1 en su cuaderno como el siguiente: “Sr. Su hija no quiso trabajar matemáticas, favor de hacerlo en casa”, de tal forma que los ejercicios de suma que tenía en el cuaderno, habían sido resueltos en casa.

El M2 no desarrollaba de manera explícita las actividades de explicación, del tema. Al resolver los ejercicios en el libro o cuaderno, daba las instrucciones de cómo resolvían, la mayoría de las veces de manera individual, como se expondrá más adelante, en las actividades de solución de ejercicios.

Por su parte, la M3 comenzaba las actividades de matemáticas con la introducción al nuevo tema, primero daba información acerca de algunos aspectos que ya habían visto del tema y después hacía preguntas sobre el mismo, como se muestra en la figura 17.



0Figura 17. Actividades de la M3 para la introducción de un tema nuevo.

En estos casos no se observó que la M3 tomara en cuenta a Elena o Diego al designar a los alumnos que participarían. Enseguida, les dictaba o escribía el resumen en el pizarrón. Explicaba el tema y hacía demostraciones de cómo resolver los ejercicios en el pizarrón, actividades que también realizó en Enciclomedia. Los alumnos copiaban el resumen y los ejercicios del pizarrón. Elena y Diego observaban a la M3 mientras resolvía los ejercicios; sin embargo, se distraían constantemente y requerían instrucciones para hacer la actividad, que por lo general, obtenían de alguno de los compañeros que se sentaban cerca de ellos.

Actividades de solución de ejercicios

La M1 realizaba ejercicios con algoritmos en dos formas: cálculo mental y basta numérico. El *cálculo mental* consistía en dictar a los alumnos una operación en la cual tenían que resolver mentalmente una suma y una resta, y escribir sólo el resultado. No obstante, se observó

que los alumnos, en particular, los de las mesas situadas más lejos de la M1, anotaban las operaciones; como les dictaba rápido, algunos escribían las primeras operaciones y otros, las últimas, después las resolvían y se copiaban los resultados entre ellos.

En el caso de ejercicios de multiplicación, la M1 anotaba las operaciones en el pizarrón para que las copiaran y resolvieran. Como había cartulinas pegadas en las paredes del salón con las multiplicaciones del 1 al 9, los alumnos copiaban los resultados de las cartulinas y después sumaban o restaban los números que faltaban. Al concluir, tiraban la hoja con operaciones y escribían los resultados en una hoja limpia; ésta era la que le mostraban a la M1 para que les calificara el ejercicio. En otras ocasiones, la M1 designaba a algún alumno para que dijera o escribiera el resultado, los demás corregían errores, y aquellos que no habían terminado, copiaban las respuestas y se calificaban.

Las actividades de solución de algoritmos se muestran en la figura 18.

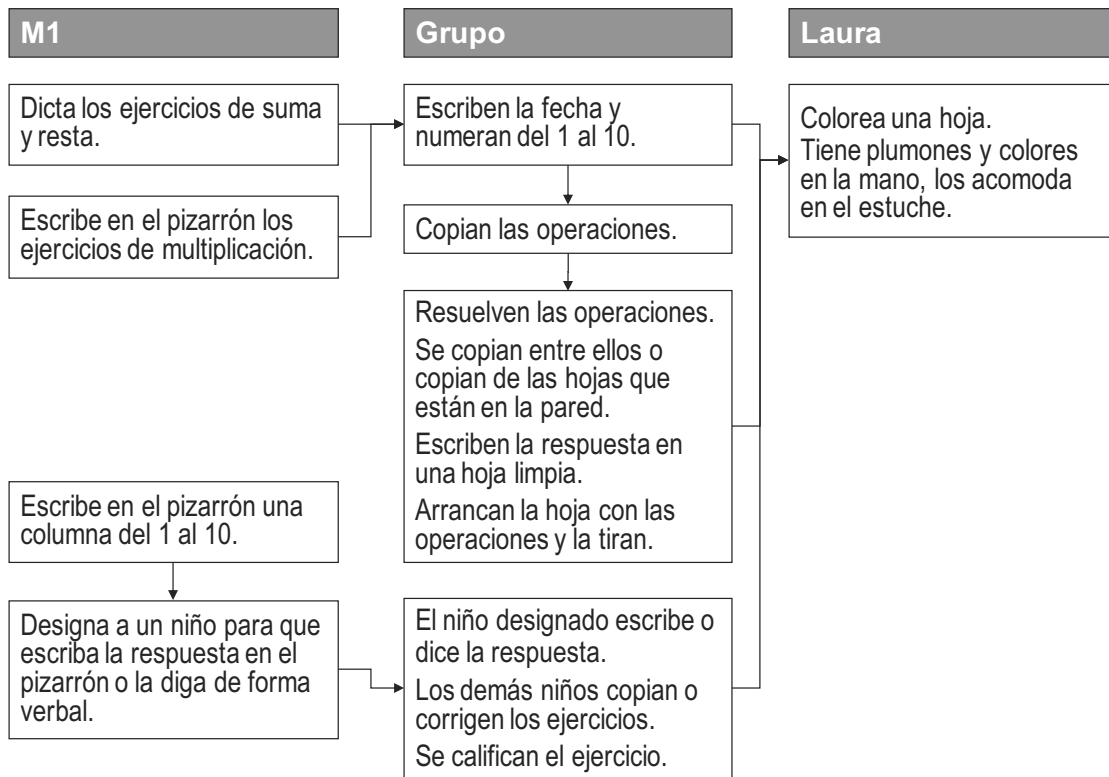


Figura 18. Actividades de solución de algoritmos de la M1.

La segunda actividad era *basta numérico*, que consistía en que la M1 pensaba en las tablas de multiplicar, y cuando el alumno que había designado exclamaba “basta”, ella decía la multiplicación que estaba pensando en ese momento y el alumno tenía que dar la respuesta.

Otra actividad grupal observada en matemáticas fue la solución de problemas, para lo cual la M1 dictaba el problema, escribía datos en el pizarrón que los alumnos copiaban en sus cuadernos. En la siguiente figura se observa que la M1 pidió a una niña que repartiera rectángulos de papel al grupo, con el objetivo de ejemplificar el cálculo del área de un jardín rectangular, pero ese material sólo se utilizó como ilustración, ya que las medidas del papel no correspondían con los datos del ejercicio. La M1 elegía a algún alumno para escribir los resultados o para que se los dictara y ella los escribía en el pizarrón, los demás los copiaban en el cuaderno. La evaluación de la M1 consistía en calificar el ejercicio, como se observa en la figura 19.

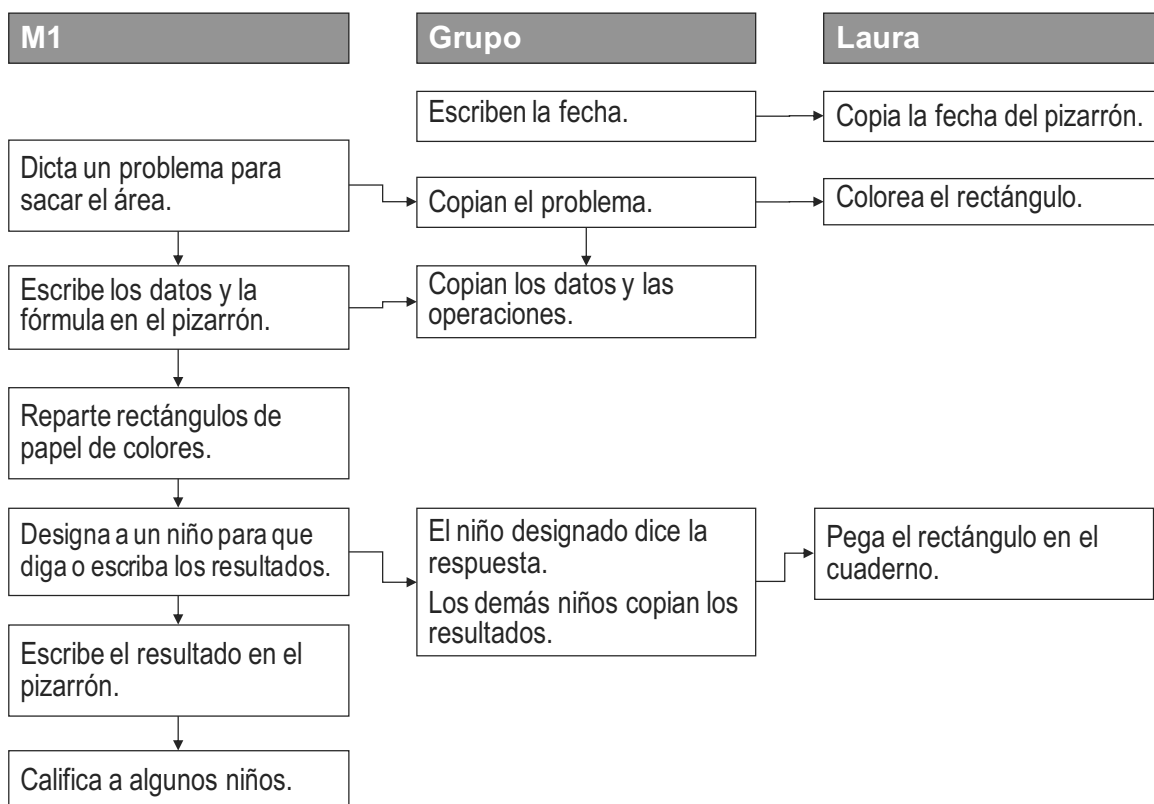


Figura 19. Solución de problemas de la M1.

No se observó que la M1 explicara el procedimiento para resolver el problema, de forma que los alumnos pudieran realizar ejercicios similares posteriormente. Tampoco se advirtió que resolvieran ejercicios similares, de tal forma que pudieran identificar sus dudas sobre el procedimiento. Durante las actividades de solución de problemas no se observó alguna interacción de la M1 con Laura. La niña realizaba parte de la actividad, en particular, los pasos de más bajo nivel de complejidad, que no implicaban necesariamente la comprensión de la niña sobre lo que hacía ni sobre el tema. Por ejemplo, en la actividad de resolver problemas de área, Laura copió la fecha, coloreó el rectángulo que la M1 repartió y lo pegó en el cuaderno. No copió ni realizó el problema y la M1 no le dio indicación alguna de lo que tenía que hacer ni verificó la actividad de la niña, porque al igual que a otros alumnos, no le calificó el ejercicio.

En las clases de matemáticas del M2 sólo se observaron actividades de solución de ejercicios, tanto en el cuaderno como en el libro. En la figura 20 se muestra el tipo de actividades con que resolvían ejercicios en el cuaderno. El M2 les explicaba a los alumnos en qué consistía el ejercicio, decía cada uno los pasos para resolverlo y esperaba a que los alumnos realizaran cada indicación para darles el siguiente paso. Los alumnos del grupo se acercaban constantemente al M2 para solicitarle la evaluación del ejercicio, ya que todas las instrucciones que les daba eran verbales y no les mostraba cómo hacerlo en el pizarrón, por lo cual los alumnos requerían supervisión continua de la actividad.

Durante estas actividades, el M2 le pedía a Laura que realizará la misma actividad que el resto del grupo, pero en menor cantidad, por ejemplo, mientras el grupo marcaba los ejes de simetría de 16 figuras, Laura sólo tenía que hacer dos: el cuadrado y el rectángulo. La interacción en estas actividades era la ayuda para que realizara adecuadamente parte de la misma, se observó que fue el M2 quien realizó parte de la actividad por ella, pues dibujó el cuadrado y el rectángulo.

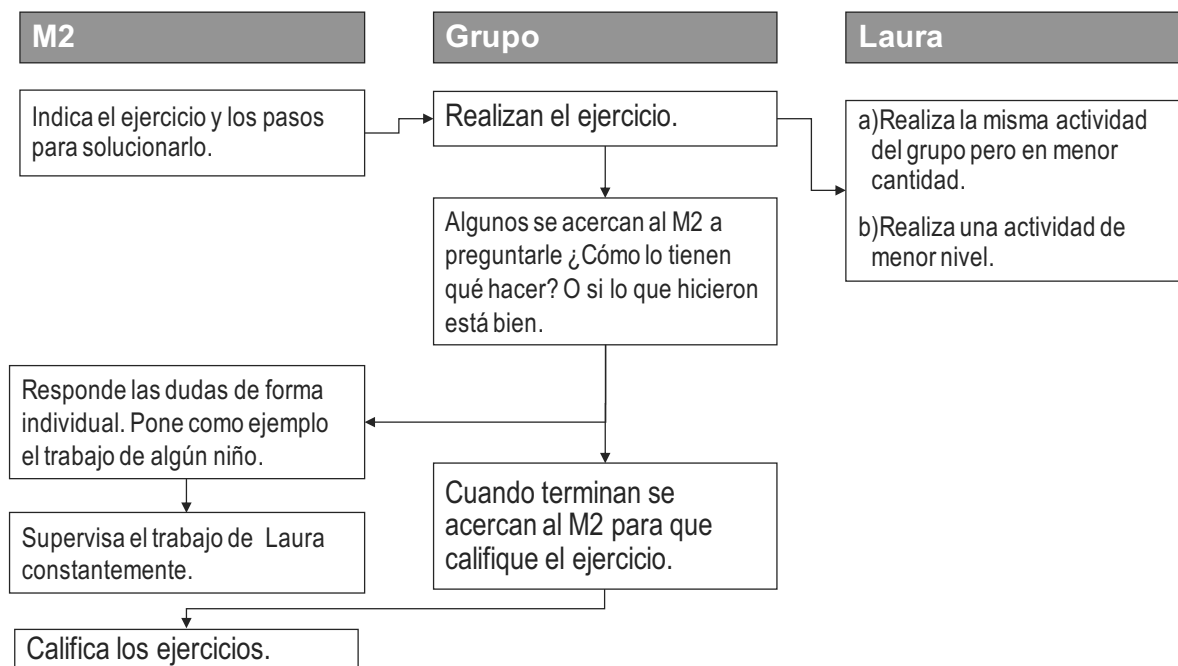


Figura 20. Solución de ejercicios del M2 en el cuaderno.

Durante la realización de ejercicios, también se observó que el M2 le pedía a Laura actividades de menor nivel respecto al contenido curricular con el que trabajaba el resto del grupo, por ejemplo, mientras el grupo resolvía los ejercicios de la lección 9 “¿Cuántas veces cabe?” (*Libro de texto de matemáticas 5º grado*, pp. 26-27), que consistían en calcular el área del rectángulo, el cuadrado y otros polígonos, Laura recortó 15 figuras de una revista, las pegó, y remarcó el número 15 y escribió el nombre. De igual forma, durante estas actividades el M2 mantenía una constante supervisión de lo que Laura realizaba. También se observaron actividades de solución de ejercicios en el libro, la figura 21 muestra cómo se realizaban.

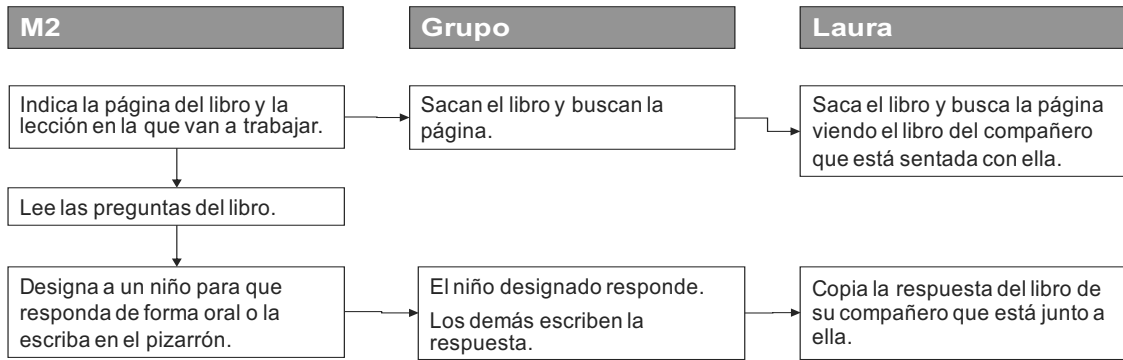


Figura 21. Solución de ejercicios del M2 en el libro.

El M2 elegía a algunos alumnos para responder cada una de las preguntas del libro y los demás copiaban las respuestas. Durante la actividad, el M2 se acercaba al lugar de Laura y observaba el libro, al ver que la niña tenía las respuestas se alejaba. Si bien el M2 supervisaba que Laura realizara las actividades, no se observó que evaluara la comprensión de lo que hacía o el dominio de los conceptos a los que se referían los ejercicios realizados.

En las actividades de solución de ejercicios que realizaba la M3, explicaba cómo se debían resolver y lo demostraba en el pizarrón tradicional o Enciclomedia. Algunos alumnos eran designados para resolver ejercicios en el pizarrón, como se ve en la figura 22.

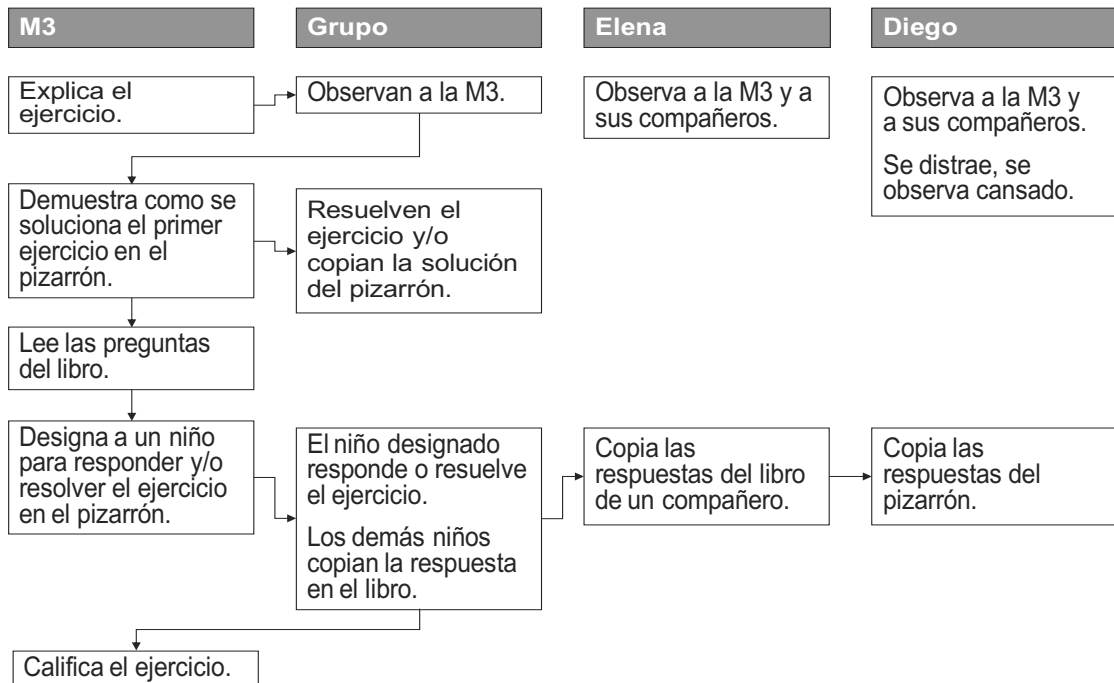


Figura 22. Actividades de solución de ejercicios de la M3.

Durante la realización de los ejercicios, también se observó que la M3 pedía actividades de menor nivel a Diego y a Elena y les daba indicaciones cortas y por pasos, para que pudieran efectuarlas. Estas actividades se observaron con ambos alumnos, en particular, cuando estaban sentados frente al escritorio. Sin embargo, la M3 daba las indicaciones de forma individual y Diego respondía a sus preguntas.

Finalmente, otra de las actividades observadas en el grupo B fue la solución de ejercicios como actividad de evaluación, en los que la M3 pedía a los alumnos que realizaran los ejercicios de forma individual y sin ayuda. En este caso, la M3 se acercaba a Diego y a Elena para darles explicaciones individuales sobre los ejercicios que debían realizar, mismo que se presenta en la figura 23.

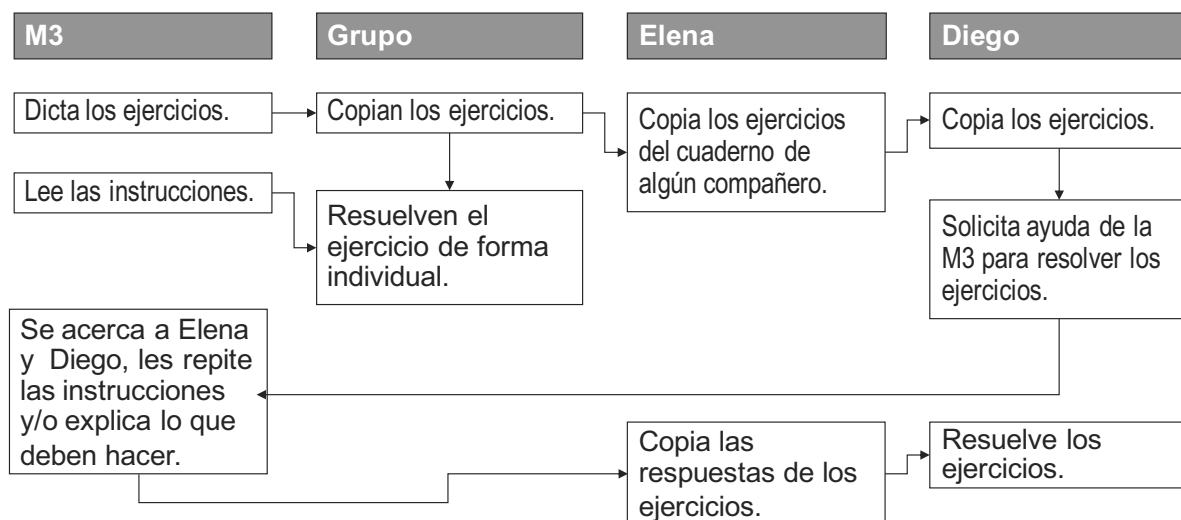


Figura 23. Actividades de solución de ejercicios como evaluación de la M3.

Durante la interacción con Elena para resolver actividades de evaluación, se observó que la niña no tenía los conocimientos relacionados con el tema, de forma que pudiera resolver de manera independiente alguno de los pasos sobre los ejercicios.

En las lecciones observadas se estableció una dinámica en la cual los docentes explicaban y daban instrucciones al grupo, pedían que hicieran ejercicios en el libro o cuaderno y luego, dedicaban tiempo para las actividades individuales con los alumnos con DI. De tal modo

que durante las actividades grupales los alumnos con DI tenían poca participación o una función de observadores, como describió Desinano (1996), ya que comparten el espacio físico, pero se mantienen al margen de las actividades grupales y sólo en caso de que algo de lo escuchado les interese o tengan algo que decir, tienen cierta participación.

Esto sucedía en su caso, porque esperaban que el maestro les indicara qué hacer, pues usualmente les pedían actividades de menor nivel respecto a las actividades grupales en español, en particular, a Laura y Elena. De tal modo que las actividades se enfocaban en la decodificación, las alumnas recortaban y pegaban palabras que después copiaban. En matemáticas también realizaban ejercicios de menor nivel de complejidad, por ejemplo, las sumas que resolvían eran de un dígito, mientras que el grupo resolvía problemas de suma con fracciones y decimales. Por su parte, Diego tenía las mismas actividades que el grupo, pero requería instrucciones verbales con indicaciones más cortas y específicas de la actividad por realizar.

Los maestros se veían obligados a desarrollar actividades que regularmente se llevan a cabo en primer grado, pese a que los alumnos cursaban cuarto, quinto y hasta sexto grado; sin embargo, eran las actividades que estaban en su nivel de competencia curricular. Baquero (1999) señaló que la educación formal es la vía para que los niños dominen la competencia comunicativa y la escritura como prácticas culturales; no obstante, en los casos de Laura, Elena y Diego su participación en prácticas educativas regulares no ha sido suficiente para el desarrollo de estas habilidades, ya que casi al concluir la educación primaria, Laura y Elena aún no sabían leer ni escribir, y Diego, aunque dominaba el código, mostraba dificultades para utilizarlo como proceso de pensamiento.

En general, la interacción entre el maestro y los niños era frontal y dirigida a todo el grupo. Los maestros tenían pocas oportunidades de establecer interacciones individuales con todos los alumnos, como lo han descrito Cazden (1991), Edwards y Mercer (1988), principalmente porque el número de alumnos en el aula era elevado —entre 30 y 35 niños por grupo—, lo que contrasta con la sugerencia de la Declaración de Salamanca (UNESCO,

1994), de que un maestro debe tener un grupo de 20 niños y un alumno integrado. De igual forma, las interacciones con los alumnos con DI eran mínimas en tiempo y frecuencia, ya que en las 40 lecciones observadas se presentaron en promedio cuatro interacciones con los alumnos con DI, con una media de duración entre 30 y 90 segundos.

Las actividades realizadas en el aula están fuera de la zona de desarrollo próximo de los alumnos. Otro factor que influye es la complejidad de las interacciones debida al número de niños que hay en el aula y la necesidad de cumplir con el plan de trabajo, lo cual significa que el maestro no puede dedicar mucho tiempo para establecer el diálogo y los niveles de ayuda necesarios para crear un espacio de comunicación compartido y ayudar a los alumnos con DI a operar más allá de sus capacidades actuales y consolidar nuevas habilidades.

En el caso de la lectura, no se promueven estrategias de comprensión lectora ni de comprensión global; las preguntas dirigidas a los alumnos con DI giraban en torno a la identificación de personajes, que era sólo uno de los elementos del texto narrativo. La información relevante sobre el problema y cómo fue solucionado por los personajes principales, el final de la historia y la realización de inferencias no fueron observadas. Respecto a la escritura, prevalecía la reproducción del texto, en ningún episodio se observó la producción independiente de textos escritos por los alumnos. En matemáticas, las actividades que prevalecían eran la solución de ejercicios donde los alumnos tenían que utilizar operaciones de suma y resta, principalmente. En ambos casos, las actividades se centraban en los contenidos que los alumnos ya dominaban y no tenían relación alguna con la propuesta de Mercer (2001) y Vigotsky (1979), respecto al objetivo de ampliar la capacidad intelectual de los alumnos y la construcción de significados conjuntos.

En particular, con los alumnos con DI, las interacciones entre maestros y alumnos tenía como objetivo el desempeño adecuado respecto a las actividades escolares, pero sin el desarrollo de la competencia, como explicó Cazden (2001). Los maestros centraban la interacción en que los alumnos respondieran correctamente a sus preguntas, sin implementar estrategias para que participaran en el discurso de la clase.

Funciones y características del discurso en el aula integradora

Las funciones y características del discurso en el aula integradora se refieren al nivel de análisis lingüístico; considera el discurso de maestros y alumnos como texto hablado y se refiere al análisis de las funciones del habla y la manera en que éstas ayudan a construir el conocimiento. El análisis se realizó en dos dimensiones, la primera respecto a la dimensión secuencial que los hablantes tienen durante el discurso, que se refiere a los turnos de inicio, respuesta y seguimiento. La segunda describe la dimensión selectiva, es decir, cuáles son las funciones o intenciones del hablante en turno y cómo se construye el discurso a partir de ellas.

Dimensión secuencial: inicio, respuesta y seguimiento

En la clase de español, en cuarto grado, se observaron 9 interacciones entre Laura y la M1, con una duración total de 18.40 minutos, 12 de los cuales transcurrieron mientras el grupo estaba en educación física, de tal forma que las interacciones dentro del aula duraron 50 segundos en promedio. Laura inició 60% de ellas, acercándose a la M1.

En quinto grado se observaron 14 interacciones entre Laura y el M2, con una duración total de 17 minutos; cada interacción fue de 1 minuto 25 segundos en promedio. En 78% de ellas, el M2 se acercó a Laura e inició la interacción.

Con la M3 se observaron 13 interacciones con Elena (3 en quinto grado y 10 en sexto), las cuales tuvieron una duración total de 21 minutos (1.36 minutos en promedio) y 28 con Diego (12 en quinto grado y 16 en sexto), con un total de 40.30 minutos (1.26 minutos en promedio). La M3 inició 59% de ellas y el resto, Diego. Elena no comenzó interacción alguna.

En matemáticas de cuarto grado, se observaron seis interacciones de la M1 con Laura. Las interacciones con la M1 tuvieron una duración total de 2.49 minutos y fueron de 28 segundos en promedio. La M1 comenzó 83% de ellas y en la mitad de éstas, le solicitó a Laura que se acercara.

En quinto grado se observaron 53 interacciones entre el M2 y Laura, el M2 comenzó 77% de las interacciones acercándose al lugar de la alumna. También en quinto grado se observaron 13 interacciones de la M3 con Elena y 28 con Diego. La M3 inició 59% de ellas, y el resto las comenzó Diego; Elena no inició interacción alguna. En la tabla 28 se muestra la frecuencia de turnos que tuvieron los participantes durante el estudio, a partir de los cuales se realizaron los análisis.

Tabla 27.
Frecuencia de turnos de inicio, respuesta y seguimiento de los participantes

Hablante	Asignatura	Inicio	Respuesta	Seguimiento
Maestros	Español	258	26	124
	Matemáticas	292	32	129
	Total	550	58	253
Alumnos con DI	Español	15	269	1
	Matemáticas	23	318	1
	Total	38	587	2

En las figuras 24 y 25 se muestra la frecuencia observada en los turnos de inicio, respuesta y seguimiento, tanto en los maestros como en los alumnos con DI.

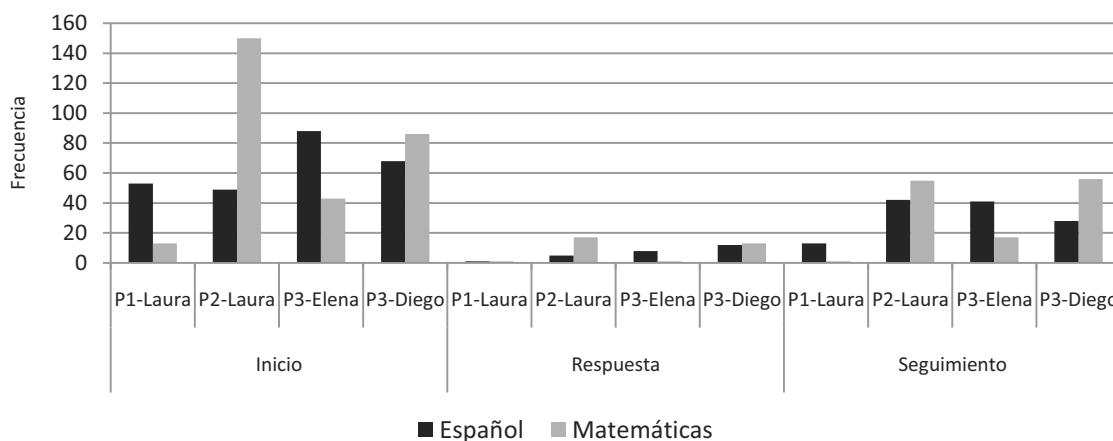


Figura 24. Turnos de inicio-respuesta-seguimiento de los maestros

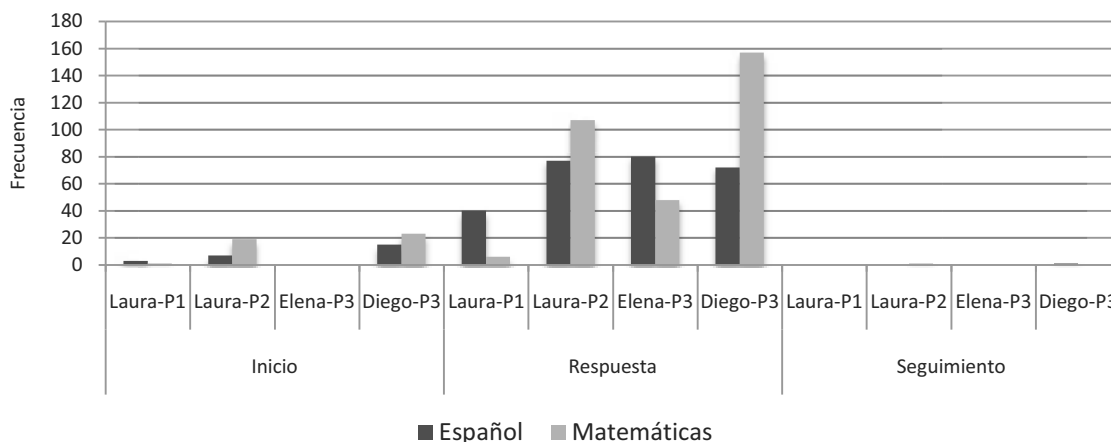


Figura 25. Turnos de inicio-respuesta-seguimiento de los alumnos con DI.

Vale la pena destacar que las figuras 24 y 25 evidencian la dinámica de la interacción presente entre los maestros y los alumnos con DI: los maestros llevan a cabo la mayoría de los turnos de inicio, como se verá más adelante, son solicitudes a los alumnos. La respuesta de los alumnos es la ejecución de la solicitud hecha por el maestro. Con menor frecuencia se observó que los maestros tuvieran turnos de seguimiento o retroalimentación a la respuesta de los alumnos. Por el contrario, los alumnos asumieron pocos turnos de inicio y en consecuencia, los maestros dieron pocas respuestas; los turnos de seguimiento fueron casi inexistentes en los alumnos.

Dimensión selectiva: estructura de las oraciones

A continuación, se describe la estructura de las oraciones que utilizaron los maestros y las funciones del lenguaje que prevalecieron en los turnos de inicio, respuesta y seguimiento, tanto de los maestros como de los alumnos con DI. Primero se presenta el tipo de interacción que se daba cuando los maestros eran quienes comenzaban la misma; posteriormente, se presenta la dinámica de la interacción cuando era iniciada por los alumnos con DI.

Interacción iniciada por los maestros

Del total de los turnos de inicio de los maestros, 87% fueron solicitudes que tenían tres propósitos principalmente. El primero era pedir a los alumnos con DI información sobre la tarea, lo cual hacían a través de preguntas. Este tipo de solicitud fue el que se observó con mayor frecuencia; las seis funciones relacionadas con la solicitud de información sumaron 40% de las mismas. En la figura 26 se muestran las funciones del discurso que los maestros utilizaban al solicitar información.

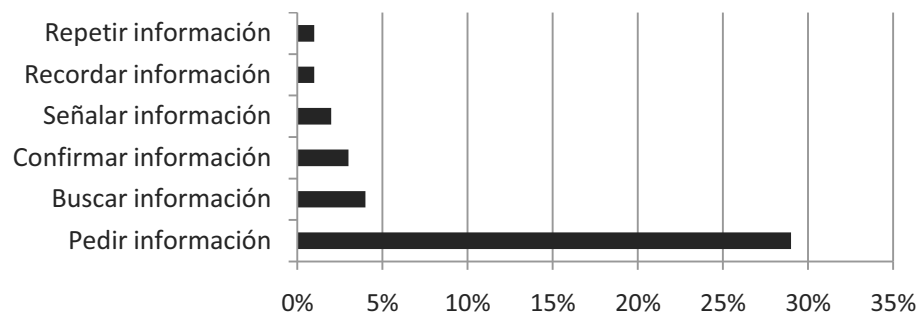


Figura 26. Solicitud de información de los maestros.

El segundo tipo de solicitudes se enfocó a que los alumnos ejecutaran alguna tarea, el cual tuvo una frecuencia de 29%. Las tareas solicitadas a los alumnos eran copiar alguna palabra o texto, la lectura de sílabas o palabras –observadas en particular con Laura y Elena–, así como actividades relacionadas con tareas de un nivel menor al grado escolar que cursaban las niñas. Dichas actividades en la clase de español estaban encaminadas a que las niñas recortaran palabras de revistas y las pegaran en el cuaderno, o bien, dibujaran y colorearan figuras geométricas u objetos, en matemáticas. Dichas actividades se muestran en la figura 27.

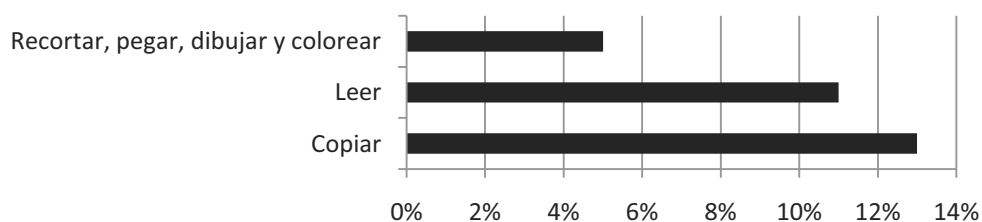


Figura 27. Solicitud de ejecución de tareas de los maestros.

Los docentes pedían información a los alumnos por medio de preguntas que en ocasiones no eran contestadas ni valoradas en los turnos subsecuentes –como se verá más adelante– debido a que los maestros tenían que reestructurar la pregunta para que los alumnos comprendieran qué información se les solicitaba.

El tercer tipo de solicitudes se orientó a que los alumnos con DI atendieran las instrucciones de los maestros y trabajaran rápido. Debido a que los alumnos trabajan a un ritmo más lento respecto al resto de sus compañeros, como comentaron los maestros en la entrevista, estas solicitudes tuvieron 13% de frecuencia; las funciones del lenguaje observadas se muestran en la figura 28.

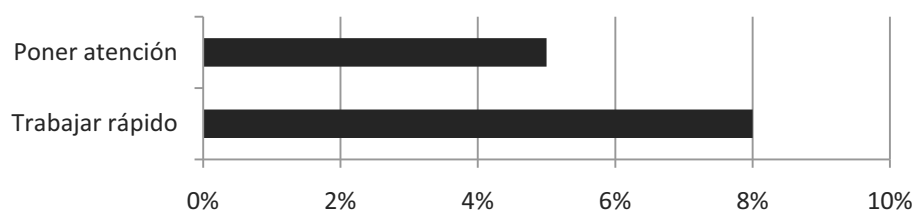


Figura 28. Solicitud de atención y rapidez de los maestros.

Finalmente, 5% de las solicitudes se encaminaron a que los alumnos con DI contaran objetos, rectificaran la actividad realizada porque habían cometido algún error, dieran una definición, un ejemplo o buscaran material.

Otras funciones observadas en los turnos de inicio de los maestros se muestran en la figura 29, en las cuales destaca que leían o escribían palabras y sílabas, principalmente con Laura y Elena, a diferencia de Diego a quien se le dictaba. Entre las funciones, los maestros tenían que repetir o reformular la pregunta, o bien, sugerir la respuesta a los alumnos. Finalmente, en los turnos de inicio les daban instrucciones sobre la tarea a realizar y les calificaban la misma.

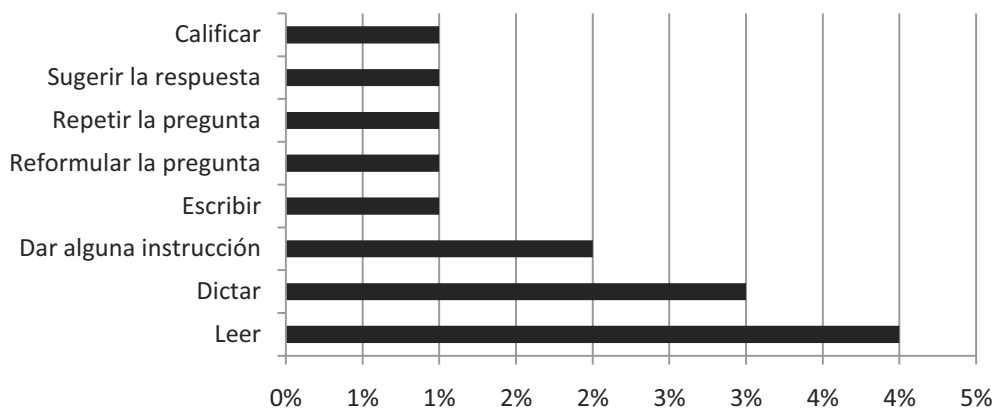


Figura 29. Otras funciones en los turnos de inicio de los maestros.

Los turnos de inicio de los maestros son muestra de una interacción unidireccional para los estudiantes, misma que se confirma en las respuestas de los alumnos con DI; así, en correspondencia con la solicitud de información, los alumnos dan información denominativa sobre el tema, respuestas polares (sí-no), repiten o buscan información, y como se observa en la figura 30, con menor frecuencia argumentan o complementan su respuesta.

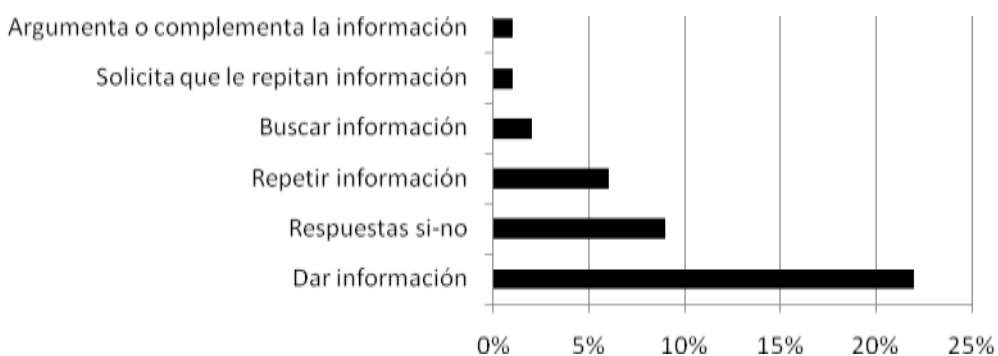


Figura 30. Entrega de información de los alumnos con DI.

También tenían respuestas ejecutivas como leer o copiar el texto; en el caso de Laura y Elena, la lectura se centraba particularmente en el análisis fonético, esto es, pronunciar el sonido de las letras o la sílaba. El bajo nivel de las actividades que los maestros pedían a las niñas, se evidencia en respuestas como recortar y pegar objetos, dibujar y colorear, por ejemplo determinado número de objetos, para aprender la numeración y el conteo de

números naturales. Un aspecto importante para el aprendizaje de los alumnos es desarrollar la habilidad de corregir sus errores; sin embargo, ésta es una de las respuestas que se observó con menor frecuencia, como se muestra en la figura 31.

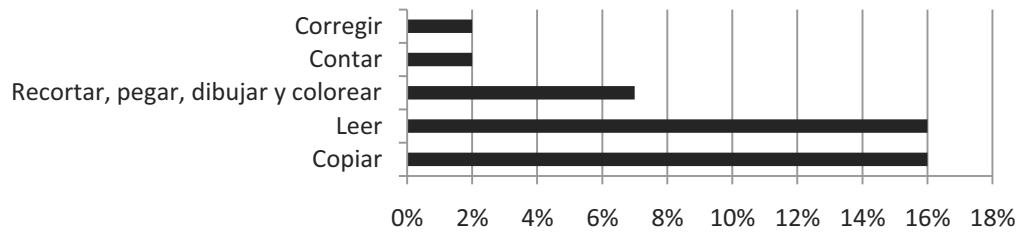


Figura 31. Respuestas de ejecución de los alumnos con DI.

En las respuestas de los alumnos con DI también se aprecia que, en ocasiones, no hacían la actividad solicitada o no respondían a la pregunta del maestro; durante la interacción se observaron turnos en que los alumnos se mantenían en silencio, encorvados y evitaban la mirada del maestro, actitud que se repetía cuando daban una respuesta equivocada o vacilaban al responder. La frecuencia de estas respuestas se muestra en la figura 32.

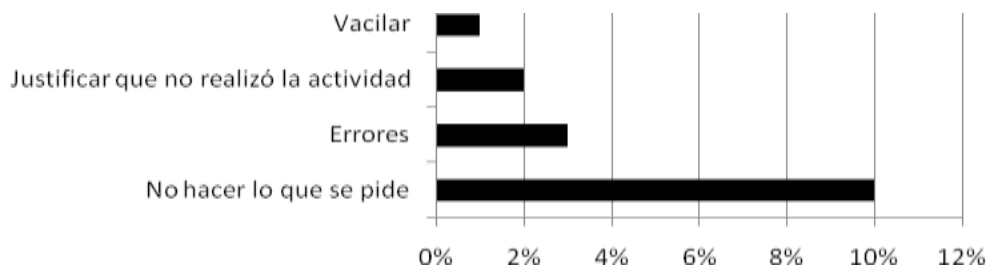


Figura 32. Otras funciones en los turnos de inicio de los alumnos con DI.

Turnos de seguimiento de los maestros

Los turnos de seguimiento de los maestros denotan que el discurso es redundante acerca de la información que se solicita a los alumnos con funciones de repetición, confirmación, rectificación, decir información nueva y recuerdo. Por otra parte, los maestros se ven en la necesidad de repetir la pregunta y sugerir la respuesta que esperan de los alumnos como puede verse en la figura 33.

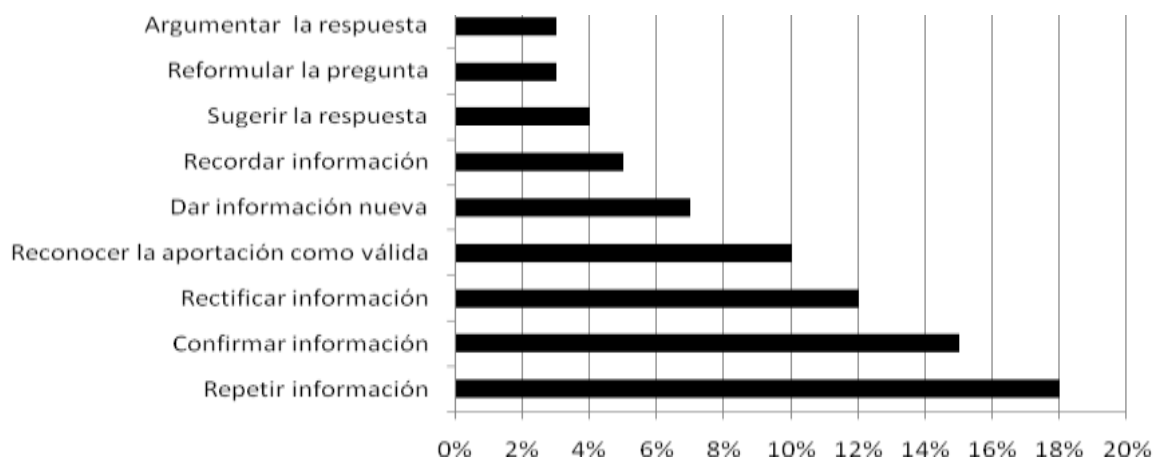


Figura 33. Seguimiento de información de los maestros.

En los turnos en los que se reconoce la información como válida, los maestros utilizan palabras como “bien”, “muy bien” o “exactamente”, mismas que refieren un reconocimiento pero no la valoración de la respuesta de los alumnos. En la figura 34, se muestra que fue mínima la frecuencia con que los maestros –de forma individual– demostraron y explicaron durante la interacción y discurso, los pasos para solucionar un ejercicio, especialmente, en matemáticas. Esto explica en parte por qué los alumnos con DI no sabían cómo resolverlos y requerían una supervisión para ellos, la cual era proporcionada por los compañeros, generalmente.

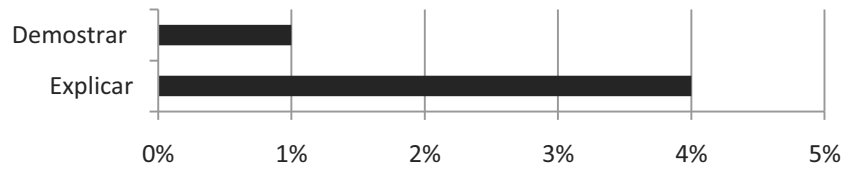


Figura 34. Explicación y demostración del procedimiento para resolver un ejercicio.

El ritmo de trabajo y ejecución más lento con el que se desempeñan los alumnos con DI, hacía que los maestros copiaran, leyeran, dibujaran y contaran por ellos, con el fin de atenderlos rápido y continuar con la actividad grupal; también se observó que los maestros respondían por el alumno cuando había un silencio o no obtenían la respuesta correcta. En la figura 35, se ve la frecuencia con que los docentes hacían las actividades por los alumnos con DI.

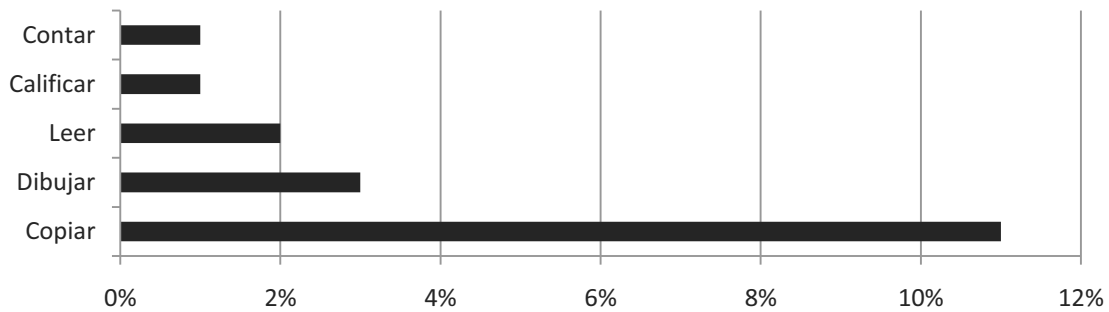


Figura 35. Ejecución de tareas de los maestros.

Interacción iniciada por los alumnos con DI

En los turnos de inicio de los alumnos con DI, se puede observar que solicitaban que les complementaran información que el maestro había dado al grupo, se las repitieran o confirmaran, especialmente Laura y Diego, como se muestra en la figura 36.

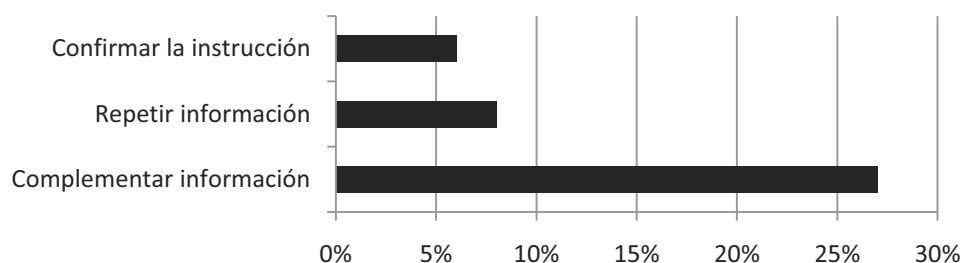


Figura 36. Solicitud de información de los alumnos con DI.

En los turnos de inicio de los alumnos con DI también solicitan la evaluación del maestro sobre el desempeño de la actividad, lo cual indica su necesidad de supervisión; Laura, por ejemplo, escribía una palabra y pedía la valoración del maestro. Así mismo, querían participar, pedían ayuda, permiso para ir al baño, justificaban por qué no hacían la misma actividad que el resto del grupo y con menor frecuencia, se negaban a realizar lo mismo que el resto de los compañeros, como se muestra en la figura 37.

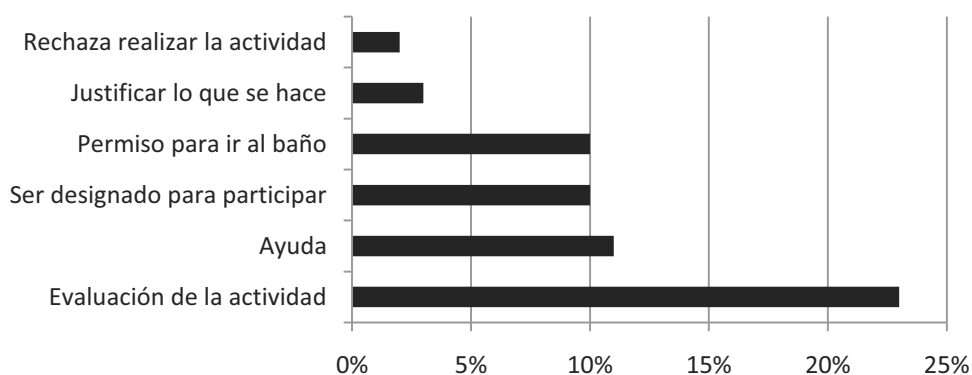


Figura 37. Otras funciones de los turnos de inicio de los alumnos con DI.

Como se advierte en la figura 38, las respuestas de los maestros fueron con mayor frecuencia dar y confirmar información denominativa sobre la tarea que se realizaba; con menor frecuencia, reconocer la información que los alumnos aportaban y destaca en

particular, que no demostraban o explicaban de manera individual los procedimientos para que los alumnos resolvieran los ejercicios.

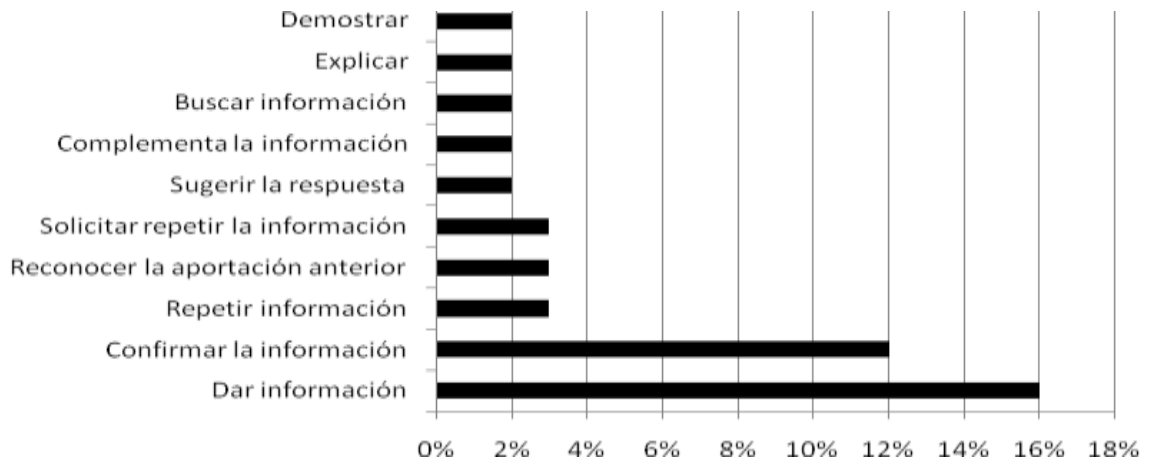


Figura 38. Entrega de información de los maestros.

La respuesta de los maestros en ocasiones era realizar la actividad por los alumnos con DI, como se ve en la figura 39, les dictaban, escribían, corregían y leían por ellos, en lugar de estimular a los alumnos para hacerlo por sí mismos.

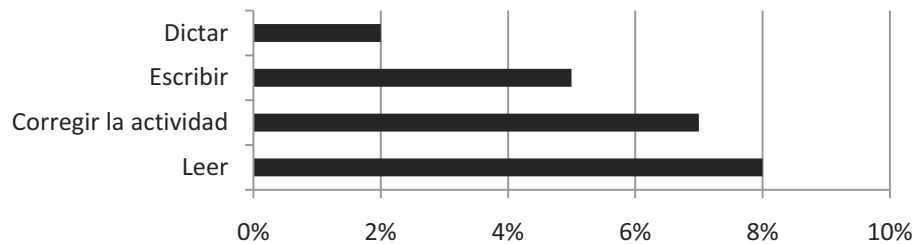


Figura 39. Ejecución de actividades como respuesta de los maestros.

Finalmente, en respuesta a una solicitud de los alumnos con DI para participar, los maestros los designaban, o les rechazaban alguna solicitud, en especial, negaban el permiso para que fueran al baño, lo cual se muestra en la figura 40.

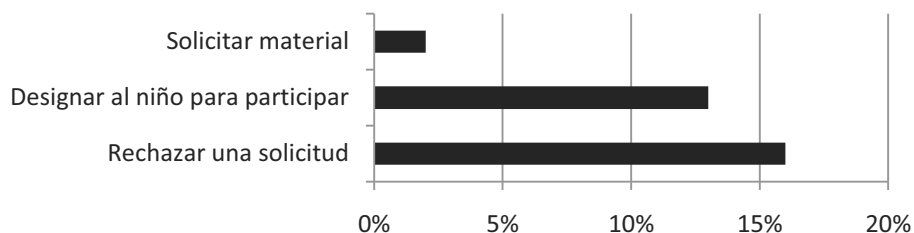


Figura 40. Otras funciones de los turnos de respuesta de los maestros.

Respecto a los turnos de seguimiento de los alumnos con DI, sólo se observaron dos intervenciones de este tipo, una de Laura en la que justificó por qué no hizo la actividad y una de Diego, en la que complementó una aportación propia dada en el turno anterior.

Al igual que en los estudios de Cazden (1991), el discurso del aula integradora tiene la estructura de inicio, respuesta y seguimiento, que en menos de 50% de las secuencias no tenía el componente de evaluación, así que la estructura de la secuencia sólo era inicio-respuesta. Esto puso de manifiesto que la mitad de las veces, los alumnos con DI no recibían una valoración de su respuesta o de la comprensión del conocimiento, por parte del maestro.

En resumen, cuando la dirección del discurso es del maestro al alumno, los maestros privilegian en los turnos de inicio las solicitudes de información, de ejecución de tareas, de atención y rapidez; en consecuencia, las respuestas esperadas por parte del alumno son la entrega de información y ejecución de tareas; en el seguimiento, las funciones que predominan son la repetición, confirmación, rectificación, reconocimiento, recuerdo, sugerencias, la explicación y demostración de procedimientos y la suplantación del alumno con DI para realizar las actividades.

Como los alumnos con DI no hacen algunas de las actividades, en la dirección contraria, los turnos de inicio son justificar que no realizan la actividad, pedir ayuda, participar y la evaluación de las actividades. Las respuestas de los maestros son similares a sus turnos de seguimiento: dar información, confirmarla, repetirla, complementarla, hacer sugerencias y suplantar al alumno.

Son solicitudes de información 29% de los turnos de inicio de los maestros, 16% de las respuestas y 7% en el seguimiento. El discurso que prevalece en el aula es redundante sobre la información del tema, lo que se observa con la repetición, confirmación, reformulación y rectificación, que si bien son aspectos importantes para la construcción del conocimiento, éste no avanza a formas más complejas del uso del lenguaje –como el manejo de vocabulario científico– ni de los procedimientos para resolver la actividad o su ejecución independiente. De tal forma que el discurso no se ubica en la ZDP de los alumnos, como Edwards, Mercer (1988, 2001) y Wells (2001) señalaban que era necesario para la construcción conjunta y compartida del conocimiento y que debería ser la buena instrucción. Lo cual se confirma con la mínima frecuencia de explicaciones y demostraciones, de 2% y 4%, respectivamente.

El discurso en el aula es dominado por el maestro como experto, quien reconoce las respuestas correctas o esperadas de los alumnos, sin que exista una valoración de la comprensión, este hecho aunado al bajo nivel de ejecución de las tareas de los alumnos con DI, respecto a lo esperado para su edad y grado escolar, impide que se facilite la intersubjetividad, elemento descrito por Wertsch y Rogoff como importante para la internalización y apropiación del conocimiento.

Como describen Cazden (1991), Edwards y Mercer (1988), en el aula regular con los alumnos con DI se privilegia el discurso basado en las preguntas del maestro, seguido de las respuestas de los alumnos. Las preguntas se orientan primordialmente hacia solicitudes de información tales como: ¿Quiénes son los personajes?, ¿qué comen los gallos?, ¿en cuántas partes vas a dividir el listón?, ¿qué es una fracción? Con menor frecuencia, son afirmaciones declarativas, por ejemplo, un cuadrado tiene cuatro lados iguales; este tiene los lados más largos [en referencia a los lados de un rectángulo]; [el gato] tiene bigotes; una fracción es una parte de un entero. También utilizan las directrices u órdenes para actuar como “ahora tienes que dividir el listón en seis partes”.

Adicionalmente, los maestros tienen una respuesta diferenciada a las aportaciones de los alumnos, cuando éstas son correctas o corresponden con lo esperado por el maestro, repiten la respuesta del niño como un indicativo de valoración positiva en ocasiones acompañada de frases de reconocimiento como “muy bien”. Por el contrario, cuando la respuesta del alumno es errónea o existe un silencio con una postura del alumno que evidencia su desconocimiento, entonces los maestros repiten o reformulan la pregunta; si a pesar de ello el alumno no conoce la respuesta, entonces la sugieren o dicen la respuesta. La postura de los alumnos es encorvada, evitan la mirada del maestro, miran el pizarrón, el cuaderno, el libro o a los compañeros en actitud de buscar la respuesta, si la dicen, su tono de voz es más bajo de lo normal.

En cuanto a la competencia comunicativa de los alumnos con DI, retomando las ideas de Halliday (1982) respecto a la capacidad para identificar el contexto y el comportamiento y uso de lenguaje determinado a partir del mismo, se observó que los alumnos tenían dificultades para mostrar un comportamiento adecuado a lo esperado en el contexto escolar, así como el uso de un lenguaje apropiado. Por ejemplo, con frecuencia Diego mantenía conversaciones paralelas con sus compañeros sobre fútbol, mientras la maestra explicaba o daba instrucciones. Laura y Elena mantenían conversaciones sobre programas de televisión mientras resolvían ejercicios, y Elena incluso llevaba juguetes al aula, lo cual mostró su incapacidad para tener un comportamiento acorde con la situación escolar.

Sin embargo, cabe resaltar el hecho de que los maestros tenían una respuesta diferenciada ante estos comportamientos, respecto a la que tenían con el resto de los alumnos, a quienes no les estaba permitido llevar juguetes, ya que si los veían durante las clases, se los quitaban, pero esto no sucedía con Elena; de igual forma, los maestros ignoraban las conversaciones sobre temas diferentes a los escolares, si bien, les pedían a los alumnos con DI que pusieran atención a la actividad, no los sancionaban. Lo cual refleja la percepción de incapacidad que tenían sobre los alumnos con DI.

Formas de interacción y ayuda que privilegian los maestros y compañeros

Las formas de interacción y ayuda que privilegian los maestros y compañeros con los alumnos con DI, representan el análisis psicológico que se refiere a la interacción y el discurso como pensamiento y acción (Mercer, 1997), en el cual se refleja el interés que los maestros tenían sobre el aprendizaje y el desempeño de los alumnos con DI, mismo que se manifestaba durante los episodios en los que los compañeros ayudaban a los alumnos con DI, ya que repetían dichas reglas durante la interacción y discurso.

El discurso de los maestros mostró cuatro formas de expresión: el primero fue vocativo, el segundo era unidireccional, el tercero era factual y el último, persuasivo. Las reglas básicas que seguían los maestros se reflejaron en las cuatro formas de ayuda: modelamiento por observación, suplantación, supervisión y confrontación.

Tipo de interacción y discurso que privilegian los maestros

Vocativo

El discurso que tenía como objetivo que los alumnos focalizaran la atención era vocativo, en el cual los maestros hacían lo siguiente:

- Elevan el tono de voz, como M2: “¡Laura!, pon atención.”
- Indican a los alumnos hacia donde tienen que dirigir la mirada, por ejemplo, M1: “Laura, aquí”; M3: “Elena, clava tus ojitos aquí”; M3: “Ahora, fíjate aquí”.
- Hacen preguntas sobre el desempeño de la actividad, por ejemplo, M2: ¿Ya Laura?; M3: “¿Lista Elena?, ¿lista?”
- Establecen contacto físico, M1: “¡Ándale, mamita!” [pone la mano en la espalda de Laura].
- Señalan el libro o pizarrón, M1: “Vamos a leer” [la M1 pone la mano a la altura de su oído y lo señala]; M3: “Pon atención en lo que estamos haciendo” [señala el pizarrón].
- En ocasiones, en particular, la M3 utiliza expresiones de cariño, como: “A ver mi vida, aquí”; “Observa mi vida, observa cómo le está haciendo tu compañera”.

El discurso vocativo también fue utilizado para solicitar a los alumnos que trabajaran rápido. De igual forma, los maestros elevaban el tono de voz, M1: “¡Ándale mamita!” El M2 en especial, se acercaba con frecuencia a Laura y le daba indicaciones como: “¡Rápido, Laura!”; “¿Ya?, ¡rápido!”; “¡Rápido, rápido Laura!”; por su parte, la M3 utilizaba frases de cariño como: “¡Ándale, mi vida!”

Unidireccional

El discurso unidireccional es aquel que se emite o recibe en una sola dirección, principalmente del maestro a los alumnos con DI. Como se muestra en la tabla 29, la dirección del discurso era lineal, el maestro era quien iniciaba y solicitaba información al alumno, quien sólo respondía. El ejemplo corresponde al texto “Una historia disparatada” (SEP, 2000b), en el que intervienen personajes de diversos cuentos infantiles. El episodio tuvo lugar después de que Diego escuchara el audio con Enciclomedia y comenzaba con las actividades del libro; la primera pregunta era ¿quiénes son los personajes?, y la M3 ayudó a Diego a identificar la respuesta que posteriormente escribió:

Tabla 28.
Episodio discurso unidireccional, lección “Una historia disparatada”, 5º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
M3: A ver mi vida, aquí, listo ¿Quiénes son los personajes? ¿Quiénes aparecen en la historia disparatada?	Diego: Los tes, “los tes puecos”	
M3: ¿Quién más?	Diego: Banca Nieves	M3: El narrador, Blanca Nieves
M3: ¿Quién más?	Diego: Los tes cochinitos	M3: Los cochinitos
M3: ¿Quién más?	Diego: A ca ca Diego: Capeucita e hombre araña	M3: Caperucita M3: El hombre araña
M3: ¿Quién más?	Diego: E hombre araña el lobo feoz Diego: E príncipe adzul	M3: El lobo feroz M3: El príncipe azul
M3: ¿Quién más?	M3: Nada más	

Como puede verse, la M3 inicia la interacción con una frase vocativa “A ver mi vida, aquí, listo”, después hace la pregunta del libro de texto y la reformula enfatizando que son los personajes que aparecen en el texto; de ahí en adelante pregunta por más personajes y no por otra cosa. Las respuestas de Diego son nominativas, es decir, mencionan nombres, adjetivos o información relativa al tema que se aborda. En los turnos de seguimiento, la M3 repite el nombre del personaje con una pronunciación adecuada, misma que en ocasiones repite Diego, aunque con omisiones.

El discurso unidireccional impide cualquier forma de interacción verbal, por ejemplo, sólo había indicaciones para que los alumnos ejecutaran alguna tarea.

Tabla 29.
Episodio discurso unidireccional, ejercicio de decodificación, 6º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
M3: [Escribe las vocales] ¿Cómo se llaman? [señala la letra A]	Elena: A	
M3: [señala la letra E]	Elena: E	
M3: [señala la letra I]	Elena: I	
M3: [señala la letra O]	Elena: O	
M3: [señala la letra U]	Elena: U	

Como puede observarse en el ejemplo de la tabla 29, la M3 sólo hizo una pregunta y a partir de ahí, se limitó a señalar las letras que escribió en el cuaderno; Elena únicamente dio respuestas denominativas. Resalta el hecho de que no hubo turnos de seguimiento, en los cuales la M3 reconociera que la respuesta era correcta, al igual que en el siguiente episodio (SEP, 2000e).

Tabla 30.
. Episodio de discurso unidireccional, lección “unidades de medida”, 5º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
M3: ¿Cuál es la unidad principal de las medidas de longitud?	Diego: [señala el metro]	
M3: ¿Cuál es la unidad principal de las medidas de peso?	Diego: [señala la balanza]	

Tabla 30.
(continuación)

Inicio	Respuesta	Seguimiento
M3: ¿Cuál es la unidad principal de las medidas de capacidad?	Diego: [señala la cubeta]	
M3: ¿Cuál es la unidad principal de las medidas de superficie?	Diego: [señala un cuadro dividido en cuadritos]	
M3: Y la última, ¿cuál es la unidad principal de las medidas de tiempo?	Diego: [señala el reloj y el calendario]	

En el episodio de la tabla 30, Diego sólo dio respuestas señalando los dibujos del cuaderno que representaban cada uno de los tipos de medición; sin embargo, no respondió cuál era la unidad principal de cada una de ellas: metro, kilo, litro, metro cuadrado y segundo, respectivamente. Algunas veces, en los turnos de seguimiento los maestros proferían una expresión de reconocimiento si la respuesta era correcta y la repetían, como se ve en los siguientes episodios; el primero corresponde al M2 con Laura, en una actividad de lectura.

Tabla 31.
Episodio con expresión de reconocimiento, ejercicio de lectura, 5º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
M2: ¿Qué dice aquí?	Laura: Re ga la Laura: Regala	M2: Regala, ¡muy bien!

El segundo episodio ocurre entre la M3 y Diego, mientras éste realiza un ejercicio de antecesor y sucesor; como en el ejemplo anterior, hay una confirmación de la M3 con una frase, en una actividad de bajo nivel de complejidad, ya que el resto del grupo realizaba la actividad con cifras de cuatro a seis dígitos.

Tabla 32.
Episodio con expresión de confirmación, ejercicio de antecesor y sucesor, 6º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
M3: ¿Qué número es?	Diego: Ocho	M3: Ocho, ¡ajá!
M3: ¿Quién está antes?	Diego: Siete	M3: ¡Ajá!, siete
M3: ¿Quién está después?	Diego: Nueve	M3: Nueve, ¡okey! Ponlo

Así, la repetición es una forma en que los maestros confirman que la respuesta es correcta. Cuando la dirección del discurso iba en sentido contrario, es decir, del alumno al maestro, en particular en las solicitudes para que el maestro evaluara su desempeño, se observó una evaluación de afirmación, sin evaluar la comprensión, como se ve en este ejemplo, en el que Laura escribió la palabra "viajes" y se acercó a la M1 para que evaluara lo que hizo:

Tabla 33.
Episodio de solicitud de evaluación, ejercicio de copia, 4º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
Laura: ¿Así está bien?	M1: [mira el cuaderno] Sí	
	Laura: [regresa a su lugar]	

En el siguiente caso, durante la lección "La leyenda del fuego" (SEP,2000c) Diego solicitó participar con un ejemplo de lenguaje metafórico, en la tabla 34 se muestra como la M3 le sugiere la respuesta y cuando Diego dice lo que ella esperaba, repite la respuesta de él, seguida de una frase de reconocimiento.

Tabla 34.
Episodio de solicitud de participación, lección "La leyenda del fuego", 6º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
M3: A ver, hijos, el día de ayer hicimos en el cuaderno de español enunciados utilizando un elemento de la naturaleza y tratándolo como un ser vivo, a muchos de ustedes, les costó trabajo [...] manejar eso, a ver denme un ejemplo de lo que hicieron.		
Diego: [levanta la mano] Yo, maestra.	M3: A ver, Diego.	
	Diego: La luna alumbra la noche.	M3: Pero, sí alumbra, ahora manéjala como un ser vivo.

Tabla 34.
(continuación)

Inicio	Respuesta	Seguimiento
	Diego: Sí pues.	M3: El sol se duerme en la noche, la luna sí alumbra pero, a ver, ¿cómo lo manejarías como si fuera un ser humano?
	Diego: Este, es cuado, la luna, la la lun, la luna duerme en el día.	M3: La luna duerme en el día. ¡Muy bien! Así está muy bien.

En él se evidencia que existe poca interacción verbal y que es frecuente que los maestros no valoren la comprensión de los alumnos sobre lo que hacen. Tampoco se observó que alguno de los tres alumnos con DI hiciera preguntas, solicitara explicaciones o aclaraciones sobre el contenido que se abordaba.

Factual

El discurso de los maestros también era factual, porque se refería a hechos relacionados con la actividad que se realizaba en ese momento. Esto se observó en las actividades de lectura y decodificación, en la cual el discurso está contextualizado en la lectura previa; un ejemplo de ello es el siguiente episodio (tabla 35), que tuvo lugar durante una actividad de decodificación entre la M1 y Laura, después de que el grupo leyera en coro tres textos de la lección “Pateando lunas” (SEP, 2000a):

Tabla 35.
Episodio de discurso factual, lección “Pateando lunas”, 4º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
M1: ¿Qué letra es esta? [señala la letra “L”]	Laura: (0.7) (<i>sin respuesta</i>)	M1: ¡Eres flojita, eh! ¿No decía “La luna”?
M1: ¿La qué?	Laura: Luna	
M1: ¿Dónde dice luna?	Laura: [Señala la palabra “Luna”]	

La mayoría de las interacciones se desarrollaban focalizadas en actividades previas inmediatas teniendo como referencia el libro o el cuaderno, durante ellas, tanto los alumnos como los maestros, utilizaban las señas para indicar dónde se encontraba la respuesta, que sustituían la intervención verbal. Respecto a la activación de conocimientos previos, se observaron pocos episodios en los cuales los maestros hicieran referencia a temas vistos con anterioridad, en el siguiente ejemplo, se muestra cómo se referían a estos.

Tabla 36.
Episodio de recuerdo de temas anteriores, tema “El futuro”, 5º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
M3: Si ese es el futuro entonces el futuro borraré es lo que voy a hacer si, es que voy a borrar el pizarrón si, borraré el pizarrón.	Diego: Si o no que el futuro [levanta la mano] maestra si o que el futuro es lo que va a suceder.	M3: Es lo que va a suceder. Diego: A rato. M3: Exactamente lo que va a suceder al rato, lo que va a suceder en unos segundos más si Diego: En tercero lo vimos. M3: Y, y, y conocieron los pronombres personales.

En general, el recuerdo se centraba en afirmar que el tema ya había sido visto y que los alumnos lo conocían, pero no implicaba una explicación del mismo que sirviera como punto de partida para la explicación que el maestro daba sobre un tema nuevo o la continuación de otro. También, se hacía referencia a actividades que habían comenzado, pero que no se habían concluido, por ejemplo, M2: “El día de ayer ya vieron $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$ y ahora inician con $\frac{1}{4}$.” Estas actividades no permitían a los alumnos hacer una generalización de conocimientos y la aplicación de lo aprendido a otros contenidos o actividades similares o más complejas.

Persuasivo

La última forma de discurso observado fue persuasivo, el cual tenía como intención convencer al alumno con D1 para hacer o inducirlos a aceptar algo, por ejemplo, lo que deberían responder. Esta forma de discurso se observó principalmente con la M3, el siguiente episodio es una muestra de ello, el cual tuvo lugar durante un ejercicio de evaluación, en el que la M3 intenta convencer a Elena de conjugar el verbo jugar en futuro:

Tabla 37.
Episodio de persuasión, tema “Tiempos verbales”, 5º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
M3: ¿Elena, te animas a decirlo en futuro?	Elena: [mueve la cabeza negando]	M3: ¿No? Niños: Yo, yo, yo...
M3: A ver, César, yo...	César: Yo jugaré.	

Cuando los maestros establecen un discurso persuasivo, primero ofrecen ayuda a los alumnos, posteriormente les hacen preguntas sobre el tema, pero como se aprecia en la tabla 38, durante la lección “El temible cocodrilo” (SEP, 2000c) si el alumno con D1 no acepta, concluye la interacción y designa a otro alumno para participar. Durante la solución de ejercicios, también se presentaron episodios de persuasión, el siguiente ejemplo muestra cómo la M3 elaboraba preguntas para ayudarle a Diego a preparar una investigación sobre un animal, la instrucción del libro era que hicieran dos listas, en la primera debían escribir “lo que ya sabían acerca del tema” y en la segunda, “las dudas que tenían”.

Tabla 38.
Episodio de persuasión, lección “El temible cocodrilo”, 6º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
Diego: [escribe “león”] M3: No, no, no, ¿qué animal vas a hacer? Sí, ¿tú que animal vas a hacer?	Diego: El león.	M3: El león ya está en el libro.
M3: Algo más sencillito.	Diego: Un jaguar. Diego: ¿El animal que yo quiera?	M3: Sí, pero más sencillito.
M3: ¿Qué vas a investigar?	Diego: Un gallo.	

Tabla 38.
(continuación)

Inicio	Respuesta	Seguimiento
M3: A ver, ¿qué sabes del gallo?	Diego: Es pa' comer.	M3: A ver, pero no, no, por ejemplo, vamos a investigarlo como animal, a ver qué sabes del gallito, pero como animal, no para comer.
	Diego: Yo, yo sé que es bonito.	M3: Es bonito a ver, ¿qué más?, aparte de que son bonitos.
	Diego: Es chistoso, cariñoso.	M3: ¿Te parece que los gallos son cariñosos?
	Diego: No, algunos son bravos, algunos son cariñosos.	M3: ¿Será? Entonces podríamos poner como duda, este, ¿todos los gallos son mansos? [Escribe.]
M3: ¿Todos son mansos?	Diego: No.	M3: A ver, vamos a pensarle, eso es lo que vamos a investigar.
M3: ¿Qué más? ¿Qué sabes de los gallos?	Diego: Que (0.4) que uh, uh, uh.	M3: ¡Ah!, que cantan.
	Diego: Que cantan.	M3: Los gallos cantan [escribe en el cuaderno].
M3: ¿Qué más sabes de los gallos?	Diego: Que tiene...	M3: Lo más sencillo que tienen.
	Diego: Que tienen piquito.	M3: Que tienen pico, muy bien.

En estos casos, la M3 intentaba que los alumnos con DI tuvieran un desempeño adecuado durante la realización de la actividad, que en este ejemplo implicaba una descripción de los animales con características como el nombre científico, su cuerpo, peso y tamaño, hábitat, alimentación, entre otras. Diego hizo una descripción del gallo por su carácter o para lo que sirve, en parte porque la M3 insiste en que tanto el animal como las preguntas sean sencillos.

En los turnos de inicio, la M3 dirigía a Diego para que hiciera preguntas cuya respuesta fuera una descripción del gallo, ya que las respuestas de Diego no eran lo que la M3

esperaba; en los turnos de seguimiento le sugiere respuestas como “a ver que sabes del gallito, pero como animal, no para comer”, así espera que Diego haga una descripción del gallo como se indica en el libro, sin indagar qué conocimientos tenía Diego del jaguar.

Ante la respuesta de Diego de que el gallo “es chistoso y cariñoso”, la M3, le hizo otra pregunta “¿te parece que los gallos son cariñosos?” y posteriormente, sugiere y escribe la pregunta que Diego debería investigar “Entonces podríamos poner como duda, este, ¿todos los gallos son mansos? De esta forma, la M3 trata de convencer a Diego para que escribiera lo que ya sabía acerca del tema y las dudas que tuviera. También, la M3 hacía preguntas para indagar lo que los alumnos sabían del tema y sugerencias para persuadir a los alumnos sobre la respuesta, el ejemplo siguiente corresponde a la misma actividad que se presentó en la tabla 39, pero con Elena, quien hacía una descripción del gato.

Tabla 39.
Episodio de indagación, lección “El temible cocodrilo”, 6º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
M3: A ver Elena, ¿tú qué sabes de los gatos? Mi vida, ¿qué sabes de los gatos?	Elena: Que son peludos	M3: Son peludos, ¡muy bien!
M3: ¿Qué más? ¿Todos son peludos?	Elena: Sí	
M3: ¿Qué más?	Elena: Que comen Whiskas	M3: Comen, comen, vamos a llamarles croquetas, ¿sí?
	Elena: Sí	
M3: ¿Qué más?	Elena: Hacen miau	
M3: ¿Sabes cómo se llama ese sonido?	Elena: [niega con la cabeza]	M3: El miau, ¿sabes cómo se llama?
	Elena: [niega con la cabeza]	
	M3: maúllan, maúllan los gatos.	
M3: ¿Qué más?	Elena: [sonríe]	
M3: ¿Qué más, mi vida? ¿Qué más sabes?	Elena: Que tienen garras	M3: Que tienen garras
M3: ¿Qué más? [simula con los dedos unos bigotes]	Elena: Que tienen orejas, bigotes	M3: Bigotes, ¿ese podría ser! tienen bigotes largos, ¿no?
M3: ¿Qué investigaríamos de los gatos? ¿Qué te gustaría saber?	Elena: ¿Por qué son peludos?	M3: ¿Por qué son peludos? [Escribe] ¡Ajá!

Tabla 39.
(continuación)

Inicio	Respuesta	Seguimiento
M3: ¿Qué otra cosa te gustaría saber?	Elena: ¿Para qué usan las garras?	M3: ¿Para qué usan las garras? [Escribe]
M3: Otra mi vida, otra, otra duda más ¿Qué más te gustaría saber?	Elena: ¿Por qué maúllan?	M3: ¿Por qué maúllan? No te gustaría saber mejor ¿Por qué tienen los bigotes tan largos? [Escribe] ¿Por qué son largos sus bigotes?
	Elena: [afirma con la cabeza]	

La M3 hacía preguntas sobre la información que Elena debía escribir en las dos columnas del libro. Las respuestas de Elena son concretas y descriptivas, en los turnos de seguimiento, la M3 reconoce la aportación de la niña con un “muy bien” o “ajá”, también repite la respuesta como una forma de confirmar que es correcta, y elabora otra pregunta. Cuando la respuesta de Elena no es correcta o no es lo que la M3 esperaba, le sugiere lo que se debería escribir, por ejemplo, cuando Elena responde que los gatos comen Whiskas, la M3 le sugiere que escriban “croquetas”, y después hace preguntas de confirmación como ¿Sí? ¿No? También le sugiere las preguntas que debería hacer, como “No te gustaría saber mejor ¿Por qué tienen los bigotes tan largos?”.

Cabe señalar que el discurso de persuasión se centra en que los alumnos digan la pregunta o la respuesta correcta que el maestro espera, pero no se observaron episodios donde los maestros promovieran la reflexión, argumentación, habla exploratoria argumentativa o constructiva. Puesto que los alumnos no comprenden el tema y la actividad –que en este caso era el uso del esquema para organizar las partes de un escrito, utilizar fuentes de información como libros y entrevistas, organizar la información en temas y subtemas, y redactar una descripción siguiendo el esquema–, la M3 intenta convencer a los alumnos de que digan respuestas esperadas. El hecho de que los alumnos no tengan conocimientos mínimos sobre los contenidos que se abordan en la lección, dificulta que se presenten episodios de negociación de significados.

Interacción y discurso que privilegian los compañeros cuando ofrecen ayuda

Los resultados indican que la interacción y ayuda de los compañeros puede ser pasiva cuando ellos actúan como modelos para que los alumnos con DI realicen las actividades académicas, sin que necesariamente les den indicaciones verbales para que efectúen la actividad o la comprendan. También se identificó una ayuda activa, en la cual los compañeros intencionalmente daban indicaciones a los alumnos con DI sobre la actividad que debían realizar.

Ambos tipos de apoyo se clasificaron en cuatro formas de ayuda y roles que los compañeros asumían para respaldar a los alumnos con DI: la primera, el modelamiento por observación, fue asumir un rol de modelo para la reproducción de la misma actividad que realizaba el grupo. La segunda fue la suplantación, que implicaba realizar la actividad por él. La tercera se refiere a la supervisión del compañero para que el alumno con DI realice la actividad. La cuarta, de confrontación, implicó el intento del compañero por ayudar al alumno con DI a comprender el sentido de la actividad. El modelamiento fue una forma de ayuda pasiva, que gradualmente fue más activa en la suplantación, supervisión y confrontación. Estas formas de ayuda se describen a continuación.

Modelamiento por observación

Esta fue la primera forma de ayuda de los compañeros; en ella, el alumno con DI por medio de la observación reproducía la actividad modelada, la cual se vio cuando los compañeros permitían al alumno copiar el ejercicio, los resultados del ejercicio, o bien, observar el procedimiento de cómo resolverlo para realizarlo posteriormente. En seguida se muestran ejemplos de cómo los compañeros ayudaban a partir del modelamiento por observación.

En las actividades de escritura, si los maestros pedían la copia de un texto del pizarrón o dictaban, los compañeros les permitían a los alumnos con DI copiar de su cuaderno,

regularmente, el que estaba sentado junto a ellos. Las dos niñas que fueron observadas no habían consolidado las habilidades de lectura y escritura, de tal forma que sus compañeros señalaban con el dedo dónde leían para que siguieran el texto. Sin embargo, las niñas sólo repetían algunas palabras o partes de la frase, cuando la lectura era en voz alta.

Por ejemplo, Elena copiaba el texto si se escribía en el pizarrón o se copiaba algún cuadro del libro de texto; si la M3 lo dictaba, entonces le copiaba al compañero que estaba junto a ella. Este fue el único tipo de interacción observado entre Elena y sus compañeros; cabe señalar que no existía diálogo entre ellos, sólo se observó que el compañero dejaba copiar a Elena y en ocasiones, acercaban el libro para que lo viera bien.

En matemáticas, la participación de Laura y Elena en las actividades era mínima, las niñas copiaban del cuaderno de sus compañeros la fecha, el título, y los dibujos cuando la actividad así lo requería. El siguiente ejemplo muestra cómo era la interacción en que las niñas observaban a sus compañeros realizar una actividad y la reproducían posteriormente. Los alumnos realizaban ejemplos para el tema de “El círculo y la circunferencia” (SEP, 2000d), los dibujaban con el compás en el cuaderno:

Tabla 40.
Episodio de modelamiento por observación, lección
“El círculo y la circunferencia”, 4º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
Laura: [Está sentada junto a Elizabeth, la observa mientras dibuja el círculo con el compás.]	Elizabeth: [Sale del salón para ir al baño.]	Laura: [Toma el compás de Elizabeth y dibuja el círculo en su cuaderno.]

Como Laura no tenía compás, cuando su compañera salió realizó la actividad tal como lo hizo su compañera. Como ya se dijo, no existía diálogo entre las niñas y sus compañeros, sólo las dejaban copiar y a veces les acercaban el cuaderno para que lo vieran mejor.

Suplantación

La segunda forma de ayuda de los compañeros fue como suplantación, en la cual el compañero intervenía en la interacción entre el maestro y el alumno con DI, cuando no le correspondía, para darle la respuesta o realizar la actividad por él; en particular, si el alumno con DI no sabía hacerla de manera independiente. Por ejemplo, si tenía dificultades con la escritura o para resolver una operación matemática, el compañero escribía por ellos o les decía la respuesta correcta. En las clases de español, se observaron principalmente las siguientes acciones:

Algún compañero, generalmente inducido por el maestro, copiaba el texto por Laura, en una hoja blanca, misma que la niña pegaba en su cuaderno. También se acercaban para copiarles la fecha y el título del tema, en estas formas de ayuda no se observó interacción verbal entre los alumnos, sólo la sonrisa de los alumnos con DI a sus compañeros cuando les brindaban ayuda.

Otros compañeros les ayudaban a responder correctamente cuando el maestro hacía preguntas, cuyas respuestas no sabían. Después de la lectura por ejemplo, el maestro designaba a los alumnos para responder cada una de las preguntas del libro. Cuando el M2 le preguntaba a Laura, tanto él como los compañeros la ayudaban con diferentes recursos lingüísticos; por ejemplo, durante la lección “Joaquín y Maclo” (SEP, 2000b) el maestro reformuló la pregunta y los compañeros le dieron una pista para que respondiera.

Tabla 41.

Tabla 41. Episodio de suplantación, lección “Joaquín y Maclo”, 5º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
M2: A ver, Laura ¿De quién te acuerdas de los personajes, que aparecen ahí?	Laura: [Se pone la mano en la barbilla y mira al frente] Niños: Yo, yo...	M2: Laura es la que va contestar, bien, el que sea Laura, a ver ayúdenle con la mitad del nombre.
<i>Suplantación</i>	<i>Niños: Joa, Joa, Joa...</i> Laura: Joaquín [con un tono de voz bajo] Laura: ¿Joaquín?	M2: ¿Cómo? M2r: ¡Muy bien! Joaquín.

Así, Laura participaba con respuestas sobre la lectura, nótese que el M2 la designó para responder, pero también le solicitó a los compañeros que le ayudaran con la mitad del nombre, por lo que esta forma de ayuda es validada por él. Así la suplantación puede ser una ayuda frecuente en el aula promovida por los maestros; otro ejemplo es el siguiente episodio que sucedió mientras Laura recortaba 15 objetos para pegarlos junto al número 15, pero aún no reconocía el número:

Tabla 42.
Episodio de suplantación, ejercicio del número 15, 5º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
M2: ¿Cuántas vas a recortar? M2: [Señala en el cuaderno el número 15] ¿Cuántas?	Laura: ¿Doce? Laura: ¿Doce?	M2: A ver, vete a fijar el número que anotamos hasta allá [señala el pizarrón] ¿Qué número es éste? [Señala el 15] fíjate allá en la lista.
	<p><i>Suplantación</i></p> <p>Laura: [Se pone de pie y mira a Karla.] Karla: Préstame goma, préstame goma [se acerca al lugar de Laura, toma la goma que tiene sobre la mesa] es quince [lo dice en un tono de voz bajo].</p>	
M2: No le digas [se dirige a Karla, toma a Laura por el brazo y la dirige hacia el pizarrón], tienes que decirme ¿Qué número es? ahí está la lista [señala la lista de números]. M2: ¿Qué número es? [Señala el número 15 en el cuaderno.]	Laura: [camina hacia el pizarrón, se detiene frente a la lista, la mira, regresa a su lugar.] Laura: Quince.	

En este ejemplo destaca lo que la compañera hizo para ayudar a Laura, como acercarse con la excusa de pedirle una goma y al hacerlo, le da la respuesta correcta. Con Diego igualmente, se observó que los compañeros repetían el modelo de la M3, que consistía en indicarle los pasos para resolver el ejercicio; en el siguiente ejemplo, un compañero ayudaba a Diego a resolver un ejercicio de fracciones, en el cual debían dividir una recta numérica en siete partes iguales, correspondientes a los días de la semana:

Tabla 43.
Episodio de suplantación, lección “Adornos con listones”, 5º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
Ignacio: ¿Te ayudo Diego?	Diego: [Mueve la cabeza afirmativamente.]	
Ignacio: A ver, ¿cuántas partes son?	Ignacio: Una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho...	Ignacio: ¡Son ocho, Diego!, tienen que ser seis, bueno seis y la última siete, que aquí ya está señalado.
Ignacio: Bórrale Diego, estás mal, ah no, ya vi una...	Diego: [mira el pizarrón y el libro alternadamente.] Ignacio: [borra, escribe nuevamente las líneas mientras cuenta] uno, dos, tres, cuatro...	Ignacio: Uno, dos, cuatro... ¡Ya, ah, no!... falta, seis, listo [con la mano quita los restos de goma] ya, ahh no, está va más allá [traza otra línea] a ver, va una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, ya [quita los restos de la goma].
Diego: ¿Y ora? ¿Y ora?	Diego: [Mira la goma que tiene en la mano, el pizarrón.] Ignacio: Ahora copia la de abajo también.	
Diego: ¿Cómo?	<i>Ignacio: Como lo estás haciendo, copia ésta...</i> Diego: [Escribe la línea.]	<i>Ignacio: Bueno, copia nada más la rayita, así, ésta, así hazle pero esa no, esa, esta bórrala [señala con el dedo dónde tiene que escribir], esa no [borra la línea que Diego escribió].</i>
	<i>Diego: [Escribe la línea donde le indicó Ignacio.]</i>	

El ejemplo de la lección “Adornos con listones” (SEP, 2000e) muestra que si bien la intención de Ignacio era ayudar a Diego a resolver el ejercicio, en realidad lo hizo por él, ya que revisó en cuántos dividió, borró, corrigió, rectificó que el ejercicio estuviera correcto, mientras Diego sólo observó y siguió algunas indicaciones que el alumno le hizo. Cabe

señalar que la ayuda puede ser simultánea en un episodio, es decir, los compañeros pueden supervisar y suplantar al alumno con DI durante la misma interacción.

Supervisión

En la tercera forma de ayuda, el compañero dirigía y supervisaba la ejecución correcta de la actividad. La ayuda iba desde repetir las indicaciones para la actividad, sobre todo cuando se distraían, hasta darles instrucciones paso a paso para que el alumno con DI las hiciera. Por ejemplo, Diego y Elena copiaban las respuestas de los ejercicios en el libro o cuaderno sólo si alguno de sus compañeros o la maestra les indicaban qué debían escribir. A Elena, le subrayaban las respuestas en el texto, para que ella las copiara. Diego, que dominaba habilidades de lectura y escritura, recibía la ayuda de manera verbal. El siguiente es un ejemplo de cuando un alumno le dice a Diego lo que debe escribir como respuesta en el libro de texto, mientras responden preguntas sobre “Una historia disparatada” (SEP, 2000b):

Tabla 44.
Episodio de supervisión, lección “Una historia disparatada”, 5º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
Omar: “¿Cuál es el personaje que no pertenece al mismo tipo de cuentos?”	Diego: El príncipe azul	
Omar: Escríbelo en el libro [señala donde debe escribir].	Diego: [Copia “El príncipe azul” donde su compañero le indicó]	

Otro ejemplo de cómo los compañeros ayudaban dando las instrucciones paso a paso es el siguiente, que ocurre en la lección “Adornos con listones” (SEP, 2000e) mientras los alumnos resuelven un ejercicio en el que tienen que sacar el promedio de sus calificaciones y elaborar una gráfica de barras con ellas.

Tabla 45.
Episodio de supervisión, lección “Adornos con listones”, 5º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
Diego: [se dirige a Alex] ¿Y ahora qué hago?	Alex: Ahora sacas el promedio, pones setenta y uno [indica dónde debe escribir].	
Alex: Ahora lo divides entre ocho.	Diego: [Escribe 71]	
Alex: Ahora haces la división.	Diego: [Escribe las líneas de la división y el ocho]	
	Diego: Siete entre ocho a nada...	Alex: Te da como a ocho [pone el dedo sobre el uno].
	Diego: [Escribe el ocho]	Alex: Porque ocho por ocho son sesenta y cuatro y tienes setenta y uno.
Alex: Ahora haz la resta.	Diego: [Escribe 64 bajo el 71]	
	Diego: Uno menos cuatro...	Alex: Son once porque no te alcanza.
	Diego: Once menos cuatro [pone cuatro dedos y los dobla] cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once [levanta los dedos al contar], uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, son siete [escribe 0 y 7 debajo de 64].	
Alex: Ahora tienes que hacer la gráfica, mira como, así [le muestra su cuaderno] haces esta línea [señala el eje Y] de dos cuadritos y ésta también [señala el eje X] y dibujas las barras con tus calificaciones así [señala las barras] si tienes ocho le pones hasta el ocho y así todas	Diego: Sí, ya sé como [dibuja la gráfica con la regla, copia las calificaciones de la tabla y colorea las barras].	

La ayuda de supervisión de los compañeros para que los alumnos con DI hagan las actividades implica que les den cada uno de los pasos: hasta que el alumno haga una parte de la actividad, el compañero le indica lo siguiente y así sucesivamente. Esto fue necesario porque las indicaciones de la M3 fueron más generales: “sacar el promedio y hacer la

gráfica”, imposibles de seguir para Diego, quien requería que se le indicara cómo obtener el promedio.

Confrontación

La última fue cuando el compañero buscaba que el alumno con DI reflexionara en la actividad y le encontrara sentido, haciendo preguntas sobre la misma. A continuación, en la tabla 46 se ejemplifica la interacción entre Diego y una compañera, quien lo confrontaba e intentaba que razonara sobre la actividad y el sentido de la misma, la cual consiste en utilizar las diferentes duraciones de los símbolos de las notas musicales para realizar comparaciones, equivalencias y suma de fracciones, en ese caso, la nota blanca tiene una duración de media redonda, equivalente a $\frac{1}{2}$ (SEP, 2000f).

Tabla 46.
Episodio de confrontación, lección “Matemáticas en la música”, 6º grado

Inicio	Respuesta	Seguimiento
Gloria: ¿Cuánto vale la blanca?	Diego: Esteeeee, un ki, un medio, ¿un medio?	Gloria: [Asienta con la cabeza y señala el libro.]
Gloria: ¿Cuántos cuartos trae el medio?	Diego: [Mira el libro]	
Gloria: ¿Cuántos cuartos le caben al medio?	Diego: Te, tres	Gloria: ¡No! Tres no
Gloria: ¿Cuántos cuartos le caben al medio, Diego?	Diego: Tres.	Gloria: ¡No!
Gloria: ¿Cuántos tengo que tener?	Diego: Un, un medio.	Gloria: No, sí un medio, pero, ¿cuántos medios le caben al cuarto?
Diego: ¡Al qué!		
Gloria: ¿Cuántos medios le caben al cuarto? ¿O cuántos cuartos le caben al medio? [Señala en el libro.]	Diego: Medio.	Gloria: ¡No, Diego!
Gloria: ¿Cuántos cuartos le caben al medio?	Diego: [Mira el libro]	Gloria: Si tenemos dos cuartos ¿Cuánto nos da?
	Diego: [Mira el libro] (0. 5)	
Gloria: ¡Diego!	Diego: Mande...	
Gloria: Si tenemos dos cuartos, ¿cuánto es?	Diego: [Mira el libro] (0.4)	

Tabla 46.
(continuación)

Inicio	Respuesta	Seguimiento
Gloria: Un cuarto más un cuarto...	Diego: ¡Un octavo!	Gloria: ¡No! [Niega con la cabeza]
Gloria: Un cuarto más un cuarto ¿Cuánto da?	Diego: Cuarto más cuarto, ¿un kilo? Diego: [Mira el libro]	Gloria: ¡Aquí! [Señala en el libro] ¿Cuánto da?
Gloria: ¿Qué es este número? [Señala ½ en el libro]	Diego: [Mira el libro] Un medio Diego: ¿Un medio?	Gloria: Entonces, ¿cuánto da dos cuartos? Gloria: Un medio, entonces aquí tenemos dos cuartos [le señala en su libro].

A pesar de los esfuerzos de la compañera para que Diego comprendiera la actividad y la realizara él mismo, quedan en evidencia las dificultades que Diego tenía para comprender los temas de los ejercicios del sexto grado de educación primaria en el que estaba inscrito.

En conclusión, la ayuda que los compañeros ofrecen a alumnos con DI puede ser pasiva o activa. La primera implica permitirles copiar los ejercicios para que realicen las mismas actividades que el resto del grupo. Eso no significa que les ayuden a comprender el sentido de la actividad que se realiza ni les dan indicaciones sobre lo que tendrían que hacer. En esta forma de ayuda, no se observó interacción verbal. La segunda, es la ayuda activa de los compañeros; en este caso, se observaron indicaciones sobre los pasos o acciones que tienen que llevar a cabo e incluso una ayuda física y verbal sobre los mismos.

Se identificaron cuatro formas de ayuda: en el nivel más elemental implica actuar como modelo para que el alumno con DI reproduzca la actividad permitiéndole copiar el texto o los ejercicios. El segundo nivel involucra la participación del compañero, quien asume el rol de suplantación para sustituir al alumno con DI y hacer la actividad por él, debido a que no sabe cómo realizarla de forma independiente, así copiaban o respondían los ejercicios por ellos de forma oral y escrita. El tercer nivel, incluye la participación del compañero para supervisar que el alumno con DI realice la actividad, regularmente, le dan los pasos para

resolver los ejercicios, aunque no implica una ayuda en la comprensión de la tarea y su significado. En el cuarto y último nivel, aparece la intervención del compañero confrontando las respuestas del alumno con DI, con el objetivo de ayudarlo a comprender el sentido de la actividad. Este nivel implica una interacción principalmente verbal.

Los cuatro tipos de ayuda están encaminados a que los alumnos con DI sigan las instrucciones del maestro y resuelvan las actividades. Ello no implica que busquen la comprensión de lo que hacen ni su posterior ejecución de manera independiente. Aunque la última es la que favorecería un aprendizaje significativo de los contenidos escolares de los alumnos con DI, se observó que los compañeros utilizan con mayor frecuencia las tres primeras, enmarcadas en una interacción de protección hacia los alumnos para que tengan el desempeño esperado en las actividades escolares, para evitar la frustración que implica no poder realizarlas adecuadamente.

En la ayuda que ofrecen los compañeros, se observó que identifican el nivel de dominio que los alumnos con discapacidad tienen de las actividades escolares y a partir de él, ofrecen la ayuda. Por ejemplo, Laura y Elena, quienes no habían consolidado las habilidades de lectura, escritura y nociones de cálculo, recibían ayuda en los niveles más bajos, como modelo para la reproducción y como sustitución. Por el contrario, con Diego, quien ya había consolidado las habilidades de lectura, escritura y podía resolver operaciones matemáticas, la ayuda de los compañeros se ubicaba en los dos niveles más elevados, es decir, le indicaban los pasos a seguir para resolver un ejercicio y la explicación del mismo.

Sin embargo, también se observó que a pesar de los esfuerzos de los compañeros, los alumnos no se beneficiaban de la ayuda a largo plazo. Si bien cumplían con la tarea en ese momento, debido al bajo nivel de competencia curricular, que no correspondía a su grado escolar, no eran capaces de realizar esas mismas actividades de manera independiente en actividades similares. En este sentido, los alumnos con DI no se ubicaban en el mismo nivel de inter-subjetividad de la mayoría de sus compañeros, por lo que no se beneficiaban de la ayuda.

Los resultados cuestionan la pertinencia de que los alumnos con DI asistan a escuelas regulares como lo indica el modelo de integración educativa, en la medida en que el aprendizaje de contenidos curriculares correspondientes al grado escolar en el que están inscritos está lejos del dominio real que tienen de los mismos. En el caso de Laura y Elena, cabe cuestionarse si deberían estar en quinto o sexto grado sin saber leer y escribir, aunque sea el grado que les corresponde por edad. Y aunque Diego dominaba habilidades básicas como la lectura y escritura, sus dificultades de comprensión le impedían alcanzar el aprendizaje al mismo ritmo que el resto de sus compañeros.

Como apunta Cazden (1991), el contexto y discurso del habla tienen reglas preexistentes, pero los hablantes pueden cambiar las reglas y crear otros contextos que den soporte a los cambios institucionales, si en el aula no existe una planeación que considere los cambios institucionales, como es el modelo de integración de alumnos con DI, que además tome en cuenta las necesidades de los niños para construir un conocimiento que les permita adaptarse a la escuela regular. De lo contrario, los alumnos con DI tienen la responsabilidad de adecuarse a las reglas del aula, sin que esto impacte positivamente en un cambio en el desarrollo cognitivo.

Respecto al tipo de interacción y ayuda que ha demostrado ser benéfica para los alumnos con NEE, aquí se encontraba desde los niveles más elementales como el que describe Kozulin (1994), en el cual el maestro realizaba primero la actividad, después lo hacía el alumno y el maestro se limitaba a proporcionar señales y supervisar la tarea. El tipo de ayuda observada en los maestros se limitaba a dar las señales e indicaciones, de tal forma que la primera y última etapas –de guía y supervisión, respectivamente–, no se llevaban a cabo. Estas etapas serían justamente las que ubican la ayuda en la zona de desarrollo próximo, en la medida en que se inicia con la ayuda en el nivel que el alumno ya domina y concluye con la supervisión de la ejecución independiente.

Respecto a las actividades encaminadas a la comprensión lectora, los estudios demostraron que las actividades de predicción, organización, búsqueda, resumen y

evaluación antes, durante y después de la lectura proporcionan una ayuda eficaz para que los alumnos consoliden el proceso de lectura y el conocimiento de la estructura del texto (Englert et al., 1994); sin embargo, el tipo de ayuda proporcionada por los maestros estaba enfocada a la búsqueda de la respuesta a las preguntas del libro sobre el texto, dejando de lado los dos procesos previos de predicción y organización, así como los posteriores de resumen y evaluación, importantes en conjunto para mejorar y controlar la comprensión de los alumnos con DI. En conclusión, esta ayuda limita significativamente la construcción activa y la negociación de significados.

Respecto a las matemáticas, Orrantia et al. (1997) indicaron que la ayuda que favorece la comprensión de tareas de solución de problemas incluye la reescritura, la representación lingüística y figurativa del problema, el razonamiento, la revisión, evaluación y supervisión, las tres últimas metacognitivas, que al igual que la lectura se fundamentan en la evaluación de la ZDP. No obstante, los maestros no presentaban la actividad con los contenidos procedimentales ni entrenaban a los alumnos en el procedimiento específico de análisis y solución, de hecho, la ayuda que registró menor frecuencia fue la demostración (1%) y la explicación (4%), así que el alumno con DI no podía elaborar la comprensión del problema ni realizar su solución de forma independiente.

Mariage, Englert y Garmon (2000) encontraron que las actividades intencionales, contextualizadas y significativas a partir de la planeación, promover el aprendizaje autorregulado y fomentar una comunidad en la que se comparta el discurso oral y escrito, permitían la construcción social del conocimiento, con tareas diversas como investigaciones temáticas, lectura coral, lectura silenciosa, trabajo en parejas, discusiones, diario escrito; pese a que algunas de estas actividades se observaron durante las lecciones como la lectura en silencio y coral, el trabajo en grupos pequeños, no se observó que se promoviera la discusión y la actividad conjunta, pues aunque los alumnos estaban sentados en parejas o pequeños grupos, las actividades se resolvían de forma individual, no había intercambio de roles y la tarea se centraba en la copia.

CONCLUSIONES

El estudio que se realizó constituye un acercamiento al contexto de la IE en las escuelas y la interacción y el discurso en aulas que integran alumnos con DI. Las conclusiones del estudio organizaron para contestar las dos preguntas de investigación, la primera ¿Cuáles son las características de los contextos en los que se integran los alumnos con DI? Y la segunda ¿Cómo es la interacción y el discurso que los maestros y compañeros privilegian con los alumnos con DI?

Contextos en los que se integran alumnos con DI

Derivado de los acuerdos que México ha firmado con la ONU (1969, 1971) y UNESCO (1968, 1990, 1994) la SEP ha puesto en marcha una serie de cambios en materia de legislación y lineamientos de operación de los servicios de educación especial para integrar a niños con discapacidad y NEE (Ley General de Educación, 1993/2000; SEP, 1994a; 1994d; 1997a; 2002a; 2006a). Así, el contexto de la integración se compone de situaciones compartidas por los maestros y los alumnos en la escuela. En el aula se crean acciones sociales con base en estas situaciones y en el contexto de las disposiciones hechas por la SEP.

El actuar de los maestros y alumnos está determinado por el contexto en que se encuentran y su capacidad para identificar las formas de comportamiento apropiadas en el aula. En dicho contexto se establecen las relaciones e interacciones entre ellos, así como los roles que cada uno juega. A continuación se expondrán las conclusiones de los hallazgos de los contextos escolar, de clasificación y de relaciones sociales analizados, que se convierten en el marco en el que se integran los alumnos con DI.

Los datos del contexto de la escuela demuestran cumplir con los lineamientos y normatividad implementada por la SEP para la integración educativa en términos

administrativos. Por ejemplo, tenía el apoyo de una USAER como lo dispuso SEP (1994d; 2006a). En el equipo de especialistas tenía una directora, una trabajadora social y una maestra de apoyo. No obstante, no contaba con el psicólogo, esas funciones las realizaba la maestra de apoyo, quien tenía formación profesional de psicóloga. Durante las cuatro horas que la maestra de apoyo estaba en la escuela, realizaba las evaluaciones psicopedagógicas, actividades con niños regulares, actividades con los padres de familia, actividades administrativas como la elaboración de expedientes, planes e informes bimestrales y estadísticas, además de la atención individual y grupal de los niños que presentaban NEE.

Entre otros aspectos que lleva a cabo la escuela era la descripción de objetivos y acciones para atender a alumnos con NEE, los cuales se establecieron en los proyectos escolares de los dos ciclos escolares en los que se realizó el estudio. Cabe señalar que estos objetivos no formaban parte del proyecto general de la escuela, el cual tenía como objetivos mejorar la autoestima y desarrollar valores en los alumnos. La atención de los alumnos con NEE, en particular con DI, formaban parte sólo del proyecto de la USAER. Para la dirección de la escuela este era un objetivo importante debido a que la escuela participaba en el Programa de Escuelas de Calidad (SEP, 2005) y uno de los criterios para participar es que la escuela reciba alumnos con NEE, específicamente con discapacidad.

Pese a cumplir con la parte administrativa de la USAER, se encontró evidencia de que la operación y organización de la escuela no se encaminaban a lograr los objetivos de la integración. La evaluación psicopedagógica, planeación y seguimiento de la propuesta curricular adaptada se realizaban sólo por la maestra de apoyo y no de manera colaborativa como se esperaba, con los maestros de grupo, los padres de familia y el director como se indica en los lineamientos de la SEP (2006a). La poca comunicación y colaboración se evidenció por un lado, en los expedientes, en el apartado para la planeación del maestro de grupo, la maestra de apoyo registro que no se contaba con información. Por otro lado, los maestros durante la entrevista, señalaron que desconocían los objetivos y actividades que realizaba la maestra de apoyo con los alumnos con DI.

La idea de la integración que los maestros de la escuela tenían se refería sólo a lo que se ha denominado como “integración física” (Bautista, 1993a; Sánchez, 1994). Es decir, que los alumnos se encontraran dentro de la escuela regular. Como lo indicaron en la entrevista, reciben a los niños con DI porque tienen derecho a la educación, porque así lo dice el Artículo 41. Pero no consideran que sus actitudes y acciones sean barreras para que los alumnos con DI aprendan y se desarrollen de forma similar a la del resto de sus compañeros, como se lo señala el principio de normalización (García, et al., 2000).

La evaluación de la escuela con el *Índice de inclusión* (Booth y Aiscow, 2000) arrojó datos respecto a la organización de la escuela para llevar a cabo acciones de cultura, política y prácticas inclusivas. En dicha evaluación se encontró que la escuela realizaba sólo el 19.3% de acciones de 498 indicadores (ver tabla 24). Básicamente, las acciones realizadas eran aisladas. No formaban parte de la planeación de metas de la escuela y de los maestros. Por ejemplo, la escuela no había realizado acciones para construir una comunidad y establecer valores inclusivos, desarrollar una escuela para todos que atienda la diversidad. La mayoría de las acciones que no se realizaban y que se consideran importantes para la integración de alumnos con DI fueron el desarrollo de procesos de aprendizaje y aprovechamiento de recursos para promover la participación y aprendizaje de los alumnos.

La estructura y organización en las clases mostró que los maestros inician sin dar indicaciones de los objetivos, las actividades y las habilidades que los alumnos deben aprender. Las actividades se centran en los ejercicios de los libros de texto y la copia de textos. La clase es frontal, con la atención hacia el pizarrón tradicional o electrónico, los maestros escriben ejercicios en el pizarrón que los alumnos deben copiar y resolver. No se observaron explicaciones encaminadas a la comprensión de los contenidos y la ejecución independiente de los ejercicios.

La planificación de actividades de los maestros era para todo el grupo. No programan actividades específicas para los alumnos con DI. Los maestros señalaron que no han recibido orientación sobre sus necesidades educativas y cómo deben enseñarles, entonces

recurren a su experiencia para pedirles otras actividades. Ello explica porque los maestros les piden actividades correspondientes a primer grado.

Aunado a que no había una planificación conjunta y orientación por parte del equipo de la USAER, el apoyo en el aula era poco e irregular, cuando la maestra de apoyo asistía al grupo, monitoreaba a los alumnos con DI para que realizaran las mismas actividades que el resto del grupo. Respecto a los métodos de enseñanza de la lectura existían diferencias de opinión entre los maestros y de la maestra de apoyo. La maestra de apoyo trabajaba con campos semánticos, mientras que los maestros consideran que el mejor método es el fonético-silábico.

La evaluación de los conocimientos se hacía a través la calificación de los ejercicios y la aplicación de exámenes escritos. No se observó que los maestros flexibilizaran las formas de evaluación, priorizaran contenidos o realizaran la evaluación de otra forma de acuerdo con lo que se sugiere en la propuesta curricular adaptada (García, et al., 2000). La evaluación para los alumnos con DI como para los demás alumnos se centraba en dos aspectos, la solución correcta de ejercicios y la memorización de definiciones.

Si bien no fue objeto de este estudio la gestión escolar, durante el seguimiento de las actividades se evidenciaron los problemas de gestión entre la dirección, la USAER y los maestros. El hecho de que no se tuvieran un trabajo de colaboración, implica que en la escuela se tienen tres visiones distintas de lo que es la integración y las necesidades educativas de los alumnos con DI. La primera es la de la dirección, centrada en cumplir con los requisitos administrativos que la SEP indica y las evaluaciones que deben entregar al Programa de Escuelas de Calidad (SEP, 2005, 2007a). La segunda es la que tiene la maestra de apoyo de la USAER, quien atiende la normatividad administrativa de la USAER (SEP, 2006a). Aunque las actividades que se establecieron en los planes e informes bimestrales no se realizaron. La tercera es la que tienen los maestros de grupo, quienes recurren a su experiencia para atender día a día a los alumnos con DI, al igual que deben cumplir con los

propósitos académicos con el resto de los niños. Al igual que señalaron Mares e Ito (2005) cada uno de los actores de la integración la mira desde el papel que le toca jugar.

El contexto de clasificación de la DI señala que no se toman en cuenta los tres criterios de clasificación de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, limitaciones significativas en la conducta adaptativa y la aparición antes de los 18 años de edad que sugieren la AARM (2004), la Asociación Psiquiátrica Americana (2000), la Asociación Americana de Psicología (Jacobson y Mulick, 1996) y la OMS (2001; 2003). El diagnóstico y la clasificación de la DI que realizó la USAER se llevó a cabo de manera informal, sin aplicar instrumentos estandarizados tanto para evaluar la capacidad intelectual como para las habilidades adaptativas.

La evaluación de los alumnos y la clasificación con DI es cuestionada, por las siguientes razones:

1. Funcionamiento intelectual

Cuando Laura tenía 9.05 años se aplicó el Test Gestáltico Visomotor de Bender en el que obtuvo una maduración igual a 6 años, el Test de Figura Humana en el que obtuvo una edad igual a 5.09 y el Test de Matrices Progresivas en el cual obtuvo un puntaje correspondiente a "Intelectualmente término medio". Los dos primeros test muestran que Laura presentaba un retraso en la maduración de aproximadamente de 3.05 a 3.08 años, pero el Test de Matrices Progresivas no reveló una limitación significativa en la capacidad intelectual. Además de que ninguno de los test utilizados se considera confiable para determinar la capacidad intelectual.

A Elena y Diego sólo les realizaron estudios neurológicos (EEG) cuyos resultados no indicaron anomalías. En ninguno de los casos se aplicó alguna otra prueba para determinar el funcionamiento intelectual. Por lo tanto, no se puede asegurar la existencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual de los tres niños.

2. Conducta adaptativa

Respecto a la conducta adaptativa, Laura mostró tener limitaciones significativas en las habilidades conceptuales debido a que no sabe leer, ni escribir y no domina conceptos matemáticos. Presenta un menor nivel de desarrollo según lo esperado para su edad en el lenguaje receptivo, expresivo y autocontrol. Pero no presenta dificultades en las habilidades prácticas, sociales y adaptativas generales.

Elena muestra limitaciones en las habilidades conceptuales y sociales, en las primeras porque al igual que Laura, no sabe leer ni escribir, tiene un lenguaje expresivo limitado, generalmente utiliza respuestas dicotómicas de tipo si-no, no maneja los conceptos numéricos. En cuanto a las habilidades sociales, no ha desarrollado habilidades de responsabilidad, autoestima, es víctima de la burla de sus compañeros y responde a ellas con agresión física y verbal.

Diego no presenta limitaciones significativas en alguna de las cuatro habilidades de la conducta adaptativa. Cabe señalar que ha desarrollado habilidades de independencia como es el uso del transporte público, la preparación de alimentos y el manejo del dinero.

3. Edad de aparición

A pesar de que los tres niños han presentado síntomas de limitaciones en la capacidad intelectual y conducta adaptativa antes de los 18 años de edad, éste no es un criterio para la clasificación de la DI. Sólo se considera que una persona presenta DI cuando se cumplen los tres criterios y se utilizaron instrumentos estandarizados para su evaluación (AARM, 2004; Jacobson y Mulick, 1996).

4. Identificación de dificultades y necesidades educativas especiales

En la historia clínica y escolar de Laura resaltan algunos factores de riesgo, entre ellos, un embarazo gemelar, parto prematuro, bajo peso al nacimiento, agraviados quizá por tabaquismo durante el embarazo. En la educación preescolar fue derivada a un CAM donde

permaneció un ciclo escolar, antes de ingresar a la primaria. No hay información de por qué CAM la canalizó nuevamente a la escuela regular.

En la historia clínica de Elena se indica que la niña fue derivada a educación especial por presentar problemas de lenguaje, entre los diagnósticos que recibió en la edad preescolar se encuentran anquiloglosia, retraso del lenguaje afásico y dislalia. Cabe señalar que se indica que la niña comenzó a hablar cuando inició la educación preescolar. A pesar de que la niña fue canalizada para recibir terapia de lenguaje, su asistencia no fue regular y se abandonaron las terapias en varias ocasiones.

Diego por su parte, recibió atención en CAPEP y CAM por retraso psicomotor, problemas de lenguaje y trastorno por déficit de atención. En los dos primeros diagnósticos no recibió atención terapéutica, de hecho hasta el momento del presente estudio eran evidentes sus problemas de articulación.

Los datos que aparecen en los tres expedientes dan evidencia de que aunque en diferentes momentos y por diferentes servicios se identificaron los factores de riesgo en el área clínica, así como retrasos en el desarrollo psicomotor, problemas de articulación y procesos psicológicos básicos deficientes como la atención; estos no fueron atendidos como parte de las necesidades educativas de los alumnos desde el preescolar. Por el contrario, la negligencia de padres, maestros y especialistas quizá llevaron a los niños a no alcanzar el nivel de desarrollo esperado para su edad y ser clasificados como alumnos con DI.

5. Propuesta curricular adaptada

Existen incongruencias entre los datos de la evaluación psicopedagógica, la evaluación de propósitos y contenidos del grado escolar y los objetivos de la propuesta curricular adaptada, los tres indican que diferentes aspectos debían ser atendidos, como se señala a continuación:

Los informes de evaluación psicopedagógica señalan que Laura se encontraba por debajo del promedio del grupo en el área de aprendizajes escolares y socio-afectiva. Pese a ello,

no se tenían los datos de las necesidades especiales en estas áreas. En la propuesta curricular adaptada se indican otras prioridades como ejercitar la percepción, la memoria visual y auditiva, la madurez gestáltica y el razonamiento lógico. En cuanto al área socioafectiva se priorizó el desarrollo de la autovaloración. La evaluación de propósitos y contenidos de cuarto grado reveló que Laura no dominaba ninguno de los de español y matemáticas, específicamente, no sabía leer, escribir, ni contar. No obstante, dichas necesidades educativas no formaron parte de los objetivos de la propuesta curricular adaptada.

La propuesta curricular de Elena señaló que se debían desarrollar las habilidades de atención, percepción, memoria, lingüísticas y de razonamiento lógico, aprender a leer y escribir, estrategias de comprensión lectora y elaboración de textos, conocer el sistema numérico decimal, leer y escribir números y resolver problemas matemáticos. Las dificultades de lenguaje, expresión y socialización no fueron consideradas.

La propuesta curricular de Diego, al igual que la de Elena, indica que debe desarrollar las habilidades de atención, percepción, memoria, lingüísticas y de razonamiento lógico. Además, monitorear su escritura, planear y estructurar textos, aprender la división, identificar datos relevantes, organizar y analizar la información para resolver problemas.

En los tres casos, no se atendieron las características del contexto familiar que podrían interferir con un adecuado desarrollo como era la sobreprotección, dar a los padres información sobre las características y necesidades de los niños, así como enfatizar la responsabilidad en el seguimiento de las terapias y tratamientos médicos. Es importante enfatizar que el contexto familiar puede tener un impacto positivo en el desarrollo y de los niños como lo señalaron Deutsch (2003), Gómez-Palacio (2002) y Rogoff (1993).

La identificación de NEE no refleja el nivel de aprendizaje, habilidades académicas y sociales de los niños. En consecuencia la propuesta curricular adaptada no es un instrumento que guíe a los maestros en el trabajo con los alumnos con DI. La evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular adaptada se utilizan como un requisito administrativo, más que como

el punto de partida para el apoyo educativo, por lo que no se satisfacían las necesidades de aprendizaje ni se ofrecían los apoyos requeridos.

Respecto al contexto de relaciones sociales se encontró que los maestros que integraron a Laura, Elena y Diego, consideran a la integración educativa como el respeto a sus derechos de equidad, igualdad de oportunidades y a recibir educación. Pese a lo que se reporta en las estadísticas de la SEP (Bracho, 2007; Jacobo, 2006; SEP, 2002a), los maestros de la escuela en estudio no habían recibido información sobre la integración educativa, las características de los niños con NEE, cómo pueden identificar las dificultades y qué pueden hacer cuando tienen alumnos con determinadas características en el aula. Los maestros no conocían estrategias de enseñanza para alumnos con DI. Señalaron que no son especialistas y buscan alternativas basadas en su experiencia para integrarlos al aula.

Un punto que resalta en la actitud hacia la integración son las experiencias personales de los maestros, por ejemplo, el M2 quien tenía una hija con síndrome de Down, se mostraba más sensible a la integración y más cercano a la Laura. De los tres, fue el maestro que más se acercaba a la niña a realizar las actividades y trataba de estuvieran apegadas a sus capacidades, aunque estuvieran desfasadas de las actividades del resto del grupo. No se observó esto con las M1 y M2, quienes manifestaban tener interés en que Laura y Elena aprendieran a leer y escribir, pero mantenían más distancia con las niñas.

Los estudios de la SEP (Bracho, 2007, Jacobo 2006, SEP, 2002a, 2003a, 2006a) se centran en estadísticas e informar cuántos alumnos con discapacidad y NEE han sido integrados por ciclo escolar. Pero no se realizan estudios que den cuenta del aprendizaje de los alumnos y un seguimiento adecuado de ellos. Aunque Laura y Elena han estado integradas, al concluir quinto y sexto grado respectivamente no habían aprendido a leer y escribir. A pesar de que las niñas obtengan un certificado de estudios de primaria, difícilmente podrán continuar con estudios de educación secundaria.

Con el cambio conceptual se pretendía eliminar la etiquetación hacia los niños con discapacidad (García, et al. 2000), los resultados muestran que tanto los maestros como los

compañeros mantienen énfasis en la enfermedad y deficiencia que observan en los niños. Los describen como enfermos, que no entienden, no aprenden, son tontos, tienen retardo mental y que se hacen para no trabajar. Esto pone en evidencia que no es suficiente con que los niños con DI se encuentren en las aulas regulares. La convivencia cotidiana con los compañeros no hace que cambien la percepción y actitudes que tienen hacia ellos y que se requiere de información sobre sus características y necesidades para promover la aceptación.

El énfasis en las dificultades y en la clasificación, sin determinar exactamente las características de los niños y sus necesidades educativas, lleva a los maestros a considerar a los niños con DI como incapaces, atribuyen sus dificultades a la condición individual. Esto se convierte en una barrera para la integración debido a que no reconocen que sus acciones de enseñanza podrían provocar dichas dificultades o aumentarlas.

Los compañeros repiten la percepción de los maestros, les ofrecen ayuda en cosas que podrían realizar por sí mismos. Les ayudan porque creen que no pueden, los tratan como si fueran niños de menor edad y enfermos. Los compañeros señalan que no les gusta trabajar con los alumnos con DI para el trabajo porque no saben y les tienen que hacer la tarea. Para el juego tampoco los integran porque no respetan las reglas. En conclusión, las relaciones sociales de los alumnos con DI están marcadas por el rechazo de sus compañeros.

En contraste con lo que los maestros y compañeros piensan de los alumnos con DI, ellos evalúan sus relaciones sociales de otra manera, consideran que tienen amigos porque les ayudan a resolver las tareas. En cuanto a los maestros, señalan que los quieren porque trabajan con ellos y los sientan cerca del escritorio. Esto demuestra que la percepción sobre la ayuda que necesitan los alumnos con DI se percibe de manera diferente por los maestros, compañeros y los propios alumnos con DI. Para los maestros y compañeros es molesto tener que ayudarles, para los alumnos con DI es una señal de que son aceptados y queridos.

Interacción y el discurso en las aulas que integran alumnos con DI

El estudio del discurso en el aula se describe a través de la comunicación que se da en la interacción cara a cara entre maestros y alumnos. Cazden (1991) señaló diferencias en la estructura del dialogo informal y el discurso en el aula. En el segundo tipo, el maestro dirige el discurso mediante una secuencia tripartita de inicio por su parte con preguntas, seguido de la respuesta del niño y con un turno de seguimiento o evaluación por parte del maestro. El maestro es quien controla la lección, la participación y roles de los alumnos, entre ellos, de los alumnos con DI.

A continuación se presentan las conclusiones que arrojaron los hallazgos en los análisis de la estructura de las lecciones y participación de los alumnos con DI; las funciones y características discurso en el aula integradora y las formas de interacción y ayuda que privilegian los maestros y alumnos.

La estructura de las lecciones y participación de los alumnos con DI muestra que en español y matemáticas los maestros explican y dan instrucciones al grupo, y después, dedican tiempo para realizar actividades individuales con los alumnos con DI. En general, la estructura de las lecciones observadas se ubica en lo que se ha denominado enseñanza tradicional. Los maestros dan una serie de instrucciones que los alumnos tienen que seguir. Los maestros tienen el rol de expertos, son quienes tienen la mayor parte del tiempo la palabra. Los alumnos mantienen un rol pasivo y su participación se limita a responder las preguntas de los maestros y ejecutar las instrucciones.

En el aula prevalece la distribución frontal y aunque los alumnos estén sentados en equipos, las actividades son individuales. Con el grupo, dos de los tres maestros mantenían una relación cercana con los alumnos y les ayudan a resolver dudas sobre los temas y ejercicios vistos en clase. Sin embargo, el tiempo de interacción que los maestros podían tener con cada alumno es muy poco. Principalmente se realizan actividades instructivas y muy pocas encaminadas a valorar la comprensión de los temas.

Con los alumnos con DI los maestros tienen que realizar actividades paralelas y de un nivel menor como la decodificación. También realizan las mismas actividades de copia que el resto del grupo, aún cuando no comprendan su significado. Para la solución de ejercicios de matemáticas los maestros pedían la solución de ejercicios más sencillos o menos ejercicios, porque tenían dificultades para seguir el nivel y ritmo del grupo.

Los maestros actúan de diferente forma con los alumnos con DI, por ejemplo, designan a algún compañero para que escriba por ellos, les piden actividades diferentes y mantienen una supervisión constante para que mantengan el ritmo del grupo. Si bien mostraban interés porque aprendieran a leer, escribir y nociones de conteo, la interacción que prevalecía era dar instrucciones para identificar letras y fonemas, copiar textos y ejercicios.

Los alumnos con DI presentaban problemas de articulación y expresión oral. Esto tenía como consecuencia que durante la interacción, los maestros se corrigieran la pronunciación y estructura gramatical e impedía que alcanzaran niveles de evaluación y comprensión.

En general, con los tres maestros se observaron pocos episodios de retroalimentación, explicación y verificación de la comprensión sobre la tarea que se realizaban. Todas ellas limitadas en calidad y cantidad por el número de alumnos que había en cada aula y el nivel de competencia curricular de los alumnos con DI.

Con las actividades de enseñanza que se desarrollaban en las aulas, no se favorecía la construcción y negociación conjunta de conocimientos y significados, ni para el grupo en general, ni para los alumnos con DI en particular. Por ejemplo, las actividades de lectura básicamente tenían como propósito la decodificación y extraer información literal para responder las preguntas del libro de texto. En los ejercicios de matemáticas, el propósito era responderlos correctamente, sin atender el procedimiento para ello.

Cabe señalar que el aprendizaje de los alumnos con DI se mantiene estático, mientras la mayoría de los compañeros avanza en la ZDP. Como señalaba Vigotsky (1979) la buena

instrucción es la que se adelanta al desarrollo y Mercer (2001) la enseñanza puede ampliar la capacidad intelectual de los niños. Pero ello no sucede, cuando los contenidos que corresponden al grado escolar en el que los alumnos con DI están inscritos son muy elevados respecto a su nivel de conocimientos. Esto significa que no existe un nivel de intersubjetividad para aprovecharse de la enseñanza. Es decir, los alumnos con DI no se han apropiado de los conocimientos previos, base para construir un conocimiento más complejo a partir de los anteriores. Con este desfase en el nivel de conocimiento, es imposible promover el desarrollo intelectual, porque la enseñanza está fuera de la ZDP.

Tampoco se observó un cambio en las prácticas educativas, necesidad resaltada por Álvarez (1997) y Rosa (1997), en el caso específico de los alumnos que requieren educación especial porque presentan discapacidad, que también están considerados por la SEP (2006a). Los dispositivos de mediación que se observaron tanto por los mecanismos semióticos privilegiados, como por el contexto escolar, no se adecuaron para que los alumnos tuvieran acceso al conocimiento. La estructura de las lecciones se mantiene con una enseñanza tradicional del maestro como experto y el alumno como aprendiz.

Respecto a las funciones y características del discurso en el aula integradora las conclusiones apuntan a las siguientes reglas básicas del discurso, las cuales se observaron en las tres aulas y tienen las siguientes constantes: prevalece el silencio, las actividades son individuales y con una ejecución rápida centrada en la copia de textos y resultados de ejercicios, los alumnos repiten la información que dice el maestro mediante instrucciones grupales.

Las reglas establecidas con los alumnos con DI son las siguientes:

- En general, se mantienen en silencio y en su lugar, mientras los maestros dan las instrucciones grupales.
- Esperan a que el maestro les diga instrucciones individuales sobre la actividad, si el maestro no lo hace, se mantienen sin actividad.

- Cuando la actividad es la copia, lo hacen del cuaderno o libro del compañero que está sentado más cerca de ellos, porque no pueden seguir el ritmo del grupo.
- Han desarrollado pocas habilidades de memoria y recuerdo, por lo que necesitan que se les repitan las instrucciones y tener una supervisión constante.
- La estructura del su lenguaje oral pone en evidencia que su pensamiento es concreto y aún no manejan conceptos abstractos y científicos.
- Los tres alumnos mostraban dificultades para utilizar el lenguaje como instrumento para el pensamiento, Laura tenía un nivel de expresión adecuado en conversaciones cotidianas, Elena utilizaba con mayor frecuencia el lenguaje gestual y con Diego la expresión y comprensión además se complicaba por las dificultades de articulación no resueltas.

Aunque el maestro identifique los conocimientos y habilidades previos de los alumnos con DI y a partir de ellos intente establecer un discurso dialógico, se enfrenta a que no es posible crear un nivel de intersubjetividad con ellos. Mientras el discurso con el grupo gira en torno a la lectura y escritura de novelas, leyendas, poesía, historietas, textos periodísticos y descriptivos entre otros, los maestros tienen que enseñar a los alumnos con DI cómo se pronuncia la “m” con la “a” o la “r” con la e”, en quinto y sexto grado. Con estas diferencias de conocimientos previos, difícilmente se puede crear un contexto de conocimiento común y compartido para que los alumnos con DI se beneficien del discurso que el maestro establece con el resto del grupo.

De acuerdo al tipo de interacción verbal, el tipo de discurso que se observó es instructivo, principalmente de inicio-respuesta, más del 50% de las interacciones no tenían el componente de seguimiento o evaluación. No se observó un equilibrio entre las preguntas y respuestas de los maestros y los alumnos. Lo cual implica que en el aula hay un monólogo del maestro, en lugar de un diálogo que ayude a la construcción conjunta del conocimiento como lo señalaron Edwards y Mercer (1988) y Mercer (1997, 2001).

No se observaron episodios de activación de conocimientos previos, a partir de los cuales, los maestros explicaran a los niños el sentido de la actividad, el concepto o el procedimiento para solucionar un ejercicio de forma independiente. En el seguimiento, no se observaron actividades de retroalimentación, explicación, verificación de la comprensión sobre la tarea que se realiza, en particular, qué hacen y para qué.

Los alumnos con DI mostraban una pobre competencia comunicativa, si bien, hacían preguntas al maestro o le solicitaban la explicación, era evidente que no podían identificar el contexto adecuado para hacerlo ya que interrumpían al maestro mientras hablaba.

En general, Laura, Elena y Diego no comprendían la actividad ni los conceptos relacionados con ella. Se limitaban a seguir las indicaciones del maestro, copiar el texto y las respuestas de los ejercicios. En la interacción los maestros privilegiaban la solicitud y entrega de información. Prevalecía un discurso vocativo, unidireccional, factual y persuasivo, principalmente con turnos de inicio-respuesta.

El discurso vocativo tiene la intención del maestro para que el alumno con DI focalice la atención y realice la actividad rápido, es decir, a un ritmo similar al del resto del grupo. Se caracteriza porque el maestro eleva el tono de voz, utiliza la mirada y señalamientos con la mano para indicar el alumno hacia donde tiene que dirigir la mirada.

El discurso unidireccional se emite del maestro al alumno, y con menor frecuencia, en sentido inverso. Como ya se indicó, los maestros dan instrucciones que los alumnos reproducen, ya sea como respuestas nominativas o acciones como la copia. El discurso unidireccional impide que se de un diálogo entre maestros y alumnos en torno al tema y genere una construcción de conocimiento.

El discurso factual se refiere a hechos inmediatos sobre la actividad que se realiza, la cual da un contexto a las preguntas del maestro. Pocas veces los maestros y alumnos hacían referencia a actividades o temas aprendidos con anterioridad. Este tipo de discurso imposibilita la construcción del conocimiento debido a que no ancla del conocimiento

nuevo con los conocimientos previos. Por tal razón los alumnos tienen que memorizar los temas en lugar de comprenderlos.

El discurso persuasivo tiene como propósito inducir al alumno a aportar una respuesta en particular, de hecho aquella que el maestro considera correcta. Para ello el maestro indaga los conocimientos del alumno sobre un tema y propone la forma en que se debería resolver el ejercicio. Este tipo de discurso demuestra la incapacidad de los alumnos de tener un pensamiento abstracto y descontextualizado. Sus aportaciones sobre el tema se basan en sus experiencias y no son capaces de utilizar el lenguaje científico que se esperaría por el grado escolar en que están inscritos.

Los compañeros repiten el discurso vocativo, unidireccional, factual y persuasivo que privilegian los maestros cuando ayudan los niños con DI. En las formas de ayuda que los compañeros establecían, se encontró que podía ser pasiva o activa, la primera se daba cuando no había una intención explícita de ayudar, pero les permitían copiar de su libro o cuaderno. En el segundo caso, los niños ayudaban de manera explícita dando indicaciones similares a las del maestro. Las formas de ayuda encontradas fueron el modelamiento por observación, suplantación, supervisión y confrontación.

En el modelamiento por observación los compañeros permitían que los alumnos con DI copiaran los ejercicios del libro o el texto de un dictado. Esto era necesario porque Laura, Elena y Diego no escribían al mismo ritmo que el resto del grupo. Entonces copiaban al compañero más cercano para cumplir con la instrucción del maestro.

En la suplantación, los compañeros sustituían al alumno con DI cuando tenían que responder al maestro. Con la idea de incapacidad que prevalecía sobre los alumnos con DI, los compañeros decían o escribían la respuesta correcta. Fue interesante el hecho de que los maestros propiciaban este tipo de ayuda, incluso dando instrucciones a los compañeros para ello.

En la supervisión, los compañeros indicaban las instrucciones paso a paso y supervisaban la realización correcta de la actividad. En este tipo de actividades se puede observar que los alumnos con DI tenían un dominio mínimo de contenidos que debieron aprender en ciclos escolares anteriores, como se mostró en la tabla 45. En este ejemplo, se muestra que Diego no sabía realizar una división y fue necesario que su compañero le indicara que números tenían que escribir e incluso le dijo los resultados de las operaciones de multiplicación y resta.

Finalmente, en la confrontación el compañero pretendía que el alumno con DI hiciera una reflexión sobre el ejercicio. A través de preguntas el compañero ayudaba a comprender el sentido de la actividad, no obstante los alumnos con DI no tenían posibilidades de entender porque mostraban un pensamiento concreto. En el ejemplo de la tabla 46 se muestra como Diego no podía manejar el valor de las notas musicales en fracciones. Entonces, si no entendía que el valor de una nota negra era un cuarto de duración de una nota redonda (equivalente a un entero) y una blanca valía un medio, no era capaz de comprender la operación que tenía que realizar, en este caso, indicar cuántas notas negras equivalen a una nota blanca.

Es importante resaltar el hecho de que los compañeros tenían la capacidad de identificar las capacidades de los alumnos con DI, Laura y Elena que no sabían leer y escribir principalmente recibían ayuda de modelamiento por observación y suplantación. Diego quien tenía más habilidades, recibía básicamente ayuda de supervisión y confrontación. En la interacción con los compañeros el propósito era dirigir la ejecución correcta de la actividad y con poca frecuencia buscar la reflexión y búsqueda del significado.

Las aportaciones del estudio se pueden resumir en que el contexto de la integración se enmarca en una construcción social de la discapacidad a partir de la incapacidad de los niños por hacer ciertas actividades esperadas por su edad y capacidad. Los maestros y compañeros construyen la noción de la discapacidad intelectual a partir de las dificultades que observan en los alumnos. En su definición de la DI, sobresalen los aspectos negativos y

dificultades de los alumnos. En consecuencia, los maestros y compañeros ofrecen más ayuda para realizar algunas actividades. Así, impiden que los alumnos con DI desarrollen habilidades, tengan una ejecución independiente y aprendan otras habilidades de mayor complejidad.

Otra de las aportaciones del estudio es que la integración se centra en la parte administrativa de la misma. No obstante, la integración de alumnos con NEE no se da sólo porque ellos se encuentren en las aulas regulares y se les enseñen los contenidos del currículo regular. Las escuelas regulares tienen que dirigir sus prácticas educativas de una manera diferente, de tal forma que se cree un ambiente que permita la construcción significativa de conocimientos, lo que beneficia tanto a los niños con discapacidad como al resto de los alumnos.

Las observaciones en las aulas que integran a alumnos con DI demuestran que no se han instrumentado acciones educativas encaminadas a favorecer el aprendizaje. La aportación de la ZDP de valorar lo que el alumno es capaz de hacer sin ayuda y aquello que puede hacer con ayuda de alguien más capaz, no es el punto de partida para la enseñanza de los alumnos con DI integrados.

En el caso de Laura, Elena y Diego, se observó que la dinámica de las actividades realizadas en el aula, no permiten que operen en el plano interno lo cual significa que requieren la ayuda de alguien más capaz, por que se mantienen en el plano de lo interpsicológico, lo cual implica que no se observa un cambio cognitivo como lo ha referido Wertsch (1999). Los tres alumnos, aún no desarrollaban la habilidad de utilizar los signos para realizar las actividades, por lo que no se observan cambios cualitativos en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores según enfatizó Vigotsky (1979).

De esta forma, Laura y Elena concluyeron quinto y sexto grado respectivamente, sin aprender a leer y escribir. Laura aprobó el grado y fue inscrita en otra escuela, Elena reprobó sexto grado y fue canalizada a una escuela de educación especial. Diego concluyó sexto grado con deficientes habilidades de lectura, comprensión lectora y razonamiento

lógico matemático. Estos datos indican que los tres niños cursaron la educación primaria sin adquirir las habilidades básicas de lectura, escritura y nociones de cálculo, por lo menos de manera funcional como se esperaría que desarrollen los alumnos con DI.

Los estudios realizados sobre la integración se han centrado en las estadísticas (Bracho, 2007, Jacobo, 2006), en la gestión (Adame, 2003; Ezcurra y Molina, 2000), la caracterización de la forma en que se instrumenta el programa de integración educativa (López, 2002; Campillo, 2003; Solis, 2004; Sosa, 2004, Porrez, 2004) y la interpretación de los actores de la integración (Mares e Ito, 2005). El estudio realizado permitió exponer las características de los contextos de la integración educativa. En este marco, es posible comprender porque se produce el tipo de interacción y discurso observado en las aulas que integran alumnos con DI.

El estudio intentó retratar lo que sucede con los alumnos con DI al interior de las aulas. Más allá de las estadísticas y el discurso oficial, la realidad a la que se enfrentan día a día los maestros y los alumnos en el contexto de la integración es mucho más compleja. La construcción social de la DI, las acciones compartidas que se generan en el aula determinan en gran medida las posibilidades de participación y aprendizaje de los alumnos con DI.

Los resultados cuestionan la pertinencia de que los alumnos con DI asistan a escuelas regulares como lo indica el modelo de integración educativa, en este sentido cabe cuestionarse ¿Por qué las Elena y Laura han aprobado los grados anteriores, si no han cubierto los prerrequisitos para realizar adecuadamente las actividades correspondientes a su grado escolar como es la lectura y la escritura? ¿Habría sido diferente su situación escolar si se hubieran estado en un programa remedial o de educación especial, donde se les hubiera enseñado a leer y escribir para que pudieran integrarse y participar adecuadamente en las actividades de su grado escolar? Como sucedió con Diego que asistió a regularización y aprendió a leer y escribir.

Si bien los propósitos de la integración son legítimos, existen diferencias significativas entre lo que la política de la integración señala y la realidad observada en el aula. Los

alumnos con DI integrados no se benefician del contexto, la interacción y el discurso principalmente por las siguientes razones:

- La escuela no ha modificados su forma de organización.
- Los maestros no tienen la capacitación y orientación adecuada para atender a alumnos con DI.
- Los maestros deben cumplir con lo establecido en el currículo oficial con el resto del grupo.
- No existen criterios claros para la clasificación de la DI y la identificación de las NEE.
- No se ha modificado la percepción sobre la DI, sus capacidades y la ayuda que requieren.
- Las prácticas educativas del aula integradora son tradicionales.
- No se ofrecen los apoyos especiales que requieren para el dominio de los contenidos curriculares del grado escolar en el que están inscritos.
- No existe un nivel de intersubjetividad mínimo para que aprendan del discurso que los maestros establecen con el resto del grupo.
- Los alumnos con DI no comprenden ni realizan de manera independiente las actividades correspondientes a su grado escolar.
- Los alumnos con DI no reciben la atención de educación especial que requieren para superar sus necesidades especiales y participar adecuadamente en las actividades del aula regular.

Entre las sugerencias que se derivan del estudio se encuentran que el criterio de integrar al alumno en determinado grado porque es el que corresponde por edad cronológica no debería ser el primero y único a tomar en cuenta. Que el alumno con DI cuente con los conocimientos mínimos y manejo de los conocimientos previos que corresponden a dicho grado. Con esto se cumple el principio de intersubjetividad, que significa que los niños deben tener cierta base de conocimientos comunes con el resto de los compañeros, para

que pueda darse una interacción que permita la construcción significativa de conocimientos que les permitan avanzar en la zona de desarrollo próximo.

Autores como Deno, Reynolds han presentado un abanico de opciones para favorecer la integración, que van desde tiempo completo en escuela regular hasta especial. De tal forma que algunos programas remediales podían ayudar a los alumnos con DI a alcanzar conocimientos mínimos para beneficiarse en el aula regular. Por ejemplo, programas específicos para el aprendizaje de la lectura y escritura, mismos que como la SEP indica pueden ser flexibles, realizarse por un año o en turno alterno.

Respecto a la formación de especialistas de la educación especial, el trabajo aporta datos de la importancia que tiene la formación en psicometría y diagnóstico diferencial. Aspectos que las instituciones de educación superior que forman psicólogos y maestros de educación especial deben poner especial énfasis. La manera en que se evaluó y clasificó a Laura, Elena y Diego con DI, pone en tela de juicio que la atención que los niños han recibido sea la más adecuada.

Entre las líneas de investigación que surgen del presente estudio son:

- La realización de estudios similares en con una muestra más amplia de escuelas y maestros que integran alumnos con discapacidad.
- Realizar estudios sobre el diagnóstico, clasificación y seguimientos de niños con DI desde edades más tempranas.
- Elaborar la validación y/o diseño de instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa adecuadas al contexto mexicano.
- Instrumentar programas de capacitación de maestros mediante la revisión conjunta de los videos que deriven en el reconocimiento y reflexión sobre las acciones que dificultan el aprendizaje de los alumnos y propicien el desarrollo de actividades que favorezcan la construcción conjunta del conocimiento.
- Instrumentar programas de entrenamiento para los compañeros asuman el rol de tutores de los alumnos con DI.

- Instrumentar programas sobre el usos de otras discursivas como el habla exploratoria, argumentativa, co-constructivas y aprendizaje cooperativo que han demostrado tener beneficios con alumnos regulares.

En cuanto a los alcances de la investigación pueden ser muy amplios, debido a que las conclusiones de este estudio reflejan la complejidad y dificultades de la integración en el aula regular. Así, los resultados pueden ser tomados en cuenta para mejorar los procesos de diagnóstico y clasificación de los niños con DI. Los resultados sobre la interacción de maestros y compañeros dan evidencia para tomar acciones que cambien la enseñanza tradicional que prevalece en las aulas.

También se esperaría que resultados como los que arroja esta investigación se tomen en cuenta por las personas que toman decisiones sobre política educativa. En el sentido de reflexionar si los modelos de atención para los niños con DI implementados en las escuelas son la mejor opción para favorecer su desarrollo y aprendizaje. Tomado en cuenta la complejidad a la que se enfrentan los maestros cuando tienen que atender a un grupo de 30 alumnos y de manera diferente a los que presentan DI y NEE.

Entre las limitaciones del estudio se pueden enumerar las siguientes:

Debido a que se estudio una escuela, tres alumnos con DI y tres maestros no es posible hacer una generalización de los resultados a otras escuelas y maestros que integran a los alumnos con DI. Razón por la cual valdría la pena hacer estudios sobre la interacción y discurso con muestras más amplias. Los defensores de la integración señalan que existen experiencias exitosas con alumnos con discapacidad, así que sería importante hacer estudios como el presente, sobre esas experiencias.

Valdría la pena que considerar como parte de la muestra de este estudio alumnos con DI que cursaran los primeros grados de la educación primaria. Ya que durante primer y segundo grado es cuando los maestros centran las actividades de aprendizaje de la lectura, escritura y nociones básicas de cálculo. Esto permitiría tener evidencia de por qué los

alumnos llegan a quinto y sexto grado sin tener un dominio completo de dichas habilidades.

De igual manera, sería interesante hacer un seguimiento de las evaluaciones y actividades que los alumnos con DI realizan con el equipo de la USAER. Esta información permitiría ampliar los resultados y la comprensión de las acciones de educación especial que se instrumentan en las escuelas integradoras y proponer formas más eficaces de atender sus necesidades educativas.

Otro aspecto que sin duda arrojaría resultados interesantes y complementarios al presente estudio sería la participación y colaboración con la escuela y personal docente en la elaboración de los proyectos escolares. Esto podría aportar datos sobre las expectativas e intereses que dan pie a los objetivos plasmados en los proyectos escolares. Más allá de cumplir con la parte administrativa, es un instrumento de evaluación de la gestión y prácticas educativas que favorecerían el desarrollo las políticas, cultura y valores inclusivos en las escuelas que participan en el Programa de Escuelas de Calidad.

LISTA DE REFERENCIAS

- Adame, E. (2003). *Diagnóstico cualitativo sobre las prácticas de educación especial e integración educativa*. Quintana Roo, México: Secretaría de Educación y Cultura.
- Aguado, A. (1993). *Historia de las deficiencias*. Madrid, España: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Ainscow, M. (2003, octubre). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En *Ponencia presentada en San Sebastián*. Reino Unido: Universidad de Manchester.
- Alarcón, M. (1997). Iguales y diferentes: Andamiaje necesario para la integración social. *Básica*, 4 (16), 21-31.
- Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Reino Unido: University of Cambridge.
- Álvarez, A. (1997). Actualidad de L. S. Vigotsky a la luz de la educación especial. En *Memorias del Simposium Internacional "Vigotsky en la psicología y la educación a 100 años de su nacimiento"* (pp. 369-380). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Amor, J. R. (2007). *Ética y discapacidad intelectual* (2a. ed.). Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas.
- Asociación Americana sobre Retraso Mental. (1997). *Retraso mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (M. Á. Verdugo y C. Jenaro, Trads.) Madrid, España: Alianza Editorial.
- Asociación Americana sobre Retraso Mental. (2004). *Retraso mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (Décima ed.). (M. Á. Verdugo y C. Jenaro, Trads.) Madrid, España: Alianza Editorial.
- Asociación Psiquiátrica Americana. (2000). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM IV-TR)* (4a. ed., texto revisado). (J. López-Ibor y M. Valdés, Eds.) Barcelona, España: Masson.
- Atencio, D. (2004). Structured autonomy or guided participation? Constructing interest and understanding in a lab activity. *Early Childhood Education Journal*, 31 (4), 233-239.
- Baquero, R. (1999). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (4a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Bautista, R. (1990). *Manual teórico práctico de la integración educativa*. Madrid, España: Aljibe.
- Bautista, R. (1993a). Una escuela para todos: La integración escolar. En R. Bautista, *Necesidades educativas especiales* (2a. ed., pp. 23-37). Málaga: Aljibe.

- Bautista, R. (1993b). Modalidades de escolarización: El aula especial y el aula de apoyo. En R. Bautista, *Necesidades educativas especiales* (pp. 39-54). Málaga, España: Aljibe.
- Bautista, R. y Paradas, R. (1993). La deficiencia mental. En R. Bautista, *Necesidades educativas especiales* (pp. 211-225). Málaga, España: Aljibe.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos: Feminismo y educación*. México: Paidós.
- Bender, L. (1995). *Test Gestáltico Visomotor (B.G.): Uso y aplicaciones clínicas*. (D. Canelli, Trad.) México: Paidós.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blanco, R. (2000). Modelos de apoyo y asesoramiento. En *Antología de Educación Especial*. México: Secretaría de Educación Pública; Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. (M. Vaughan, Ed., A. L. López, Trad.) Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bracho, T. (2007). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa*. Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa.
- Campillo, L. (2003). *La práctica docente y la integración educativa, en el nivel preescolar con niñas y niños que presentan necesidades educativas especiales*. Tesis de maestría no publicada. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castanedo, C. (2001). *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (3a. ed.). Madrid, España: CCS.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* (G. Hernández, Trad.). Barcelona; España: Paidós y Ministerio de Educación y Cultura.
- Cazden, C. (2001). Desempeño antes que competencia: Auxilio al discurso infantil en la zona de desarrollo próximo, (pp. 247-254). En M. Cole, Y. Engeström y O. Vásquez (Comp.), *Mente, cultura y actividad*. (C. E. González, Trad.). México: Oxford University Press.
- Chaulet, E. (1998). La discapacidad mental: Apoyos para la educación y superación de niños con problemas de aprendizaje. (E. Cazenave, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cobo, C. y Remes, L. F. (2008). *Informe del Programa Enciclomedia*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where cultura and cognition create each other (pp. 146-161). En J. Wertsch. (Ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. (T. del Amo, Trad.). Madrid, España: Morata.
- Confederación Interamericana de la Liga Internacional de Asociaciones en favor de las Personas con Deficiencia Mental; Instituto Interamericano del Niño y Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria. (1993). *Declaración de Managua: Crecer juntos en la vida comunitaria*. Managua, Nicaragua.
- Consejo Nacional de Población. (2001). *Índices de marginación*. México: Autor.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (1917/2008). México: Reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de septiembre de 2008.
- Cutter, J. Palincsar, S. y Magnusson, S. (2002). Supporting inclusion through case-based vignette conversations, *Learning Disabilities Research & Practice*, 17 (3) 186-200.
- Cruickshank, W. (1971) El niño con daño cerebral en la escuela, en el hogar y en la comunidad. (R. Velasco, Trad.). México: Trillas.
- Daniels, H. (2003). Vygotsky y la pedagogía. (G. Sánchez, Trad.). México: Paidós.
- De la Peña, N. (2008, noviembre). Lenguaje facilitado, oportunidad para todos. En Z. Jacobo y J. López, *V Encuentro Pensar (se) la Inclusión*. México: Red Internacional de Integración Educativa; Secretaría de Educación de Tabasco.
- Delgado, G. (2001). Las políticas públicas y la feminización de la pobreza: El caso del magisterio. En *Primer congreso internacional sobre los procesos de feminización del magisterio*. San Luis Potosí; México: SEGE/CIESAS/El Colegio de San Luis/UAM.
- Desinano, N. B. (Coord.). (1996). *Estudios sobre interacción dialógica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Deutsch, D. (2003). *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (4a. ed.). (A. Graña y F. Ramos, Trads.). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid, España: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J., Royo, P. y Martínez, R. (1994). *Instrumentos para evaluar la integración escolar*. Madrid, España: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Duran, M., Soto, A., Hipólito, T., Rodríguez, A. y Ávalos, A. (2005). *La evaluación psicopedagógica en educación especial*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Dubrovsky, S. (2000). El valor de la teoría socio-histórica de Vigotski para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar (pp. 61-71). En S. Drubovsky. (Comp.). *Vigotski: Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires; Argentina: Novedades Educativas.

- Echeita, G. (2004). Educación inclusiva: una escuela para todos y con todos. Sentido de la educación inclusiva y análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia esa aspiración. *Tercer encuentro internacional sobre integración e inclusión educativa y social: Logros, retos y propuestas [En CD]*. Cancún, México.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula. (R. Alonso, Trad.). Madrid, España: Paidós y Ministerio de Educación y Cultura.
- El Pequeño Larousse Ilustrado: Diccionario enciclopédico*. (2006). México: Larousse.
- Englert, C. S., Tarrant, K. L., Mariage, T. V. y Oxer, T. (1994). Lesson Talk as the Work of Reading Groups: The Effectiveness of Two Interventions, *Journal of Learning Disabilities*, 27 (3), 165-185.
- Erickson, F. y Schultz, J. (2002). ¿Cuándo tenemos un contexto? Algunos temas y métodos en el análisis de la competencia social. En M. Cole, Y. Engreström y O. Vásquez. *Mente, cultura y actividad: Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada* (C. González, Trads., pp. 18-25). México: Oxford University Press.
- Ezcurra, M. y Molina, A. (2000). *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas del Distrito Federal*. México: Gobierno del Distrito Federal, UNICEF.
- Fabel, L. (2009, 26-febrero). *Report: Special ed integration fails expectations*. Retrieved 2009 27-febrero from The examiner: http://www.washingtonexaminer.com/local/Report-Special-ed-integration-fails-expectations_02_27-40396677.html
- Feuerstein, R. (1999). *Modificabilidad cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Esquemas para la comprensión y práctica del Modelo de Reuven Feuerstein*. Jerusalem: Hadassah-Wizo-Canada-Research Institute.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Frawley, W. (1999). Vygotsky y la ciencia cognitiva. (V. M. Arnáiz, Trad.). Barcelona; España: Paidós.
- Galbraith, B., Tassell, M. A. y Wells, G. (1997). Aprendizaje y enseñanza en la zona de desarrollo próximo (pp. 55-76). En A. Alvarez. (Ed.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vigotsky en la Educación*. (G. Sánchez, A. del Río y C. Sanz Trads.). Madrid; España: Infancia y Aprendizaje.
- García, I. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Intervención psicosocial: Revista sobre igualdad y calidad de vida*, 14 (3), 255-276.
- García, I. y Escalante, I. (2000a). *Curso nacional de integración educativa: Guía de estudio*. México: Secretaría de Educación Pública.

- García, I. y Escalante, I. (2000b). *Curso nacional de integración educativa: Lecturas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, R. (2000). *La integración educativa en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. d., Fernández, L. G., Mustri, A., Puga, R. I., et al. (2000a). *Documento individual de adecuación curricular, planeación y seguimiento, primaria, cuarto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. d., Fernández, L. G., Mustri, A., Puga, R. I., et al. (2000b). *Documento individual de adecuación curricular, planeación y seguimiento, primaria, quinto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- García, M., Herrera, H. y Rodríguez, N. (2005). *La evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Garrido, J. y Santana, R. (1998). *Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial* (4a. ed.). Madrid, España: CEPE.
- Gómez-Palacio, M. (2000). *Libro de apoyo para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gómez-Palacio, M. (2002). *La educación especial: Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, E. (1995). *Necesidades educativas especiales: Intervención psicoeducativa*. (E. González, Ed.) Madrid, España: CCS.
- González-Pérez, J. (2003). *Discapacidad intelectual: Concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid, España: CCS.
- Goodenough, F. L. (1957). *Test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana: Manual*. (M. L. Fernando, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gormley, S. y Ruhl, K. L. (2005). Dialogic Shared Storybook Reading: An Instructional Technique for Use With Young Students in Inclusive Settings. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 307-313.
- Guajardo, E. (1997). *Conferencia nacional atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: Equidad para la diversidad*. Huatulco, México: Secretaría de Educación Pública, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Halliday, A. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación del lenguaje y del significado*. (J. Ferreiro, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegarty, S. y Pocklington, K. (1981). *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor, Canadá: The NFER-NELSON.

- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2000). *Censo general de población y vivienda*. Recuperado el 8 de diciembre de 2008 del Portal del Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica: <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?c=10202&s=est>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2004). *Delimitación de las zonas metropolitanas de México*. México: Autor.
- Jacobo, Z. (2006). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Evaluación externa, informe final*. México: Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa.
- Jacobo, Z. (2004). Del pre-juicio al perjuicio. En E. Adame y Z. Jacobo (Eds.), *Tercer encuentro internacional sobre integración e inclusión educativa y social: Logros, retos y propuestas*. Cancún, México.
- Jacobson, J. y Mulick, J. (Eds.). (1996). *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation*. Washington, DC: Hardcover.
- Jewitt, C. (2006, 6-septiembre). Perspectiva multimodal en enseñanza y aprendizaje. *Conferencia*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones Avanzadas, Instituto Politécnico Nacional.
- Jiménez, M. T., González, P. y Martín, J. M. (2002). La clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud (CIF) 2001. *Revista Española Salud Pública*, 76 (4), 271-279.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4a. ed., L. E. Pineda y I. Mora, Trads.). México: McGraw Hill.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotski: Biografía de unas ideas*. (J. C. Gómez, Trad.) Madrid, España: Alianza Editorial.
- Lambert, J. (1987). *Introducción al retardo mental*. Barcelona, España: Herder.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. (2003). México: Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2003.
- Ley General de Educación*. (1993/2000). México: Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.
- Ley General de las Personas con Discapacidad*. (2005). México: Publicado en el Diario Oficial de la Federación, última reforma publicada el 1 de agosto de 2008.
- López, H. (2002). *Una aproximación de interpretación desde la vida en el aula al proceso de integración educativa en preescolar: Estudio de caso*. Tesis de maestría no publicada. Zacatecas, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Luria, A. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. (P. Mateo, Trad.). Barcelona; España: Fontanella.

- Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (adaptado para el español por Editorial El Manual Moderno)* (2a. ed.). (2002). (M. Chávez, Trad.) México: El Manual Moderno.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1993). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. In C. Coll, A. Marchesi Y J. Palacios, *Desarrollo Psicológico y educación: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (Vol. 3, pp. 15-33). Madrid, España: Alianza Psicológica.
- Mares, A. e Ito, E. (2005). Integración educativa: Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 903-930.
- Mariage, T., Englert, C. y Garmon, A. (2000). The Teacher as “More Knowledgeable Other” in Assisting Literacy Learning with Special Needs Students. En *Reading & Writing Quarterly*. 16, 299-336.
- Melero, M. y Fernández, P. (1997). El aprendizaje entre iguales: El estado de la cuestión en Estados Unidos (pp. 35-98). En M. Melero y P. Fernández. (Comps.). *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI.
- Medina, A. (1996). La dimensión sociocultural de la enseñanza: La herencia de Vygotsky. México: Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, Organización de Estados Americanos.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. (I. de Gispert, Trad.). Barcelona; España: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. (G. Sánchez, Trad.). Barcelona; España: Paidós.
- Miles, C. (1990). *Educación especial para alumnos con deficiencia mental*. México: Pax.
- Montero, D. (2003). Conducta adaptativa y discapacidad aquí y ahora: algunas propuestas para la mejora de la práctica profesional. *Siglo Cero*, 34 (206), 68-77.
- Montero, D. (2005). La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. *Intervención psicosocial: Revista sobre igualdad y calidad de vida*, 14 (3), 277-293.
- Muhr, T. (2008). ATLAS.ti (Versión 5.5) [Software de cómputo]. Berlin, Alemania: Scientific Software Development GmbH.
- Muñoz, A. y Portillo, R. (2005). Reflexiones sobre el diagnóstico de la discapacidad por retraso mental ligero-límite. *Apuntes de Psicología*, 23 (3), 247-256.
- Muñoz, A. y Portillo, R. (2007). Evaluación psicopedagógica de la discapacidad intelectual ligera y del retraso límite: Elementos y modos de evaluación. *Apuntes de psicología*, 25 (2), 111-128.
- Naranjo, G. (2005). *Las prácticas de enseñanza durante las actividades experimentales: promoviendo la integración del alumno ciego*. Tesis de maestría no

- publicada. México: Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de Investigaciones Avanzadas; Instituto Politécnico Nacional.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. (P. Manzano Trad.). Madrid; España: Ministerio de Educación y Cultura: Morata.
- Organización de las Naciones Unidas. (1968). *Conferencia sobre igualdad de oportunidades*. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas. (1971). *Declaración de los derechos de las personas con retraso mental*. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas. (1975). *Declaración de los derechos de los impedidos*. Ginebra: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas. (1982). *Programa de acción mundial para los impedidos*. Nueva York: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1981). Año internacional de los impedidos: Informe final. *Conferencia mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración*. Málaga; España: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: documentos de trabajo. *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca; España: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997a). *Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociada a necesidades educativas especiales: Sistematización de resultados*. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997b). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)*. Recuperado el 15 de mayo de 2006 de http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscled/ISCED_E.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, la Cultura. (1997c). *Quinta Conferencia Internacional de Educación para las Personas Adultas Tema 8: Las personas adultas y grupos con necesidades especiales*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Organización Mundial de la Salud. (1980/1983). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Autor.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *International classification of functioning, disability and health [Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud]*. Recuperado el 15 de mayo del 2006 de <http://www.who.int/classifications/icf/en>
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Clasificación Internacional de enfermedades y problemas relacionados de salud (CIE-10) versión revisada*. Recuperado el 15 de mayo del 2006 de <http://www3.who.int/icd/vol1htm2003/fr-icd.htm>
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Rehabilitación Basada en la Comunidad. Estrategia para la rehabilitación, la igualdad de oportunidades, la reducción de la pobreza y la integración social de las personas con discapacidad: Documento de posición conjunta*. Oficina Internacional del Trabajo, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Organización Mundial de la Salud.
- Orrantía, J., Morán, M. C. y Gracia, A. D. (1997). Evaluación y Zona de desarrollo próximo: Una aplicación a contenidos procedimentales. *Cultura y educación*. 6/7. 39-56.
- Padilla, A. (1998). Escuelas especiales a finales del siglo XIX: Una mirada a algunos casos de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3 (5) 113-138.
- Palacios, J. (1987). Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotski. En M. Siguán (Coord.). *Actualidad de Lev. S. Vigotski* (pp. 176-188). Barcelona, España: Anthropos.
- Palincsar, S., Magnusson, S., Collins, K. y Cutter, J. (2001). Making Science Accesible to All: Results of a Design experiment in Inclusive Classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 15-32.
- Palincsar, S., Magnusson, S., Cutre, J. y Vincent, M. (2002). Supporting Guided-Inquiry Instruction. *Teaching Exceptional Children*, 17 (3), 88-91.
- Pantano, L. (1987). *La discapacidad como problema social: Un enfoque sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Pomerantz, A. y Fehr, B. J. (2000). Análisis de la conversación: Enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido. En T. Van Dijk. (Ed.) *El discurso como interacción social: Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 101-139). Barcelona, España: Gedisa.

- Porrez, M. (2004). *El profesor de educación primaria y los niños con necesidades educativas especiales*. Tesis de maestría no publicada. Chiapas: Universidad Pedagógica Nacional.
- Proyecto escolar 2006-2007 (Copia del director)*. (2006). *Manuscrito no publicado*. México.
- Proyecto escolar 2007-2008 (Copia del director)*. (2007). *Manuscrito no publicado*. México.
- Puigdellívol, I. (1996). *Programación del aula y adecuación curricular*. Barcelona, España: Grao.
- Ramírez, R. (2002). Sistema de seguimiento de las niñas y de los niños con necesidades educativas especiales: Manual del usuario. México: Secretaría de Educación Pública.
- Raven, J., Raven, J. C. y Court, J. H. (1993). *Test de matrices progresivas: Manual*. (J. Piatigorsky, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rivière, A. (1984). *La psicología de Vygotski*. Madrid; España: Aprendizaje Visor.
- Rodríguez, R. M. (2002). La educación especial en Extremadura: Necesidades educativas en la E.S.O. luces y sombras. *I Congreso Regional Las necesidades educativas especiales: Situación actual y retos de futuro* (pp. 175-180). Mérida, España.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona; España: Paidós.
- Rogoff, B., Goodman, T. y Barlett, L. (Eds.). (2001). *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía, R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2003). Firsthand Learning Through Intent Participation (pp. 175-203). *The Annual Review of Psychology*, no. 54. Recuperado el 18 de octubre de 2005 de <http://psych.annualreviews.org>
- Rojas-Drummond, S. (2000). Guided Participation, Discourse and the Construction of Knowledge in Mexican Classrooms (pp. 193-213). En H. Cowie y G. van der Aalsvoort. (Eds.). *Social Interaction in learning and Instruction. The Meaning of Discourse for the Construction of Knowledge*. Oxford: Earli: Pergamon.
- Romero, S. (1999). *La comunicación y el lenguaje: Aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Romero, S. y Nasielsker, J. (1999). *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rosa, A. (1997). De la defectología de Vygotski a la educación personalizada y especial (pp.147-158). En: A. Álvarez. (Ed.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid; España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ruiz, L. y Márquez, M. (2005, marzo). Consideraciones críticas en torno al concepto de necesidad educativa especial. En H. Pedraza y M. C. Hernández (Coords.). *Tercer Encuentro sobre Experiencias de Integración Educativa*. Manuscrito no publicado. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Sánchez, E. (1994). *Introducción a la educación especial* (2a. ed.). Madrid, España: Complutense.
- Sánchez, E. (2001). *Principios de educación especial*. Madrid, España: CCS.
- Sánchez, A. y Torres, J. A. (1997). *Educación especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid, España: Pirámide.
- Sánchez, P., Cantón, M. y Sevilla, D. (1997). *Compendio de educación especial*. México: El Manual Moderno.
- Sandoval, M, Lopez, M., Miguel, E., Durán, D., Giné, C., et al. (2002). Index for Inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos* (5), 227-238.
- Schmidt, R., Rozendal, M. y Greenman, G. (2002). Reading instruction in the Inclusión Classroom. Research-Based Practices. *Remedial and Special Education*, 23 (3), 130-140.
- Schorn, M. (1999). *Discapacidad: Una mirada distinta, una escucha diferente*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Secretaría de Educación Pública. (1994a). Proyecto general para la educación especial en México. En *Cuadernos de Integración Educativa No. 1*. México: Dirección de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública. (1994b). Artículo 41 de la Ley General de Educación. En *Cuadernos de Integración Educativa No. 2*. México: Dirección de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública. (1994c). Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. En *Cuadernos de Integración Educativa No. 3*. México: Dirección de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública. (1994d). Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En *Cuadernos de Integración Educativa No. 4*. México: Dirección de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública. (1997a). Proyecto General de Educación Especial. Pautas de organización. En *Cuadernos de Integración Educativa No. 6*. México: Dirección de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública. (1997b). Memoria Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas. En *Cuadernos de integración educativa, número especial*. México: Dirección de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública. (2000a). Español: Cuarto grado, Actividades. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2000b). Español: Quinto grado, Actividades. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2000c). Español: Sexto grado, Actividades. México: Autor.

- Secretaría de Educación Pública. (2000d). Matemáticas: Cuarto grado. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2000e). Matemáticas: Quinto grado. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2000f). Matemáticas: Sexto grado. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2001a). *Necesidades educativas especiales: Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar, 4to. semestre.* México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2001b). *Necesidades educativas especiales: Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria, 3er semestre.* México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2001c). *Programa Nacional de Educación 2001-2006.* México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2002a). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.* México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2002b). *Enciclomedia.* Recuperado el 8 de diciembre de 2008 de http://www.encyclomedia.edu.mx/Conoce_Enciclomedia/Que_es/index.html
- Secretaría de Educación Pública. (2003a). *Informe final 1996-2002 del proyecto de investigación e innovación integración educativa [CD]* . México.
- Secretaría de Educación Pública. (2003b). *Instrumentos de apoyo a la evaluación.* México: Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional periodo escolar 2004-2005.* México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Reglas de operación del Programa Escuelas de Calidad.* México: Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 13 de junio de 2005.
- Secretaría de Educación Pública. (2006a). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial.* México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública. (2006b). *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional.* México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2006c). *Resultados aplicación 2006 de la evaluación nacional del logro académico en centros escolares.* Recuperado el 8 de diciembre de 2008 del portal de ENLACE <http://enlace2006.sep.gob.mx/default.asp>
- Secretaría de Educación Pública. (2006d, 23-febrero). Reglas de Operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. *Diario Oficial de la Federación.*

- Secretaría de Educación Pública. (2007a). *Reglas de operación del Programa Escuelas de Calidad*. México: Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 28 de febrero de 2007.
- Secretaría de Educación Pública. (2007b). *Programa Nacional de Lectura*. México: Dirección General de Materiales Educativos.
- Secretaría de Educación Pública. (2007c, 30-diciembre). Reglas de operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. *Diario Oficial de la Federación*.
- Secretaría de Educación Pública. (2007d, 27-febrero). Reglas de operación del programa de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa. *Diario Oficial de la Federación*, pp. séptima sección 1-19.
- Secretaría de Educación Pública. (2007e). *Resultados aplicación 2007 de la evaluación nacional del logro académico en centros escolares*. Recuperado el 8 de diciembre de 2008 del portal de ENLACE <http://enlace2007.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2008a). *Bases de operación del Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2008b). *Programa Escuelas de Tiempo Completo*. Recuperado el 16 de marzo de 2009 del sitio web de la Secretaría de Educación Pública: <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/doctos/PresentacionETC.ppt>
- Secretaría de Educación Pública. (2008c). *Educación Básica, primaria, plan de estudios 2009: Etapa de prueba*. México: Autor.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2002). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Solis, I. (2004). *Integración educativa, análisis de su aplicación al interior de una escuela primaria regular en el D. F.: Estudio de caso*. Tesis de maestría no publicada. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sosa, M. (2004). *Condiciones de la práctica de la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales asociadas al Síndrome de Down en el nivel de preescolar: Un estudio de caso*. Tesis de maestría no publicada. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (3a. ed.). (R. Fililla, Trad.). Madrid, España: Morata.
- Swann, J. (2007). Designing educationally effective: Discussion. *Language & Education*, 21 (4).
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. (G. Vitale, Trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Vega, A. (2000). *La educación ante la discapacidad*. Valencia, España: Nau llibres.
- Verdugo, M. A. (2003). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: La nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 25 (3), 5-24.

- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (S. Furió, Trad.). México: Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.
- Vigotsky, L. S. (1997a). *Obras escogidas*. (Tomo I). Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. (J. M. Bravo, Trad.). (2a. Ed.). Madrid; España: Aprendizaje Visor.
- Vigotsky, L. S. (1997b). *Obras escogidas*. (Tomo V). Fundamentos de defectología. (J. G. Blank, Trad.). Madrid; España: Aprendizaje Visor.
- Warnock, M. (1978). *Warnock Report. White Paper*. Londres: ESRC.
- Warnock, M. (2005). *Warnock's schools policy rethink. Community Care*. 6 (16), 15.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. (G. Sánchez, Trad.). Barcelona; España: Paidós.
- Wells, G. (Coord.). (2003). *Acción, conversación y texto. aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. (P. Manzano, Trad.). Sevilla; España: MCEP.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. (G. Sánchez, Trad.). Barcelona; España: Paidós.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. (J. Zanón y M. Cortés, Trads.). Barcelona; España: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. (A. Silvestre, Trad.). Madrid; España: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Argentina: Aique.

APÉNDICE 1. CONVENCIONES PARA LAS TRANSCRIPCIONES

- Estructura* Los turnos se numeran consecutivamente. Dentro de cada turno, cada expresión nueva empieza en una línea nueva y la identidad del hablante se indica mediante su nombre o una inicial del mismo¹².
- Las expresiones incompletas o las reanudaciones se indican mediante un guión colocado al final del segmento que no se haya completado. Las continuaciones después de que un hablante intervenga están precedidas por un guión.
- . Un punto indica una pausa perceptible. Después, cada punto corresponde a un segundo de pausa como, por ejemplo, «Pues (...) ya está».
- (1.0) Las pausas de tiempo más largas se indican entre paréntesis, antes del punto se indican los minutos y después de él los segundos.
- ¿? ¡! Estos signos se emplean para indicar expresiones que parecen tener una entonación interrogativa o exclamativa.
- MAYÚS Las mayúsculas se emplean para indicar palabras dichas con énfasis como, por ejemplo, «Pintar me GUSTA».
- < > Estos signos encierran segmentos sobre los que el transcriptor tiene dudas.
- * Los pasajes sin una claridad suficiente para transcribirlos se marcan con un asterisco, uno por cada palabra que se supone ha sido expresada.
- { ___
{ ___ Cuando dos participantes hablan a la vez, los segmentos coincidentes se indican con una llave, se subrayan y se alinean verticalmente.
- « » Las palabras que se citan o los pasajes que se leen en voz alta se encierran entre estas comillas.
- () Las interpretaciones de lo que se ha dicho o las descripciones de la manera en que se ha dicho se encierran entre paréntesis.
- [] Los corchetes encierran descripciones de otra conducta pertinente.

¹² Tomado de Wells (2001) y Swann (2007).

APÉNDICE 2. CÓDIGOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES DE LOS TURNOS DURANTE LA INTERACCIÓN

Solicitudes

- Solicitar argumentos.** Pedir razones o explicación que apoye lo que se dijo.
- Solicitar atención.** Pedir al niño que atienda algo.
- Solicitar ayuda.** Tratar de conseguir algo de otra persona.
- Solicitar baño.** Pedir permiso para ir al baño.
- Solicitar borrar.** Pedir que se borre una cosa dibujada o escrita.
- Solicitar buscar.** Pedir que se encuentre información en el libro o cuaderno.
- Solicitar colorear.** Pedir que se de color a una imagen.
- Solicitar confirmación.** Pedir que se corrobore la certeza o veracidad de algo.
- Solicitar contar.** Pedir que se determine la cantidad de unidades que hay en un conjunto de elementos.
- Solicitar copiar.** Pedir que se escriba lo que otro dice o dicta.
- Solicitar definición.** Pedir que se enuncie el significado de una palabra.
- Solicitar designar.** Pedir ser designado para algo.
- Solicitar dibujar.** Pedir que se hagan figuras, animales o cosas.
- Solicitar ejecución.** Pedir que se realice algo.
- Solicitar ejemplo.** Tratar de que una persona demuestre algo con ejemplos.
- Solicitar escribir.** Pedir que se escriba un texto oral o escrito.
- Solicitar explicación.** Tratar de que una persona aclare algo para que sea más fácil de comprender.
- Solicitar evaluación.** Pedir que se valoren los conocimientos y rendimiento de un alumno.
- Solicitar información.** Demandar información sobre algo.
- Solicitar leer.** Pedir que se interpreten los signos de un texto.
- Solicitar material.** Pedir algún objeto necesario para realizar alguna actividad.
- Solicitar mirar.** Pedir que se fije el sentido de la vista sobre algo.
- Solicitar nombrar.** Pedir que se diga el nombre de un objeto o cosa.
- Solicitar pronunciar.** Pedir que se articule de manera correcta una sílaba o palabra.
- Solicitar proximidad.** Pedir a otra persona que se acerque.
- Solicitar rapidez.** Pedir que la actividad se resuelva con rapidez.
- Solicitar reconocimiento.** Pedir que se acepte una aportación como verdadera.
- Solicitar rectificar.** Pedir que otra persona que corrija algo.
- Solicitar repetir.** Pedir al interlocutor que repita la aportación anterior.
- Solicitar señalar.** Pedir que se muestre algo.
- Solicitar pronunciar fonema.** Pedir que se emita el sonido de la unidad fonológica mínima.

Aspectos verbales

- Afirmar.** Decir que algo es cierto, verídico.
- Argumentar.** Presentar pruebas, razonamientos o explicación destinados a apoyar o negar una afirmación.
- Clarificar.** Exponer algo para que sea más claro y fácil de comprender.
- Complementar.** Es añadir algo a una cosa para hacerla más completa.
- Confirmar.** Asegurar la verdad o certeza de alguna cosa.
- Contar.** Determinar la cantidad de unidades que hay en un conjunto de elementos.
- Contradecir.** Decir o hacer lo contrario de lo que el otro dice.
- Designar.** Nombrar a una persona.
- Dictar.** Decir o leer a otra persona para que lo vaya escribiendo.
- Disciplinar.** Hacer guardar la disciplina o reglas.
- Ejemplificar.** Decir un ejemplo que demuestre algo.
- Evaluar.** Valorar los conocimientos y rendimiento de un alumno.
- Informar.** Dar datos o detalles sobre determinada cosa.
- Indagar.** Tratar de llegar al conocimiento de una cosa razonando o haciendo preguntas
-

Aspectos verbales

- Justificar.** Presentar razones para demostrar que algo no es censurable.
- Leer.** Interpretar los signos de un texto.
- Motivar.** Concienciar para realizar una acción.
- Negar.** Decir que algo no es cierto, falso.
- Nombrar.** Citar o decir el nombre de algún objeto o cosa.
- Opinar.** Expresar una opinión, juicio o manera de pensar sobre una cosa o tema.
- Pedir.** Requerir alguna cosa, algo como necesario o conveniente.
- Proponer.** Exponer un plan, proyecto o idea.
- Rechazar.** No admitir lo que se ofrece o no realizar lo que se encarga.
- Reconocer.** Aceptar que una aportación es verdadera.
- Recordar.** Hacer que alguien tenga presente o no olvide algo.
- Rectificar.** Corregir los errores o defectos de alguna cosa.
- Reformular.** Volver a expresar algo, reducirlo a términos claros y precisos.
- Repetir.** Volver a hacer o decir lo que se había hecho o dicho.
- Replicar.** Poner objeciones a lo que se dice u ordena.
- Sugerir.** Insinuar lo que se debe hacer o decir.
- Vacilar.** Dudar o mostrar indeterminación sobre algo.

Aspectos no verbales

- Contacto físico.** Hecho de tocarse dos cosas o personas.
- Contacto visual.** Hecho de mirarse dos personas, mirar cosas.
- Espacio.** La distancia entre dos interlocutores.
- Expresión facial.** Representación de los sentimientos por medio de los gestos.
- Gestualidad deíctica.** Gesto o movimiento del cuerpo que sirve para señalar o designar.
- Movimiento corporal.** Hacer que el cuerpo o una parte de él, cambie de posición o situación.
- Paralenguaje.** Elementos que acompañan a las emisiones verbales como elevar o bajar el tono de voz.
- Postura.** Manera de estar o colocarse, por ejemplo, sentado o de pie.
- Señalar.** Movimiento con alguna parte del cuerpo para mostrar algo.

Acciones

- Aceptar.** Mostrar a alguien conformidad a recibir lo que se ofrece o realizar lo que se le encarga.
- Borrar.** Hacer desaparecer una cosa dibujada o escrita.
- Buscar.** Encontrar información en el libro o cuaderno.
- Calificar.** Calificar un ejercicio en el cuaderno o libro.
- Colorear.** Dar color a una imagen.
- Copiar.** Escribir lo que otro dice o dicta.
- Demostrar.** Enseñar a hacer algo mediante un ejercicio práctico.
- Dibujar.** Hacer figuras, animales o cosas.
- Escribir.** Representar las ideas, los sonidos o expresiones lingüísticas por medio de letras u otros signos convencionales.
- Ignorar.** No prestar atención deliberadamente a algo o a alguien.
- Mostrar.** Poner a la vista una cosa para que sea apreciada.
- Ofrecer.** Poner algo o alguien a disposición de una persona.
- Pegar.** Pegar un objeto en el cuaderno o libro con pegamento.
- Quitar.** Despojar a otra persona de algo.
- Rechazar.** No admitir lo que se ofrece o no realizar lo que se encarga.
- Recortar.** Cortar lo que sobra de una figura u objeto.
- Rectificar.** Corregir los errores o defectos de alguna cosa.
- Revisar.** Examinar una cosa para comprobar su estado.
- Subrayar.** Hacer una raya debajo de un texto escrito.
-

Cita	Interlocutor	IRS	Solicitudes	Verbales	Acciones	No verbal
<i>M3</i> : observen en cuántos tramos está dividido listón [Se dirige al grupo y señala el espacio en el pizarrón electrónico]	[M3]	[I]		[Clarificar]	[Espacio-lejano]	[Cvisual-grupo] [Señalar-pizarrón]
<i>Diego</i> : [juega con la calculadora, esta agachado hacia el lado opuesto de la M3]	[Diego]	[R]			[Ignorar al M]	[Postura-distracción]
<i>M3</i> : ¿ya contaste? [Está frente al pizarrón y voltea la mirada hacia Diego]	[M3]	[I]	[Solicitar información]			[Cvisual-interlocutor]
<i>Diego</i> : no [Mira a la M3, agacha la mirada y deja la calculadora]	[Diego]	[R]		[Negar]		[Cvisual-interlocutor]
<i>M3</i> : PUES PONTE a trabajar Diego [Mira a Diego]	[M3]	[S]		[Disciplinar]		[Cvisual-interlocutor] [Elevar-voz]
<i>M3</i> : [Se acerca a Diego]	[M3]					[Proximidad]
<i>Diego</i> : uno dos tres (.) cuatro cinco seis (.) siete ocho nueve diez (.) once doce trece (.) catorce quince dieciséis diecisiete (.) dieciocho diecinueve (.) veinte veintiuno veintidós (.) veintitrés veinticuatro veinticinco [señala con el dedo las líneas mientras cuenta]	[Diego]	[R]		[Contar]		[Cvisual-libro] [Señalar-libro]
<i>M3</i> : ¿y si le quitamos la primera? [Señala la 1ª línea]	[M3]	[I]	[Solicitar información]			[Cvisual-libro] [Señalar-libro]
<i>Diego</i> : veinticuatro [mira a la M3]	[Diego]	[R]		[Informar]		[Cvisual-interlocutor]
<i>M3</i> : la primera no cuenta porque es el punto cero (...)	[M3]	[S]		[Clarificar]		[Cvisual-interlocutor]
acuérdate que la primera no cuenta [mira a Diego]	[M3]	[S]		[Recordar]		[Cvisual-interlocutor]
<i>M3</i> : [Se acerca al pizarrón]	[M3]					[Distancia]
<i>M3</i> : «comenta con tu equipo ¿de qué manera piensan que se puede usar una hoja rayada para dividir en cuatro partes iguales el listón dibujado? marca los puntos donde deben ir las esferas y dibújalas» [Mira al grupo y lee del pizarrón alternativamente]	[M3]	[I]		[Leer]		[Cvisual-grupo] [Cvisual-pizarrón] [Señalar-pizarrón] [Espacio-lejano]