



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**“De la educación especial a la integración educativa en la
educación primaria”**

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A (N)

Ma. Eugenia López Hernández

Director: Dr. Adrián Cuevas Jiménez

Dictaminadores: Dra. Norma Coffin Cabrera

Dra. María Antonieta Covarrubias Terán



Los Reyes Iztacala, Edo. De México Abril 2011.



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.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
--------------	---

CAPÍTULO 1. EL DESARROLLO INFANTIL

1.1	Concepto de desarrollo	7
1.2	Teorías tradicionales del desarrollo	11
1.2.1	Perspectivas de base biológica	12
1.2.2	Perspectivas de base conductual	16
1.2.3	Teorías de enfoque humanista	19
1.3	Teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget	20
1.4	La concepción histórico-cultural del desarrollo	23
1.5	Alteraciones en el desarrollo	25
1.6	Los niños con necesidades educativas especiales	27

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN ESPECIAL

2.1	Concepto de educación	32
2.2	Sistema Educativo en México	33
2.3	Concepto y reseña histórica de la educación especial	38
2.4	Principios y estrategias prácticas de la educación especial en México	40

2.5	Los planteamientos de insuficiencia sobre la educación especial	45
-----	-----------------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO 3. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

3.1	Concepto de Integración	50
3.2	Historia y fundamentos de la Integración Educativa	52
3.3	De la educación especial a la Integración Educativa en México	54
3.4	La Integración educativa desde la concepción histórico-cultural del desarrollo, como propuesta para llevarla a la práctica educativa en México	56

	CONCLUSIONES	63
--	--------------	----

	BIBLIOGRAFÍA	68
--	--------------	----

INTRODUCCIÓN

La educación escolar surge como una necesidad ante la insuficiencia de la educación cotidiana para poderse desempeñar en la sociedad cuando ésta logró un desarrollo con mayor complejidad. En la actualidad esta modalidad de educación escolar se considera imprescindible y se concibe como el proceso de transmisión y adquisición de conocimientos, técnicas, valores y prácticas expresamente establecidos en programas escolares en determinado contexto social.

En la historia de desarrollo de la institución escolar se llegó a un momento de creciente demanda y oferta de este servicio, es decir, ocurrió la expansión educativa; este fenómeno, entre otras cuestiones, hizo evidente que muchos de los sujetos escolares no lograban de manera satisfactoria esas metas establecidas en los programas escolares; esta situación generó preocupación y orientó la búsqueda de alternativas para su explicación y superación, generando, en primer lugar, la llamada educación especial y, en la actualidad, la integración educativa.

“Desde hace varias décadas, a nivel internacional se ha desarrollado un esfuerzo por superar la opción de educación segregada para niños con alguna dificultad o discapacidad, tendiendo a su integración al aula común” (Secretaría de Educación Pública SEP, 2000, Pág.72). Este concepto se enuncia en el Proyecto de Integración Educativa, elaborado en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de nuestro país en el año 2000, con la finalidad de justificar la implementación de la integración de los niños con alguna discapacidad física o mental a las aulas regulares en el nivel básico de educación. Se argumenta que “es necesario que los servicios especiales (educación especial) cambien su forma de trabajo para que den solución a los problemas de segregación y aislamiento que se generan desde la infancia y que pueden trascender hasta la vida adulta con las consecuentes dificultades para lograr una vida autónoma e independiente” (SEP, 2000, Pág.72).

La educación especial, como “sistema de conceptos y teorías acerca de la atención que debe brindarse a las personas que presentan diferentes tipos de discapacidad, refleja toda una historia de cambios de concepciones que algunos estudiosos han

enmarcado en determinadas etapas del desarrollo” (López, R. 1998 Pág. 30). Se incluyeron en este planteamiento todo tipo de dificultades en torno al aprendizaje.

Como punto de partida para la impartición de la educación especial, se planteó el conocimiento de las principales características del desarrollo en la edad infantil, ya que “es en esta etapa en la que se sientan las bases para el posterior desarrollo y formación de las más diversas capacidades y cualidades personales” (López, J. 2001, Pág. 6).

Así lo resaltan también Papalia y Wendkos (1997 Pág. 6), cuando afirman que “Aunque las personas atraviesan por las mismas secuencias generales de desarrollo, existen numerosas diferencias individuales en la duración y presentación de los cambios”, lo que resulta importante de tomarse en cuenta para la educación de los niños en sus diferentes niveles.

Es importante mencionar aspectos que influyen para que el desarrollo de un niño no se presente de manera normal, y en este sentido se puede decir que las discapacidades de tipo físico o mental “si se presentan durante los primeros años de vida, pueden restringir de manera muy significativa las oportunidades educativas, de socialización, de juego y de participación activa en la familia y en la comunidad” (SEP, 2000, Pág. 68).

De manera tradicional, a “aquellos sujetos que presentaban algún tipo de deficiencia o anomalía que les impedía su desarrollo normalizado y el aprendizaje de determinados contenidos con la metodología habitual, eran segregados a centros específicos para su atención” (León, 1999, Pág. 21-22). Lo cual implicó la asignación del niño con estas características a la escuela de educación especial, donde se le brindarían los servicios necesarios para atender su discapacidad.

Tomando en cuenta varios aspectos relacionados con el desarrollo del niño con alguna discapacidad en los centros de educación especial, la concepción de la misma ha

tenido diferentes transformaciones en el cometido de evitar la segregación y “lentamente se va produciendo un significativo cambio en las actitudes respecto de la excepcionalidad, que a nivel educativo se puede concretar en la aproximación a la idea de una educación para la diversidad” (Sánchez y Torres, 1997, Pág. 27).

Sin embargo, en el terreno concreto de la integración educativa de estos niños en las aulas regulares de educación básica en nuestro país, aún no existen datos concretos que puedan indicar el alcance de esta política educativa, ni los resultados que se han obtenido en los casos donde se ha implementado.

Asimismo, es un hecho que una gama considerable de profesores de educación básica desconoce esta política de integración establecida por nuestro gobierno, y otra cantidad considerable siente temor ante este nuevo reto de educación; dicho temor pudiera estar vinculado al desconocimiento de lo que implica la integración educativa. Sin embargo, lo que es un hecho es que los niños con alguna discapacidad ya están en las escuelas regulares y el reto es lograr efectivamente su integración.

Las implicaciones de la desaparición de la llamada “educación especial” para los alumnos con alguna discapacidad o necesidad educativa y su inclusión a las aulas de trabajo regular, para dar paso a la integración educativa, pueden enunciarse de la siguiente forma: 1) se delega la enseñanza de estos alumnos en los profesores de educación regular; 2) se da por sentado que los alumnos se “integrarán” al grupo de alumnos regulares y 3) desaparecen las escuelas de educación especial, con toda su infraestructura.

Lo anterior nos conduce a formularnos algunas interrogantes: si este trabajo se encomienda a los docentes que atienden los grupos regulares en la educación primaria, ¿están debidamente capacitados para llevar a cabo esta tarea?, ¿qué profesionales pueden auxiliar a los profesores en estos casos?

No se pretende señalar que los docentes sean “incapaces” de atender a este tipo de alumnos, sin embargo, dada su formación profesional, la mayoría de las veces no

están familiarizadas con las discapacidades y todavía en menor medida con su tratamiento en la intervención educativa.

Es por esta última razón por la que resulta indispensable pensar en una intervención multidisciplinaria en la educación básica para que la integración y atención de este tipo de alumnos resulte exitosa.

En esa labor cabe resaltar la necesaria participación de profesionales como terapeutas físicos y de lenguaje, instructores para sordos o ciegos, pedagogos y particularmente del psicólogo.

Si bien es cierto que los alumnos con necesidades especiales se integran al trabajo cotidiano con los alumnos regulares, también es una realidad que no siempre van a poder realizar los mismos trabajos y tareas encomendadas al resto del grupo y en la misma temporalidad. Esto implica que es también necesario conocer aspectos propios del desarrollo particular de los alumnos con discapacidad, para poder comprender sus necesidades y encaminar con un sustento el plan de intervención, o como se ha venido llamando, “adecuaciones curriculares” específicas.

Si el docente encargado del grupo no tiene las herramientas necesarias para llevar a cabo un diagnóstico adecuado y con ello la elaboración de un plan de intervención educativa adecuado a las necesidades del alumno que se le encomienda, es el psicólogo el profesional idóneo para guiar este trabajo.

Sin embargo, aquí cabe preguntarse ¿todas las escuelas cuentan con un equipo de profesionistas que auxilien a los docentes para lograr esta integración que ya fue decretada?, ¿es realmente un especialista quién lleva a cabo estas tareas?, ¿cómo se da la participación del psicólogo en las escuelas de educación básica, particularmente con las que atienden niños con necesidades educativas especiales?, ¿continúan funcionando las escuelas de educación especializada? y, finalmente, ¿realmente logran los niños con necesidades educativas especiales integrarse a las aulas regulares?

Ante este contexto de la problemática, el presente trabajo se plantea como **objetivo general**: analizar los planteamientos e implicaciones en torno al cambio de educación especial a integración educativa, y fundamentar como alternativa el concepto y estrategias de la integración educativa desde la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo.

Y como **objetivos específicos**: a) analizar las bases que sustentaron la educación especial y los razonamientos que llevaron al planteamiento de la integración educativa, así como los fundamentos teórico-metodológicos que sustentaron estas experiencias en otras naciones y los resultados obtenidos; b) analizar la implementación de la integración educativa en nuestro país, los resultados obtenidos hasta ahora y algunas de sus implicaciones; c) finalmente, analizar los fundamentos y alternativas de la integración educativa desde la perspectiva Histórico-cultural del desarrollo, como una propuesta factible de integración.

Para cumplir con estas metas se planteó como estrategia metodológica la búsqueda, análisis e integración bibliográfica publicada referente al tema, y la estructuración del trabajo en tres partes. Se consideró necesario, en primer lugar, hacer referencia a los conceptos de desarrollo infantil y desarrollo normal y anormal en los niños y, asimismo, lo que son las “discapacidades” y las “necesidades educativas especiales”, con la finalidad de dejar claras las diferencias entre estos conceptos y evitar confusiones en la utilización de los términos. Se mencionan también las principales perspectivas teóricas que han abordado el tema del desarrollo como las teorías de Piaget y Vygotsky, para tener un marco de referencia para poder hablar del desarrollo; estas cuestiones forman el contenido del capítulo uno.

En el segundo capítulo se aborda la educación especial, haciendo una breve reseña histórica y de cómo se dio su transformación a la integración educativa.

En el tercer capítulo se trata la concepción, fundamentación y estrategias de la integración educativa como alternativa a la educación especial, así como su visión

desde la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo y sus implicaciones para la práctica de la educación escolar en México.

Se finaliza con la elaboración de algunas conclusiones y el listado de la bibliografía que sustenta el trabajo.

CAPITULO 1. EL DESARROLLO INFANTIL

1.1 Concepto de desarrollo.

Para comenzar a hablar sobre el desarrollo infantil es necesario tener claro en primer término que desarrollo implica cambio, crecimiento, transformación, maduración, etc., como lo define Merani (1979, Pág.44) en su Diccionario de Psicología; desarrollo significa “Cambio progresivo en un organismo, dirigido siempre a obtener una condición final”.

Por otra parte Meece (2000) explica el desarrollo como los cambios sistemáticos y sucesivos del niño que ocurren con el tiempo y mejoran la adaptación global de éste al ambiente. Sin embargo hace hincapié en que el desarrollo no es cualquier cambio, sino aquel que sigue un patrón lógico u ordenado que se va complejizando y que favorece la supervivencia, caracterizando así al desarrollo como evolutivo.

Un concepto más actual de desarrollo lo da Galimberti (2006, Pág. 306) que en su Diccionario de psicología, lo define como el “Proceso evolutivo de un organismo con modificaciones de estructura, de función y de organización para tres órdenes de causas: maduración intrínseca, influencia del ambiente y aprendizaje que se efectúa tomando en posición activa frente al ambiente”.

Para Papalia y Wendkos (1995, Pág. 3) “el desarrollo humano es el estudio científico de cómo cambian las personas y como permanecen algunos aspectos con el correr del tiempo”. Por lo tanto, el desarrollo debe entenderse como un cambio constante en un ser humano, mismo que implica crecimiento físico y modificación en la organización de las estructuras cognitivas, aspectos que pueden presentarse a través del tiempo en forma paralela o no; los cambios que ocurren durante éste pueden clasificarse en dos tipos: a) cuantitativos, es decir aquellos que son susceptibles de cuantificarse, por ejemplo la estatura, el peso y el crecimiento físico en general; b)

cualitativos, los que incluyen aspectos como la inteligencia, el pensamiento y el lenguaje, la personalidad y el desarrollo social.

Desde luego, estos últimos dos aspectos no se pueden concebir en forma separada, sino en interdependencia, ya que, por ejemplo, la formación de la personalidad va a servir como medio de enlace para poder relacionarse con los demás o desarrollo social.

En este sentido, se puede afirmar que algún cambio que ocurra en alguno de los aspectos del desarrollo tendrá implicaciones en otro o en varios de éstos. Y estas implicaciones podrán ser benéficas o perjudiciales en el continuo de la vida del ser humano.

Estas mismas autoras también afirman que el desarrollo en su camino se ve influenciado por diferentes factores, que pueden clasificarse en internos y externos. Los primeros son imputables al individuo y que provienen del legado genético que las personas reciben de sus padres, es decir de tipo biológico; mientras que los factores externos son de tipo ambiental y “se originan en la experiencias personales frente al mundo exterior” (Pág. 8), donde deben considerarse influencias como de tipo normativo y no normativo.

La autoras se refirieren a las influencias de tipo normativo como aquellas que ocurren de manera similar en la mayoría de los miembros de un grupo determinado, independientemente de la época y el lugar donde vivan; es decir, aquellos sucesos que se dan de manera similar en grupos de cierta edad, como la pubertad, o la menopausia, o bien acontecimientos de tipo cultural como la entrada a la escuela o la jubilación, que en varios países se da en tiempos muy parecidos, esto sin considerar ningún otro factor (social, económico o étnico).

Mientras que las influencias ambientales no normativas se consideran como los acontecimientos esporádicos que impactan la vida individual de una persona en un

período atípico de la vida o que sólo les ocurre a unos pocos. Aquí se puede poner como ejemplo a las personas que crecen al mismo tiempo, en el mismo lugar y que tienen experiencias que son comunes a una generación. Sin embargo, cuando le ocurren acontecimientos agradables o desagradables a una sola persona y éstos participan activamente en su propio desarrollo (como un accidente, o la muerte de un padre, o el nacimiento de un hijo, o la búsqueda de trabajo, etc.), pero que no son los directamente responsables del continuo del desarrollo, se puede hablar de influencias ambientales de este tipo.

Por su parte, Craig (1988, Pág. 9) da su definición de desarrollo de la siguiente manera: “el desarrollo designa los cambios que con el tiempo ocurren en la estructura, pensamiento o comportamiento de una persona, a causa de los factores biológicos y ambientales”. Esta autora señala la importancia que tienen estos cambios en forma progresiva y acumulativa, pues afirma que de esta manera se da origen a una mayor complejidad de la actividad, organización y funcionamiento del individuo. Hace énfasis en distinguir los procesos biológicos que intervienen en el desarrollo y los factores ambientales.

Entendiendo los procesos biológicos (como el crecimiento físico y de los órganos internos) como aquellos que están determinados genéticamente y que admiten poca o nula variación. Sin embargo también menciona algunas causas externas que podrían intervenir para ocasionar alguna alteración, como es el caso del tipo de nutrición en la alimentación o las enfermedades que sufre el individuo y que tienen repercusiones en el organismo, refiriéndose a este proceso de crecimiento como maduración.

Los factores ambientales que influyen en el desarrollo del ser humano son: la luz, el sonido, el calor, los alimentos, los medicamentos y algunos otros que satisfacen las necesidades biológicas y psicológicas. Algunos de estos factores ambientales son temporales y exclusivos de una sola situación, otros en cambio pueden ser permanentes o presentarse frecuentemente, pero ambos influyen en el crecimiento del organismo.

Señala al aprendizaje como el elemento básico para el proceso evolutivo del individuo, así como la socialización, que implica la adquisición de actitudes, creencias, costumbres y valores; afirma que todos estos aspectos están estrechamente relacionados, pues de su interacción depende la conducta del individuo.

Craig (ídem.) también dice que “la interacción entre la maduración y el aprendizaje depende del momento en que ocurre un efecto ambiental”. Explica esto utilizando el término período crítico, entendiendo como tal “un lapso en que un factor ambiental puede surtir su efecto sobre el desarrollo del individuo, ya sea de manera positiva o de forma perjudicial para él” (1986, Pág. 14).

Finalmente, Bricker (1991) visualiza al desarrollo como una “pirámide invertida”, en la que las bases adquiridas por el infante se diferencian gradualmente en respuestas cada vez más numerosas y de nivel de complejidad más alto. Afirma que “el aprendizaje de la mayoría de los niños sigue unas pautas de desarrollo, o al menos unas progresiones lógicas que los impulsan a tener repertorios de respuestas cada vez más complejas” (Pág.14). Aclara que este concepto de desarrollo, no incluye a los niños con impedimentos o con alteraciones motoras o sensoriales, pues su desarrollo rara vez refleja ese nivel de jerarquías. También menciona que la presencia de patologías específicas puede influir en las respuestas que surgen y variar su forma, de manera que se producen desviaciones significativas en el curso del desarrollo.

Esta autora hace énfasis en la interacción de los factores ambientales y sociales con los factores biológico maduracionales que le son inherentes al individuo, pues explica que en gran medida se encuentran relacionados y que la alteración en alguno tiene repercusiones en el desarrollo conjunto del niño. Basándose en el modelo transaccional propuesto por Sameroff y Chandler en 1975 concluye que “la intervención en los infantes y niños depende directamente de la integridad de su organismo y la calidad del ambiente de cuidado” (Pág. 17); tales autores consideran al infante a lo largo de dos continuos de riesgo: uno llamado riesgo reproductivo y el otro llamado riesgo causado por la persona encargada de cuidar al niño, señalando que si el medio es adecuado aumentan las probabilidades de que el infante avance y que cuanto más capacitado biológicamente esté, más podrá compensar los efectos de un ambiente de cuidado deficiente. En este sentido Bricker concuerda totalmente con

ellos y además le confiere una gran importancia a las situaciones de riesgo a las que podrá enfrentarse un niño durante su desarrollo; en ese sentido dedica gran parte de sus investigaciones a la observación y análisis de éstas situaciones de riesgo en el desarrollo del niño.

1.2 Teorías tradicionales del desarrollo.

Los conceptos dados acerca del desarrollo infantil, por los diferentes autores mencionados en el punto anterior, son una muestra si no exhaustiva, quizá si representativa de la inquietud que causa el poder dar una explicación de un hecho que es trascendental en la vida de todo ser humano. Si bien sus definiciones tienen varios puntos de coincidencia, también tienen otros en los que difieren, y esto se debe en gran medida, a que cada uno aborda el concepto desde su muy particular punto de vista, que en gran medida está dado por la perspectiva teórica desde la cual miran el objeto de estudio. Por lo que, tanto el concepto de desarrollo como la explicación del mismo a través del tiempo, han sido abordados desde diferentes perspectivas teóricas, que al paso del tiempo se han vuelto tradicionales para poder entender el estudio del desarrollo humano. Fundamentos teóricos que han surgido de la investigación sistemática y cuidadosa de diferentes autores, que desde su muy particular punto de vista han contribuido a la ampliación del panorama de explicación del desarrollo infantil y por lo tanto se considera indispensable mencionarlos, ya que sin ellos quedaría incompleta y sesgada la idea del desarrollo.

Las Teorías que han dado una amplia explicación del desarrollo pueden dividirse en dos amplios grupos, debido a su punto de partida y visión general del fenómeno.

1.2.1 Perspectivas de base biológica.

Éstas se caracterizan porque explican el desarrollo partiendo de procesos biológicos innatos como el crecimiento y la maduración, donde el niño pasa por etapas invariables y predecibles para lograr su desarrollo.

En primer lugar se encuentra la Teoría maduracionista de Arnold Gesell, para quien el desarrollo de la conducta se ve afectado principalmente por procesos internos madurativos. La maduración se convierte así en el mecanismo interno por medio del cual se va consiguiendo el progreso en áreas como la conducta adaptativa, la conducta social, la conducta motriz o la conducta verbal. Los cambios que se observan en el desarrollo son debidos a la inherente predisposición del organismo para evolucionar, y por el desarrollo espontáneo de los sistemas neuronal, muscular y hormonal del organismo infantil. El crecimiento de la mente está inseparablemente unido y profundamente limitado por el sistema nervioso y por el transcurso del tiempo, de tal manera que el niño estará normalmente listo para hacer lo que le corresponde a su edad, cuando su sistema nervioso, muscular y hormonal estén dispuestos para tal menester.

Para este autor, el desarrollo procede de forma secuencial, ordenada, invariable e inevitable (a pesar de las variaciones individuales), concediéndole cierta importancia al ambiente, cuya influencia radica en sostener, modular y transformar las progresiones del desarrollo, pero sin generarlas. Todos los niños normales pasan por las mismas secuencias de desarrollo, pero su ritmo o índice de crecimiento varía. Gesell estableció normas de edad del crecimiento y del cambio conductual en 5 grandes áreas de desarrollo: conducta motora, conducta adaptativa, conducta de lenguaje, conducta emocional y conducta personal-social. Además introdujo el concepto de madurez, ya que pensaba que sólo podía darse el aprendizaje si un niño estaba biológicamente listo, es decir maduro. Por lo tanto el mecanismo regulador del desarrollo es la maduración. (Fernández, 2000).

Teorías Psicoanalíticas. Diversos autores han abordado el problema del desarrollo desde esta postura, sin embargo son destacables las aportaciones de Freud y Erikson, quienes consideran al ser humano como una criatura guiada por impulsos, que constantemente trata de reencauzar las potentes fuerzas de su interior. Sus principios son el desarrollo psicosexual, la identificación y la realización de los procesos del desarrollo. Obteniendo estos razonamientos a través del estudio y observación de la conducta humana, su personalidad y sus relaciones interpersonales.

Freud planteó una perspectiva biológica del hombre, basado en el punto de vista de Darwin. Postuló un determinismo del comportamiento humano por impulsos innatos, principalmente el sexo y la agresión, otorgando un papel pasivo a la conciencia. Tanto Freud como Erikson vieron en el desarrollo un proceso discontinuo que sigue una serie de etapas discretas, donde cada una se basa en la anterior y refleja cambios cualitativos en las estructuras de la personalidad del niño (Meece, 2000).

La Teoría Freudiana plantea cuatro postulados básicos (Marx, 1976; citado en: Fernández 2000): 1) la vida psíquica está determinada; 2) el inconsciente desempeña un papel predominante en la determinación de la conducta del hombre; 3) los conceptos explicativos más importantes son motivacionales; 4) la historia del organismo es de extrema importancia en la determinación de la conducta contemporánea.

Además de estos cuatro postulados básicos, los analistas más ortodoxos aceptan varios más como:

El impulso básico es sexual y tiene sus bases en la biología del organismo.

1. Esta energía biológica primordial se manifiesta en los diversos instintos.
2. Hay un conflicto básico entre los instintos de vida y de muerte.
3. Para explicar la actividad inconsciente es necesario un modelo estructural, topográfico; las estructuras generalmente aceptadas son: el ello, el yo y el superyo.
4. Las relaciones entre el niño y sus padres, explican las neurosis.
5. El individuo atraviesa diversas etapas del desarrollo libidinal: oral, anal, fálica, de latencia y genital.
6. El individuo se defiende del daño psicológico mediante el empleo de los mecanismos de defensa que controla el yo.
7. Los sueños, los lapsus linguae, los chistes y los diversos errores, tienen un significado simbólico que se relaciona con contenidos sexuales reprimidos.

Por su parte Erikson estaba convencido de que el desarrollo es un proceso de toda la vida, y que además se ve influenciado por el ambiente, por lo que desarrolló una teoría del desarrollo de la personalidad a la que denominó Teoría psicosocial, donde

describe ocho etapas del ciclo vital o estadios psicosociales y que abarcan desde el nacimiento hasta la muerte de la persona:

1) Confianza básica versus desconfianza: esta etapa inicia con el nacimiento y hasta los 18 meses aproximadamente y es donde se crea el vínculo materno, el cual será determinante para generar la seguridad o inseguridad en el niño.

2) Autonomía versus vergüenza y duda: desde los 18 meses hasta los 3 años de edad, el niño comienza a tomar control de las eliminaciones de su cuerpo, por lo que habrá momentos de vergüenza y duda.

3) Iniciativa versus culpa: desde los 3 a los 5 años de edad, el niño incrementa su actividad mediante los juegos y elabora fantasías de tipo sexual, por lo que aparece un sentimiento de culpa.

4) Laboriosidad versus inferioridad: de los 5 a los 13 años, el niño es capaz de compartir tareas y actividades, sin embargo, también se desarrollan sentimientos de inferioridad, debido a su condición social, económica o racial y que se generan frecuentemente en el ámbito escolar.

5) Búsqueda de la identidad versus difusión de la identidad: desde los 13 hasta los 21 años, se genera una búsqueda y una crisis de identidad, ya que se atraviesa toda la etapa de la adolescencia y los cambios hormonales.

6) Intimidad frente a aislamiento: desde los 21 hasta los 40 años, es la etapa donde el adulto joven ya no tiene que probarse a sí mismo y se vuelve liberado para compartir con otros (promiscuidad).

7) Generatividad frente a estancamiento: desde los 40 hasta los 60 años, la idea en esta etapa es lograr un equilibrio entre la productividad y el estancamiento (crisis de la mediana edad).

8) Integridad frente a desesperación: desde los 60 años hasta la muerte; aquí aparece un aislamiento social y un sentimiento de inutilidad, que serán reforzados con pensamientos de desesperanza y de muerte. (Recuperado de: http://es.wikipedia.org/wiki/Erik_Erikson. 2010).

Tanto Freud como Erickson centran su interés exclusivamente en los procesos biológicos que según ellos ocurren a lo largo de la vida de un individuo, y dejan completamente fuera la interacción de este con su ambiente, así como también otros acontecimientos que pueden ocurrir en el transcurso de la vida del mismo individuo que pueden interferir con ese continuo. Así, mientras para Freud las estructuras básicas de la personalidad infantil se establecen en los primeros cinco años de vida y después ya no ocurren cambios significativos, para Erickson inician, se establecen, se consolidan, ya que permanecen durante toda la vida del individuo, pero nunca terminan y solo con la muerte de la persona desaparecen (Meece, 2000).

1.2.2 Perspectivas de base conductual.

Estas teorías sostienen que los cambios evolutivos del comportamiento reciben el influjo del ambiente y que los mecanismos fundamentales del desarrollo son los principios del aprendizaje. El aprendizaje es un proceso generalizado, que no se limita a la enseñanza formal. Los teóricos del aprendizaje conciben “el desarrollo a través de la vida como una acumulación gradual de conocimiento, destrezas, memorias y competencias” (Craig, 1988, Pág. 33).

Cada persona es formada y moldeada por el proceso de asociación de estímulos y sus respuestas o por la asociación de comportamientos y sus consecuencias. El proceso de aprendizaje es automático. Aquí no interesa analizar lo que ocurre entre el estímulo y la respuesta, es decir los estados internos de la mente, ya que no confían en la exactitud de la información proporcionada.

En estas perspectivas es importante fundamentar las explicaciones con base en datos empíricos y cuantificables. El método de investigación utilizado trata de ser lo más objetivo posible. Muchos teóricos trataron de reducir la conducta humana a una cadena de unidades simples, como estímulo-respuesta (e-r). La meta consistía en

describir de forma precisa y exacta cómo se adquieren o se aprenden y luego cómo se retienen o recuerdan dichas unidades, o bien establecer cómo se enlazan cadenas o en qué condiciones desaparecen (Craig, 1988).

Los conductistas piensan que el desarrollo es un proceso gradual y continuo, donde se presentan pequeños cambios cuantitativos conforme el niño va adquiriendo nuevas habilidades y conductas. El niño desempeña un papel pasivo en el proceso evolutivo. Se limita a responder ante los estímulos ambientales. Según las teorías conductistas, el desarrollo muestra gran plasticidad porque los estímulos ambientales pueden variar y por lo tanto no existen patrones universales de desarrollo (Meece.2000).

Destacables en este sentido son las Teorías del aprendizaje, que nos remiten a autores como Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner. Ellos explican que la naturaleza humana no es ni buena ni mala, que el ser humano es un ser reactivo; el hombre se limita a reaccionar ante su ambiente mediante procesos de condicionamiento clásico, operante y moldeamiento. Por lo tanto la conducta es susceptible de modificación, ya que sus reacciones pueden ser emocionales o condicionadas.

El experimento de Iván Pavlov (1928), figura entre los ejemplos más famosos de Condicionamiento clásico, donde un estímulo incondicionado (comida) genera una respuesta incondicionada (salivación), después un estímulo neutral (sonido de un diapasón), se apareja con la presentación del estímulo incondicionado y con algún tiempo de esta presentación aparejada. Después con la sola presentación del estímulo condicionado (diapasón) se genera un comportamiento respondiente (respuesta condicionada).

De esta forma se consideró que las reacciones emocionales son susceptibles de condicionamiento, como lo demostró también el experimento de John B. Watson y Rayner (1920), donde un niño llamado Albert de sólo 11 meses de edad fue sujeto del experimento. A este niño le pusieron enfrente una rata blanca; al principio no mostró temor alguno ante el animal, pero luego los experimentadores produjeron un fuerte ruido metálico cada vez que le mostraban la rata, provocando que el niño llorara y se alejara gateando. Unos cuantos apareamientos del estímulo previamente neutral con

el ruido desagradable hicieron que Albert manifestara ansiedad y miedo ante la rata sola y ante cualquier objeto afelpado blanco. A este tipo de respuesta le llamaron generalización del estímulo.

Por su parte Thorndike entre 1898 y 1930 se consagró en gran parte al estudio de las aplicaciones de su teoría a los problemas de importancia educativa y social. Para Thorndike, la forma más característica de aprendizaje, tanto para animales inferiores como para el hombre, es el proceso por ensayo y error, o como prefirió nombrarlo más tarde por selección y conexión. “El que está aprendiendo se enfrenta a una situación de problema en la que tiene que alcanzar una meta, como la de salir de una caja-problema o la de alcanzar alimento. Lo hace seleccionando la respuesta adecuada de entre cierto número de respuestas posibles. Se define un ensayo por la cantidad de tiempo (o número de errores) que transcurre antes de alcanzar la meta” (Hilgard y Bower, 1975.Pág. 29).

Uno de los experimentos más famosos de Thorndike fue el que llevó a cabo con gatos, que metía en una caja con laberintos y aprendían por sí mismos a escapar de ella o conseguir alimento al manipular el pasador que abría la puerta. Esto dio origen a lo que llamó ley del efecto, donde afirma que “las consecuencias de un comportamiento determinan la probabilidad de que sea repetido” (Craig.1988.Pág. 38).

Sus primeros experimentos fueron de este tipo principalmente con animales, pero una comparación de las curvas de aprendizaje de los sujetos humanos con las de los animales, lo llevó a pensar que los mismos fenómenos esencialmente mecánicos exhibidos en el aprendizaje animal eran también lo fundamental en el aprendizaje humano.

Por otra parte Skinner (1904-1990) formuló los principios básicos del condicionamiento operante. En principio experimentó con ratas y palomas y sostuvo que los mismos principios eran aplicables al ser humano. Creía que un organismo tiende a repetir una respuesta que ha sido reforzada y a eliminar una que ha sido castigada (Papalia y Wendkos, 1997.Pág. 32).

El enfoque de Skinner se caracteriza por: a) es un enfoque teórico y puramente descriptivo, ya que desconfía de cualquier explicación teórica que vaya más allá de la conducta observable. b) Discrimina entre condicionamiento operante y respondiente, reducido este último a una parte mínima de la conducta total del organismo. Argumenta que en el condicionamiento clásico o pavloviano, el refuerzo no depende de la respuesta sino del experimentador. El organismo parece adaptarse al medio pero no a actuar sobre él. En el modelo operante en cambio, la respuesta es la condición del refuerzo: el organismo debe actuar sobre el ambiente para obtenerlo. El mecanismo del condicionamiento operante puede formularse diciendo que una respuesta tiende a reproducirse si provoca la aparición de un acontecimiento que será reforzante para el organismo. c) Considera que las leyes generales del aprendizaje son las mismas para cualquier organismo, sea cual sea su especie. d) Desconfía de las técnicas estadísticas pues en su opinión los cambios de conducta registrados en situación experimental normalizada (en la caja de Skinner) son tan claros que hacen innecesarias las pruebas estadísticas.

Con las investigaciones y experimentos descritos, los teóricos conductuales, establecen al ambiente y la manipulación del mismo, como el principal promotor de la conducta presentada por el individuo y por lo tanto como el determinante del desarrollo del mismo. En un principio estos teóricos dieron poca o nula importancia a los aspectos biológicos, sin embargo reconocieron que la biología establece límites a lo que las personas pueden hacer, y se convencieron de que el aprendizaje cambia la conducta e impulsa el desarrollo.

1.2.3 Teorías de enfoque humanista.

En éstas se sitúan la Teoría de las necesidades de Maslow y la Teoría del desarrollo de la personalidad del Yo de Carl Rogers, (Papalia y Wendkos, 1997) quienes ven al ser humano como algo más que la suma de sus partes y más que un conjunto de patrones de estímulo-respuesta o de instintos animales, teniendo como procesos principales, la autorrealización y el aprecio positivo. Sin embargo sus postulados se orientan hacia la realización de los adultos y dan poca o nula importancia al desarrollo

ocurrido en la infancia del individuo, por lo que no retomaremos aquí sus principios, ya que el interés principal en este trabajo es precisamente el desarrollo en su etapa inicial.

1.3 Teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget.

Mención aparte merece la teoría desarrollada por Jean Piaget (1896-1980), acerca del desarrollo infantil (Medina, 2007) debido a la importante influencia que ésta ha ejercido en la educación básica de México, pero también a que ha sido utilizada para sentar las bases y cambios educativos en otros países, ya que de ella emanaron conceptos que fácilmente dieron pautas para dirigir el rumbo del trabajo educativo con los niños.

Piaget contribuyó a modificar el rumbo de la investigación dedicada al desarrollo del niño, debido a que no lo considera como un organismo pasivo y moldeado por el ambiente, sino más bien como un ser que va construyendo su propio desarrollo. En este sentido Piaget sostiene que “el aprendizaje está subordinado al desarrollo y no a la inversa”.

Piaget considera a los seres humanos como seres racionales, activos, alertas y competentes que no se limitan a recibir información, sino que también la procesan. Sus principios se basan en conceptos como asimilación, adaptación y equilibrio, que pueden ser modificados mediante la educación y el razonamiento moral.

Piaget fue un teórico de fases que dividió al desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes etapas: sensoriomotora, preoperacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales. Cada una de ellas con cualidades distintas del pensamiento, que además siguen una secuencia invariable, es decir una vez que el niño entra en una nueva etapa, no retrocede a una forma anterior de razonamiento. A medida que el niño va pasando por las etapas, mejora su capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento.

En la etapa sensoriomotora, que abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años, los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines y la permanencia de los objetos.

En la etapa preoperacional, de los 2 a los 7 años, el niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Hay una solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.

La etapa de las operaciones concretas que va de los 7 a los 11 años, el niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.

Finalmente la etapa de las operaciones formales de los 11 o 12 años en adelante, el niño aprende sistemas abstractos del pensamiento, que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proposicional.

De esta forma Piaget considera que el niño en su desarrollo cognoscitivo pasa de ser un ser activo a un ser intuitivo, después práctico y al final reflexivo, elementos que le ayudarán a reorganizar y diferenciar los esquemas ya existentes.

Piaget pensaba que todos los niños comienzan a organizar el conocimiento del mundo en lo que llamó esquemas. Los esquemas son conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo.

Piaget estableció cuatro principios básicos del desarrollo: Organización, adaptación, asimilación y acomodación.

La organización es una predisposición innata en todas las especies. En el niño, conforme va madurando, integra los patrones físicos simples o esquemas mentales a sistemas más complejos.

La adaptación es la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o de conducta a las exigencias del ambiente.

La asimilación es el proceso que moldea la información nueva para que encaje en los esquemas existentes.

Y la acomodación es el proceso de modificar los esquemas actuales, cuando la información es compatible con lo que ya se conoce, alcanzando un estado de equilibrio. Y cuando no es así habrá que cambiar la forma de pensar o hacer algo para adaptarla.

En 1979, Flavell mencionó las implicaciones que los postulados de Piaget podrían tener en la educación. En primer lugar sugirió emplear la evaluación del desarrollo intelectual general de cada niño, de sus aptitudes específicas para el estudio y de la disposición para diversos tipos de instrucción, como indicadores para la ubicación de los niños en los diferentes grados escolares. Es decir, relacionar el diagnóstico evaluativo del estudiante individual en conexión con el programa escolar a cursar. Una segunda aplicación que menciona es la adecuación de los contenidos científicos al nivel de desarrollo del niño; ésta atañe a los métodos mediante los cuales debe enseñarse al niño una vez que se ha seleccionado el contenido de los programas. Y finaliza afirmando que: “Ya desde sus primeros escritos, Piaget hizo hincapié en la primordial importancia de las interacciones con pares como el vehículo principal mediante el cual el niño se libera de su egocentrismo. Ya que sólo puede aprenderse el significado de la perspectiva...mediante la comparación de los propios pensamientos con los de los demás y la observación de las semejanzas y las diferencias existentes entre ellas. La extensión de esta concepción a la enseñanza consiste en incorporar actividades grupales al aula, proyectos que deban realizarse en común, sesiones de discusión, etc.” (Flavell, 1979, Pág. 389).

1.4 La concepción histórico-cultural del desarrollo

El principal teórico de la concepción histórico-cultural que formuló planteamientos generales desde un trabajo de investigación, para explicar el desarrollo, el aprendizaje, el lenguaje y otros tópicos de relevancia que conforman la personalidad de un individuo fue Lev Semiovitch Vygotsky (1896-1934), quién a través de sus observaciones, reflexiones y con la influencia del pensamiento marxista, erigió toda una teoría del desarrollo que también al igual que la de Piaget ha tenido repercusiones en el ámbito educativo a nivel mundial, pero que debido a la densidad de su trabajo y escasa difusión inicial aún no ha sido muy comprendida y utilizada.

El trabajo de Vygotsky se basa en el cambio y el crecimiento. Analizó la influencia del contexto social y cultural en el desarrollo del niño, se interesó en el desarrollo cognitivo y el lenguaje, además del análisis literario y la educación especial. Su teoría no contiene patrones universales de desarrollo, ya que cada cultura difiere respecto a las metas de desarrollo de un niño (Meece 2000). Sin embargo, en la teoría de Vygotsky el desarrollo humano se integra de forma peculiar por lo biológico, lo ambiental y lo específicamente socio-cultural del desarrollo de la personalidad en general.

Cada sujeto nace con determinadas estructuras biológicas que pueden considerarse como necesarias para su desarrollo, determinadas condiciones de estas estructuras pueden favorecer o no el desarrollo y formación de capacidades en el ser humano. Es decir, las condiciones biológicas de un ser humano no son determinantes de lo que el sujeto pueda llegar a ser o no. Por lo tanto, resultan fundamentales las condiciones de vida y educación en las que se desarrolle ese sujeto. Y a su vez, estas condiciones de vida y educación están inmersas en una etapa histórica determinada y por lo tanto en un mundo de objetos materiales y espirituales culturalmente determinados, es decir su medio más específico está condicionado por la cultura de su entorno más cercano, por las condiciones de vida y educación en las cuales vive y se desarrolla; no se trata de un medio abstracto y metafísico (López, J. 2001).

En esta teoría resulta importante el papel que tiene el adulto que se relaciona con el niño, ya que sin éste sería impensable que el niño pudiera apropiarse por sí mismo de

la cultura y valores que están presentes en el ambiente que le rodea, por lo tanto el adulto resulta un mediador y orientador para la adquisición de este conjunto de conocimientos de una cultura determinada.

Vygotsky decía que ninguna de las cualidades psíquicas específicamente humanas, como el pensamiento lógico, la imaginación creadora y la regulación voluntaria de las acciones puede surgir sólo mediante la maduración de las capacidades orgánicas. Para la formación de este tipo de cualidades se necesitan determinadas condiciones sociales de vida y educación.

Para Vygotsky el ser humano comienza siendo social para ir individualizándose progresivamente, es decir “en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (Vygotsky, 1979, citado en: Fernández 2000, Pág.94).

De esta forma Vygostky afirma que:”El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que hace nacer formas puramente humanas de inteligencia practica y abstracta, tiene lugar cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo que previamente eran independientes, convergen” (Vygostky 1978, citado en Fernández 2000 Pág. 24). En esta afirmación queda claro que no existe un principio invariante como elemento explicativo de las distintas fases del desarrollo, por el contrario cada etapa del desarrollo puede caracterizarse por un conjunto de funciones psíquicas cuyas relaciones funcionales cambian. Deberá entenderse entonces el desarrollo como un continuo de experiencias que permiten avanzar hacia un nivel superior de individuo, es decir hay una interdependencia entre los recursos ofrecidos socialmente y el desarrollo del individuo.

En el curso del desarrollo hay un momento especialmente relevante que es el inicio del habla. Cuando el niño comienza a hablar, el lenguaje y la actividad práctica convergen, haciendo que se transformen y se organicen de acuerdo con directrices totalmente nuevas.

En suma, cada autor define un concepto de desarrollo diferente, mientras para algunos pesan más los factores biológicos, para otros los factores ambientales son determinantes. Sin embargo muestran coincidencia en tanto los consideran a ambos en interdependencia para poder explicar el desarrollo infantil.

Por otra parte las diferencias podrían explicarse partiendo de la formación profesional de los autores y la postura ideológica desde la que se aborda el tema, lo que da pie a mencionar a continuación un breve panorama de esas posturas teóricas que a su manera han tratado de explicar y definir no solo el desarrollo infantil, sino el desarrollo humano en general, aunque aquí solamente se hará énfasis en el desarrollo infantil debido a la abundante información que existe al respecto, y orientado hacia las alteraciones del mismo.

1.5 Alteraciones en el desarrollo.

Después de haber hablado acerca de las investigaciones realizadas en torno a los procesos de desarrollo de un individuo y concretamente de éstos ubicados en la etapa infantil, es necesario abordar también las causas que ocasionan que este desarrollo no se lleve a cabo como se espera que ocurra. Diversos autores también se han enfocado a determinar estos factores (de tipo biológico o ambiental) que impiden un desarrollo adecuado para un individuo.

El desarrollo como proceso de formación progresiva de la persona, es multicausal; en consecuencia, hablar de un individuo en desarrollo supone hacerlo en su integración en lo biológico, cognitivo, personal, social y moral.

Por lo tanto y de acuerdo con Luque (2005), se entenderá por trastorno en el desarrollo aquella alteración, disfunción o dificultad en general del funcionamiento intelectual general y de la conducta adaptativa de una persona, que conlleva la necesidad de elementos de apoyo y recursos en el contexto donde se desenvuelve.

Con el término trastorno del desarrollo se hace referencia a un conjunto de dificultades que presentan algunas personas, de carácter crónico y atribuible a alteraciones del funcionamiento intelectual general y de la conducta adaptativa en particular. Y su estudio como tal puede hacerse a través de tres niveles de análisis de acuerdo con Morton y Frith (1995) y García (1999), (citados en Luque 2005); esos tres niveles son: biológico, cognitivo-emocional y conductual, que interactúan entre sí y con el entorno. A su vez a estos niveles se les puede agrupar en dos: el primero biológico, de carácter causal y el segundo de tipo psicológico, formado por lo cognitivo-emocional y lo conductual, como núcleo modulador de pensamiento y conducta.

El trastorno del desarrollo es una entidad de diagnóstico psicológico, en tanto que se parte de una valoración personal y de contexto, para tratar sus dificultades desde los ámbitos familiar, educativo y social. El hecho de situar su origen en un nivel biológico, no implica centrarse en el tratamiento de la enfermedad o trastorno, sino para sentar un punto de partida sobre el cual desarrollar todo un conjunto de actuaciones. Se impone en consecuencia, una intervención psicoeducativa que buscará la acción formadora de la persona, su compensación, potenciación o refuerzo de sus habilidades y capacidades. De ahí la necesidad de desarrollar todo un programa educativo de ayuda para compensar en parte esta alteración en el desarrollo.

1.6 Los niños con necesidades educativas especiales.

¿A qué nos referimos cuando decimos "niños con necesidades especiales"? Nos referimos a cualquier niño que pueda necesitar ayuda adicional debido a un problema médico, emocional o de aprendizaje; es decir aquel que padezca un trastorno en el desarrollo, de acuerdo con la definición dada en el punto anterior, por Luque (2005). Estos niños tienen necesidades especiales porque pueden necesitar medicinas, terapia o ayuda adicional en el colegio, cosas que otros niños no suelen necesitar o solo necesitan de vez en cuando.

Un niño que padece una enfermedad, como la epilepsia, la diabetes o la parálisis cerebral, también tendría necesidades especiales. Pueden necesitar medicinas u otro tipo de ayuda para realizar sus actividades diarias. Los niños con problemas de visión podrían necesitar libros en Braille. Los niños con problemas de audición o de habla

también tendrían necesidades especiales. Es posible que un niño que tiene problemas de audición necesite audífonos para oír y logopedia, puesto que es difícil pronunciar las palabras correctamente cuando uno no puede oírlas muy bien.

Para un niño con necesidades especiales, la vida puede presentar más retos. Puede ser más difícil hacer cosas normales, como aprender a leer o, si la persona tiene alguna discapacidad física, moverse por la escuela o por un centro comercial. La buena noticia es que sus padres, médicos, enfermeras, terapeutas, maestros, etc., pueden ayudarles. El objetivo es ayudarles a ser tan independientes como sea posible.

Según la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) en 1990, el concepto de necesidad educativa especial, está en relación con la idea de diversidad de los alumnos y se concreta en: "La atención a aquellos alumnos que, de forma complementaria y más especializada, precisan de otro tipo de ayudas menos usuales, bien sea temporal o permanentemente".

El término "alumnos con necesidades educativas especiales" fue acuñado en el informe Warnock (1981) para definir a aquellos alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje que hace necesario disponer de recursos educativos especiales para atenderlas.

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo" (CNREE, 1992, pág. 20, citado en: Fernández R. 2004. recuperado de: <http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/ee/necesidades.html>. 2010)

Un niño con necesidades educativas especiales 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 distintos recursos

a los que la escuela ordinaria ofrece al alumnado para que logre los fines y propósitos educativos" SEP, (2002).

Son alumnos que tienen necesidades educativas especiales e individuales propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización (recuperado de: [http:// pdf. rincondelvago. com/ educación-especial. htm](http://pdf.rincondelvago.com/educación-especial.htm)).

La llamada Declaración de Salamanca, cuyo nombre técnico es Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales define este concepto diciendo: "El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Deberían acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (...) En el contexto de este Marco de Acción el término Necesidades Educativas Especiales se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades del aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su escolarización."

Con base en estas declaraciones es necesario dar una definición de lo que se entiende como necesidades educativas especiales. "Conjunto de medios (materiales, arquitectónicos, metodológicos, curriculares y profesionales) que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela ordinaria" (Puigdemívol, 1999, Pág.62 citado en: Fernández R. (2006). Obtenido de: [http:// www. uclm. es/ profesorado/ ricardo/ EE/ definiciones. html](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/EE/definiciones.html). 2010).

Se considera que un niño tiene una dificultad especial si muestra una mayor dificultad para aprender que el resto de los niños de su misma edad; si tiene una disfunción que le impide o dificulta hacer uso de las facilidades educativas de un cierto nivel proporcionadas a los de la misma edad en las escuelas de su zona y nivel. La amplitud de estas dificultades afecta a la habilidad de los niños para aprender y progresar en la escuela y será inducida por una variedad de factores, que incluye las disponibilidades escolares, la disponibilidad de ayudas adicionales y la etapa en la que la dificultad haya sido inicialmente identificada.

Alumno con necesidades educativas especiales es aquel que "requiere durante su escolarización o parte de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, de sobre dotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud y otras semejantes" (Art. 1, Decreto 217/2000, B.O.A. 27 de Diciembre de 2000, recuperado de: <http://ouad.unizar.es/documents/decreto217/2000del19dediciembre.pdf>).

En cada escuela y en cada clase hay un ciclo de evaluación, planificación, enseñanza y revisión de las necesidades de todos los niños. Esos estudios generales tienen en cuenta el amplio abanico de habilidades, aptitudes e intereses que cada chico trae a la escuela. La mayoría de los niños aprenden y progresan dentro de estos condicionamientos locales. Pero quienes encuentran dificultad en ello pueden tener lo que se ha denominado necesidades educativas especiales. Necesidades educativas especiales es un "Término normalizador y no discriminatorio. Se pone el acento en los recursos educativos que la escuela precisa para responder, adecuadamente, a las necesidades que cualquier alumno pueda presentar a lo largo de su escolaridad, cualquiera que sea su origen y su carácter. Se entiende además que las necesidades educativas de un alumno tienen un carácter relativo e interactivo. Las dificultades de aprendizaje de los alumnos tienen un carácter fundamentalmente interactivo, pues dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo en el que se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece" (recuperado de: <http://virgendelasnieves.es/atención.htm>. 2010).

El término "Necesidades Educativas Especiales" (N.E.E.), viene expresado por primera vez en el informe Warnock, publicado en el Reino Unido en 1978. Como afirman Marchesi y E. Martín este término se aplica a los alumnos/as que presentan algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización, problema que demanda una atención más específica y más recursos educativos que los que necesitan los compañeros de su edad. Este término ha sido criticado por su excesiva amplitud y poca definición. Antes se consideraban sujetos de Educación Especial a los alumnos que presentaban déficits de carácter permanente, cuyo número es sensiblemente menor que los alumnos con N.E.E. (entre los que se incluyen a aquellos que presentan dificultades en la lectura, escritura, cálculo, etc.).

NEES son aquellas necesidades que tiene el alumnado derivadas de discapacidad, sobredotación, desventaja sociocultural o dificultad específica de aprendizaje, valorándose dentro de una acción educativa que precisa de recursos con carácter extraordinario, a los que los centros aportan habitualmente, ante las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunos de sus alumnos (Luque,2005).

Este término está en contraposición con el de Educación Especial que comenzó a utilizarse en los años 70 y que se retomará más adelante.

CAPITULO 2. LA EDUCACIÓN ESPECIAL

2.1 Concepto de educación.

Antes de abordar el concepto de educación especial, es necesario precisar lo que se entiende por educación, para poder entender las particularidades de cada una y la necesidad de utilizar uno u otro término.

De acuerdo con el Galimberti (2006) La educación es una actividad típicamente humana que a través de influencias y actos efectuados voluntariamente por un individuo sobre otro, en general por un adulto sobre un joven, tiende a formar las disposiciones que corresponden a los fines de la sociedad y de la cultura en la que el individuo está inserto.

Para José Martí la “educación, no es más que: la habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios de vida indispensables en el tiempo en que existen, sin rebajar por eso las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano” (Martí, en José Martí. Aforismos, 2004:120, citado en Zilberstein 2005).

Para Freire la educación es un proceso que se realiza entre sujetos mediados por un objeto que es el conocimiento (citado en: Morenza, 1998).

Por otra parte para Esteva, Valera y Ruiz (1999, citados en Zilberstein 2005, pág. 9), la educación es “un proceso conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, que se plantea como objetivo más general la formación multilateral y armónica del educando para que se integre a la sociedad en que vive, contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento. El núcleo esencial de esa formación debe ser la riqueza moral”.

Basándose en la definición de Esteva y colaboradores, Zilberstein (2005) expresa su propia concepción sobre la educación escolarizada como el proceso que organiza, desarrolla y sistematiza la institución docente, en

relación con la familia y el resto de la sociedad, en función de lograr que los estudiantes se apropien del contenido de enseñanza como tal, de la experiencia histórico-social acumulada por la humanidad, así como de los modos de la actividad creadora y que conduce, si se estructura adecuadamente, a la instrucción, el aprendizaje, el desarrollo y la formación de estos.

De acuerdo con estos conceptos, se entiende entonces que la educación es un medio para lograr el desarrollo de un individuo, por lo que su relación es directamente proporcional, en el sentido de que a mayor educación, mayor será el desarrollo de la persona.

2.2 Sistema Educativo en México.

De acuerdo con la Ley general de Educación (1993), el Sistema Educativo Mexicano está integrado por tres diferentes niveles: Educación básica, conformada por preescolar, primaria y secundaria; Educación Media Superior que comprende el bachillerato y la preparatoria; Educación Superior que está integrada por la Licenciatura y el Posgrado (Maestría y Doctorado).

La educación básica es obligatoria e impartida por el Estado (federación, estados, Distrito Federal y municipios) en todo el territorio nacional mexicano, bajo los términos del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, aunque igualmente existen colegios autónomos particulares que ofrecen estos niveles educativos.

Educación preescolar, es el servicio educativo que se brinda a niños menores de seis años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que le permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social.

La Educación Primaria se compone de seis grados y el alumno ingresa con 6 años de edad y sale alrededor de los 12 o 13 años. La primaria (como se le denomina en México) inicia la alfabetización, es decir, que enseña a leer, escribir, cálculo básico y algunos de los conceptos culturales considerados imprescindibles. Su finalidad es proporcionar a todos los alumnos una formación común que haga posible el desarrollo de las capacidades individuales motrices, de equilibrio personal; de relación y de actuación social con la adquisición de los elementos básicos culturales y los aprendizajes mencionados anteriormente.

En contraste con lo que ocurre en países de Sudamérica, la Educación Secundaria en México solo dura tres años, ingresando el alumno con 12 o 13 años de edad y termina saliendo con 15 o 16 años. Es esta educación la que tiene como objetivo capacitar al alumno para proseguir estudios superiores, o bien para incorporarse al mundo laboral. Al terminar la educación secundaria se pretende que el alumno desarrolle las suficientes habilidades, valores y actitudes para lograr un buen desenvolvimiento en la sociedad. En particular, la enseñanza secundaria debe brindar formación básica y preparar para la universidad pensando en quienes aspiran y pueden continuar sus estudios; preparar para el mundo del trabajo a los que no siguen estudiando y desean o necesitan incorporarse a la vida laboral; y formar la personalidad integral de los jóvenes, con especial atención en los aspectos relacionados con el desempeño ciudadano.

En México existen las modalidades de Secundaria General, Tele-secundaria y Secundaria Técnica.

La Educación Media Superior en México es el período de estudio de entre dos y tres años en sistema escolarizado por el que se adquieren competencias académicas medias para poder ingresar a la educación superior. Se le conoce como bachillerato o preparatoria. El ciclo escolar es por semestres en la mayoría de los centros de estudios. Algunas se dividen en varias áreas de especialidad donde los estudiantes adquieren conocimientos básicos para

posteriormente ingresar a la Universidad. Además existen las preparatorias técnicas y preparatorias abiertas, todas sin excepción deben estar incorporadas directa o indirectamente a la SEP (Secretaría de Educación Pública) y algunas también dependen de alguna Universidad Autónoma de la región donde se ubica la escuela. Cada uno de los 32 estados de la República Mexicana tiene una Universidad Autónoma.

La Educación Superior o Educación Profesional en México se divide en el grado del desarrollo del conocimiento (Universidad o Institución) y por el carácter de las aportaciones (pública o privada). Además son las instituciones encargadas de formar a los profesionistas del país en las diferentes carreras.

El 21 de septiembre de 1551 se crea la primera universidad en México que fue la Real y Pontificia Universidad de México, inaugurando sus cursos el 25 de enero de 1553. El 22 de septiembre de 1910 se funda La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que fue fundada, con el nombre de Universidad Nacional de México.

El Instituto Politécnico Nacional (IPN), fue fundado en la Ciudad de México en 1936 durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas del Río, siguiendo los ideales revolucionarios en la reconstrucción del país y buscando dar educación profesional a las clases más desprotegidas en aquel entonces, además de constituirse en un impulso para el desarrollo industrial y económico del país.

Otras instituciones de educación superior en México son las Escuelas Normales, instituciones encargadas de formar docentes de educación básica para cubrir las necesidades educativas de zonas urbanas y rurales de la República.

Una institución más de educación superior es la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), fundada en 1974.

Los tipos y niveles enunciados ofrecen servicios educativos en modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta. (Recuperado de: [http:// es. wikipedia. org./ wiki/ Educaci3n_ en_ M3xico](http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci3n_en_M3xico). 2010)

Como podr3 notarse en ning3n nivel educativo se menciona a la Educaci3n Especial, como parte de ella. Sin embargo La ley General de Educaci3n de 1993, en el Cap3tulo IV, art3culo 39 dice: "En el Sistema Educativo Nacional queda comprendida la educaci3n inicial, la educaci3n especial y la educaci3n para adultos". M3s adelante en el art3culo 41 de esta misma ley se define a la educaci3n especial como "La destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, as3 como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurar3 atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Trat3ndose de menores de edad con discapacidades, esta educaci3n propiciar3 su integraci3n a los planteles de educaci3n b3sica regular. Para quienes no logren esa integraci3n, esta educaci3n procurar3 la satisfacci3n de necesidades b3sicas de aprendizaje para la aut3noma convivencia social y productiva. Esta educaci3n incluye orientaci3n a los padres o tutores, as3 como tambi3n a los maestros y personal de escuelas de educaci3n b3sica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educaci3n" (P3g.69-70).

Cabe aqu3 se3alar lo que se entiende por discapacidad, ya que los art3culos antes mencionados de la Ley General de Educaci3n hacen 3nfasis en el t3rmino. 3sta, de acuerdo a la Organizaci3n Mundial de la Salud (OMS), es cualquier restricci3n o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempe3o de una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicol3gica, las deficiencias f3sicas, sensoriales o de otro tipo.

La OMS hace una clasificaci3n de la discapacidad de la siguiente manera: a) discapacidad f3sica, la que engloba las alteraciones m3s frecuentes, las cuales

son secuelas de poliomielitis, lesión medular (parapléjico o cuadripléjico) y amputaciones; b) discapacidad sensorial, que comprende a las personas con deficiencias visuales, a los sordos y a quienes presentan problemas en la comunicación y el lenguaje; c) discapacidad intelectual, que se caracteriza por una disminución de las funciones mentales superiores (inteligencia, lenguaje, aprendizaje, entre otros), así como de las funciones motoras. Esta discapacidad abarca toda una serie de enfermedades y trastornos, dentro de los cuales se encuentra el retraso mental, el síndrome Down y la parálisis cerebral; d) discapacidad psíquica, donde las personas sufren alteraciones neurológicas y trastornos cerebrales.

Es necesario señalar las diferencias entre los términos: discapacidad, deficiencia y minusvalía, ya que conllevan tres situaciones que en cierta forma se encuentran relacionados, pero que no significan lo mismo y que muy frecuentemente se utilizan de manera indistinta.

La deficiencia, según la OMS, es la pérdida o la anomalía de una estructura o de una función psicológica, fisiológica o anatómica, que puede ser temporal o permanente. Entre las deficiencias se incluye la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida producida por un miembro, órgano, tejido o cualquier otra estructura del cuerpo, incluidos los sistemas de la función mental. Mientras que la minusvalía, dentro del ámbito de la salud, consiste en una situación desventajosa para determinados individuos como consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que limita o impide el desarrollo y desempeño de un rol que es normal en su caso. Es decir, se refiere a las desventajas que sufre el sujeto como consecuencia de su deficiencia o discapacidad (recuperado de [http:// www. capacidad. es/ ciie07/](http://www.capacidad.es/ciie07/) México. pdf. 2010).

2.3 Concepto y reseña histórica de la educación especial.

Tradicionalmente se utiliza este término para indicar una educación encaminada a ciertos tipos de personas con alguna deficiencia, minusvalía o

discapacidad, que los diferencia de los “normales” (Bautista, 1993). Esto conlleva a referencias implícitas de currículos especiales y por lo tanto de escuelas especiales.

Por su parte Sola (citado en Lou Royo 1999) señala a la educación especial como la disciplina que tiene por objeto atender, desde el punto de vista de la pedagogía, a aquellos sujetos que presenten algún tipo de deficiencia o anomalía que les impida su desarrollo normal, textualmente la define como “La atención educativa prestada a los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia física, psíquica, social, cultural, etc., que les impide realizar sus aprendizajes siguiendo el ritmo del resto de los alumnos” (pág.22).

La conceptualización de la educación especial ha ido cambiando con la historia misma. López, R. (2001) distingue básicamente las siguientes tres etapas en ese cambio.

1) Explicaciones precientíficas, científico-elementales y básicas de la vida espiritual del hombre. En esta primera etapa que abarca un periodo histórico muy extenso, no existió ningún tipo de educación especial, ya que las explicaciones que los hombres daban eran de índole espiritual o místico, caracterizándose por sus interpretaciones ingenuas de la situación peculiar de un individuo con discapacidad.

2) Institucionalización, es la etapa en la que comienzan a distinguirse como “anormales” no solo a las personas con daños más graves, sino también a aquellas que están imposibilitadas de lograr un grado cultural o intelectual en comparación con la generalidad. Esto llevó al surgimiento de instituciones médico- pedagógicas para su atención. Se caracteriza esta etapa por la concepción esencialmente clínica como modelo de intervención. Además centra su atención en el defecto, la clasificación y el etiquetamiento, su lenguaje patologizante, una tendencia segregacionista y sectorizada para la intervención, además de rasgos paternalistas. A pesar de todo lo anteriormente señalado, en esta etapa se estudian con mayor profundidad las discapacidades

y sus causas, su estructura y la constante búsqueda de formas de atención hacia estas personas.

3) Integración, término que se utiliza tomando como base una concepción humanista, donde se conjuga la masividad, la equidad y la igualdad, se busca la unificación de la diversidad de individuos, sin tomar en cuenta diferencias raciales, sociales, económicas, religiosas ni de capacidades; se persigue como objetivo el desarrollo integral de los educandos, haciendo adecuaciones que propicien y logren el máximo desarrollo de sus potencialidades que garanticen su preparación para la vida.

Para poder entender mejor este proceso histórico de la Educación especial, es necesario profundizar un poco más acerca de sus orígenes.

En la edad antigua y en diferentes culturas se aceptaba como practica común el infanticidio cuando se observaban anormalidades en los niños; se justificaba por motivos económico, pues se argumentaba que tales personas representaban una carga para la sociedad, pero también tenían una justificación más “humana”, ya que debían aislar lo sano de lo inservible (López, R. 2001).

Sola (1999, op.cit.) reporta que los hijos con deficiencia quedaban bajo la disponibilidad y disposición de los padres, quienes bajo presiones y exigencias sociales, se veían obligados a sacrificarlos. En el Renacimiento aparecen las primeras experiencias respecto a la educación especial con el tratamiento de los sordos por Ponce de León, desarrollada y puesta en práctica por Bonet (pág.27).

Durante la edad media y moderna ya no se “deshacían” de los anormales, pero si eran vistos como sujetos de rechazo y repulsión, lo que motivaba su encierro. Aunque en el siglo V a.c Hipócrates ya se refiere a la anormalidad como una enfermedad, es hasta la edad moderna que aparecen los primeros “centros especiales” para los subnormales, habilitando para ello las leproserías vacías. En 1789 Pinel informa del caso de un débil mental, donde gracias a la intervención clínica pudo rehabilitarse. A partir de 1800 continúan tratando de

dar una definición a las personas con algún retraso mental, discapacidad o debilidad y específicamente para los ciegos o sordos. En 1853 William Little elaboró la primera descripción de una persona con parálisis cerebral, aunque no utilizó este término en particular. Y el médico inglés Langdown Down en 1866 fue quien propuso la denominación de “mongolismo” a las personas afectadas con esta degeneración racial (Sánchez, 1997).

En la educación especial durante mucho tiempo se tomaron de la medicina términos, conceptos, procedimientos y hasta actitudes que poco hacían para desarrollar las potencialidades “ocultas” que poseía el individuo con discapacidad.

A través de la historia el concepto mismo de “especial” se ha transformado, pasando desde el abandono y la crueldad (a veces veneración) hasta posiciones más flexibles y tolerantes (López, R. 2001).

2.4 Principios y estrategias prácticas de la educación especial en México.

De acuerdo a Escandón (2011), los antecedentes de la educación especial en México se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon escuelas para sordos y ciegos. En 1915 se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y posteriormente se diversificó la atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades, sobre todo por medio de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Orientación para Varones y Niñas, y la Oficina de Coordinación de Educación Especial.

A fines de 1970 por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los servicios de carácter indispensable: Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial (atendían a niños en edad de cursar la educación preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión) y los Centros de Capacitación de Educación Especial que funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

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

Existían, además, otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). A finales de la década de los ochenta y principios de los años noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE). Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que dependían de la Dirección General de Educación Preescolar, que también estaban organizados en servicios indispensables y complementarios (Recuperado de: [http:// proyecto-cas. iespana. es/ reto / eliscog. htm](http://proyecto-cas.iespana.es/ret/eliscog.htm). 2011).

Es importante señalar que la federalización del sistema educativo nacional básico descentralizó los servicios de educación especial en 1992, con el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica. Y con este acuerdo inició la reorientación de servicios de educación especial que se inició poco antes que se promulgara la Ley General de Educación de 1993, donde en el capítulo IV, artículos 39 a 41, se establecen los principios rectores para

llevar a cabo esta reforma. Debido a esta descentralización educativa, cada entidad federativa de nuestro país decidió los tiempos para operar la reorientación; actualmente hay una heterogeneidad en su forma de aplicación en las entidades del país.

Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la "etiquetación" que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general. En esos servicios, la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico, pero atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo; en segundo lugar, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que los requerían. Promover el cambio en la orientación de los servicios de educación especial tiene antecedentes desde la década de los ochenta, pero cobró particular impulso con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993.

Antes de la reorientación de educación especial los servicios operaban por áreas de discapacidad y con un currículo paralelo al de la educación básica, cuyos estudios eran certificados como primaria especial. Dicho certificado tenía validez legal para obtener un empleo, pero no para continuar estudios en secundaria, ya que no amparaba el conocimiento de la primaria regular.

El currículo de educación especial era básicamente rehabilitatorio y se decía que era un "currículo para la vida", no para la actividad académica. Existían escuelas por área de discapacidad: para ciegos, sordos, problemas neuromotores, deficiencia mental y ya se iniciaban las de autistas.

Por otra parte, estaban los servicios de educación especial para los problemas de aprendizaje y para los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, que funcionaban como servicios de apoyo a la escuela regular. Los problemas de aprendizaje se atendían para el primer grado, en grupos integrados a la escuela primaria en aulas separadas; durante todo el ciclo escolar los alumnos eran seleccionados mediante diagnóstico de entre los reprobados del primer grado con un programa fuertemente orientado a la lecto-escritura y las

matemáticas y, complementariamente, con el currículo regular para que continuaran en segundo grado en la escuela primaria de origen; de segundo a sexto grado se les atendía en los gabinetes de los Centros Psicopedagógicos en el turno alterno. Los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, después de un diagnóstico de verificación, se les atendía en aula de apoyo y en su salón de clase, junto con su maestro regular, y se trataba de una atención que consistía en intensificación curricular, esto es, no se les promovía de grado al de su cohorte de edad aún y cuando ya dominaran los contenidos de su grado correspondiente.

Los servicios de educación especial han sido para zonas urbanas y no eran obligatorios, se les proporcionaba a quien lo solicitara y debían pasar por una selección diagnóstica sofisticada; podían ser rechazados algunos solicitantes, justificadamente por el perfil de ingreso que estaba definido por área de atención.

Cada área de atención contaba con maestros especialistas específicos además del equipo multidisciplinario, como el psicólogo, la trabajadora social y en ocasiones un médico.

La infraestructura de las escuelas especiales implicaba un modelo de construcción de acuerdo al área de atención, por ejemplo, las de neuromotores con tinas de hidromasaje; las de deficiencia mental con réplicas de un hogar tipo con cocina, recámara, etcétera, en miniatura para "las actividades de la vida diaria".

La Educación Especial se declaró a favor de la integración enfáticamente a partir de 1980, no obstante, los casos de integración eran excepcionales y ocurrieron con alumnos ciegos y con neuromotores, básicamente, porque en estas áreas era donde más se apoyaban en el currículo regular en sus programas escolares. Sin embargo, la integración ocurría en los grados superiores de la primaria o, incluso, hasta la secundaria regular; paradójicamente la educación especial (como sistema paralelo a la educación regular) era el principal obstáculo para la integración. Se formuló un documento indicativo para todo el país Proyecto General de Educación Especial en

México, (SEP, 1994) que se apoyó también en la Reunión Regional de Venezuela (UNESCO, 1992), dicho documento fue la base para el Artículo 41 de la Ley General de Educación vigente (1993) en materia de educación especial.

Posteriormente, la Declaración de Salamanca de 1994 y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, han sido las fuentes documentales para la reorientación de la educación especial en México.

Esencialmente la reorientación pretende considerar la educación especial como una modalidad de la educación básica y no como un nivel paralelo y excluyente para una población específica con discapacidad (Guajardo, 1998. Recuperado de: [http:// proyecto-cas. iespana. es/ reto/ eliseog. Htm](http://proyecto-cas.iespana.es/reto/eliseog.Htm). 2011).

Esta transformación se realizó del modo siguiente:

- a) Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), que se pueden definir en los siguientes términos: “institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”. Los CAM ofrecen apoyo a los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales. Enfocándose a eliminar o reducir las barreras de aprendizaje que se presentan en los contextos áulico, sociofamiliar, escolar y laboral.

- b) Se establecieron las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios, y su objetivo principal es proporcionar los apoyos técnico – metodológicos y conceptuales que garanticen una atención de calidad a la población que enfrenta barreras para el aprendizaje.

(Recuperado de: <http://educaciónespecial.sep.df.gob.mx/definición.aspx> . 2011).

2.5 Los planteamientos de insuficiencia sobre la educación especial.

El concepto de necesidades educativas especiales tiene un carácter interactivo y por lo tanto posee una connotación de relatividad que no ha sido fácil de comprender en la práctica educativa de los profesionales de la educación especial. Sin que haya sido documentado sistemáticamente, la denominación de necesidades educativas especiales, primeramente, fue asimilada por los especialistas como un término más suave para referirse al área de los problemas de aprendizaje o a un derivado de éstos, esto es, una innovación al área o una nueva área de especialidad, como ya había ocurrido con los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes o con el autismo. Posteriormente se asimiló como un eufemismo de la discapacidad, como una manera más noble y menos peyorativa para referirse a los discapacitados, incluso más que la referencia de personas con discapacidad.

Estas formas de concebir las necesidades educativas especiales hacían suponer que la escuela regular era quien exclusivamente debía cambiar sobre su tradicional rechazo a los menores con discapacidad, siendo los únicos responsables de obstaculizar la integración escolar.

Luego, cuando se advirtió que no sólo la escuela regular debía cambiar su actitud, sino que había que reorientar la educación especial no sólo en sus servicios de apoyo (áreas de problemas de aprendizaje), sino también los escolarizados, se malinterpretó suponiendo que todos los alumnos de educación especial se incorporarían a la escuela regular y desaparecería la educación especial como tal. Se pasó del extremo de no cambiar en nada, al otro de cambiarlo todo, al grado de desaparecer, generándose colateralmente una inquietud laboral innecesaria.

Las necesidades educativas especiales tienen su expresión ante las dificultades que el alumno experimenta para acceder y dominar los contenidos curriculares básicos y que, para atenderlas, es necesario del apoyo técnico adicional o diferente al de los demás alumnos de la escuela (pero que también se pueden beneficiar con dichos recursos y de la interactividad con tales alumnos); aquéllos pueden o no tener alguna discapacidad. Esto quiere decir que no cualquier dificultad escolar corresponde a las que comprenden las necesidades educativas especiales, sólo las que para satisfacerlas el alumno requiere de apoyo especial. De otro modo se banaliza el concepto y su utilidad se diluye opacando la visión de quienes realmente requieren del apoyo especial pertinente y oportuno. Del mismo modo, estas necesidades se experimentan frente al ejercicio del currículo y no pueden ser "diagnosticadas" al margen o fuera de la práctica escolar. Tampoco, tienen su origen primario en la discapacidad y no se resuelven aislada e individualmente, sino en su contexto escolar y con la colaboración de sus pares, el maestro regular del aula, los de la escuela, la familia y el especialista.

Se había tenido la idea errónea de que los menores con discapacidades severas no podrían integrarse a la escuela regular, sólo los que tienen discapacidades leves, o que algunas discapacidades no son susceptibles de integración, como la deficiencia mental franca. Esto no es exacto, primero porque las necesidades educativas especiales no dependen directamente de la discapacidad, segundo, porque no se trata de cambiar una taxonomía exhaustiva por otra más general y simplificada, la de los integrables y los no integrables. Pero, sobre todo, porque la integración escolar depende más de las condiciones de la escuela que las del alumno. Un menor con discapacidad severa podría no integrarse a una escuela, pero a otra sí; lo mismo un alumno con discapacidad leve o sin discapacidad, podría no integrarse a diferentes escuelas. Nada garantiza de antemano, la integración o la no integración escolar. Con este enfoque se acabaron los "diagnósticos", pero sobre todo los "pronósticos" providenciales.

Por otra parte, las necesidades educativas especiales no se expresan en el absoluto vacío, se concretan en relación al currículo básico. La atención de la

educación especial que se prestaba al margen o paralelamente al currículo básico no tiene, en el sentido estricto, alumnos con necesidades educativas especiales. Para el caso de nuestro país el único currículo básico oficial y público es el de la educación básica. Otro sería un currículo privado, extraoficial y no legal, aunque sea prestado en forma gratuita y con recursos públicos por la educación especial aún no reorientada. La relatividad de las necesidades educativas especiales alcanza las condiciones de las políticas públicas de cada país. La misma definición de las necesidades educativas especiales no comprende la misma realidad en distintos países. Primero porque cada uno cuenta con su currículo básico diferente. Es cierto que el currículo básico moderno en todos los países cuenta con contenidos universales, pero hay contenidos y valores curriculares propios de cada cultura nacional o incluso regional. Pero, quizá, lo más importante, es que hay currículos abiertos, cerrados, rígidos o flexibles de acuerdo a cada política educativa de cada país, y un currículo rígido propicia mayor número de niños con necesidades educativas especiales que uno de carácter flexible.

La atención de las necesidades educativas especiales en educación básica tiene que ver con el conjunto del sistema educativo, no sólo con el subsistema de la educación especial y sus dificultades domésticas. La atención de la educación especial ya no es a la población con discapacidad, sino la que presente necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Hay alumnos con discapacidad que presentan necesidades especiales, pero no necesidades educativas especiales, por lo tanto no requiere de los servicios de educación especial, se trata de un alumno, como cualquier otro, de la escuela regular.

Anteriormente, por el sólo hecho de presentar alguna discapacidad era excluido de la escuela regular y remitido a una de educación especial. El objetivo es que todos los alumnos cursen su educación básica. Los que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, podrán hacerlo en la escuela regular con el apoyo de educación especial en la propia escuela donde esté inscrito. Dicho apoyo será prestado al alumno en el aula regular, en una aula de apoyo en el horario escolar; se brindará asesoría a su maestro regular y se

dará orientación a los padres. Los profesionales de educación especial procurarán participar en el consejo técnico de la escuela para influir en el proyecto escolar en torno a la integración escolar del centro educativo. También, de acuerdo con el maestro regular planearán actividades académicas con todo el grupo al que pertenece el alumno con necesidades educativas especiales. Aquéllos alumnos que por algún motivo no logren integrarse escolarmente a la escuela regular, la que se pone a prueba frente al currículo, podrán cursar su educación básica en un centro educativo de educación especial, que para tal efecto ya todos aplican el currículo básico, con sus adecuaciones pertinentes.

Como podrá advertirse se ha redefinido la población objetivo de la educación especial. Esto, no sólo en torno a los alumnos que atiende, sino a una mayor amplitud de la población que deberá ser atendida por Ley. Ahora, alumnos, maestros y padres son la población que requiere de los servicios de educación especial. Así no sólo son los menores los que requieren de educación especial, sino también los adultos que rodean al alumno (Equipo Local de Integración educativa en el D.F. 2004. Documento inédito).

CAPITULO 3. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

3.1 Concepto de integración.

El Diccionario Larousse (2003) define de la siguiente manera el término integración, que viene del latín *integrare* y uno de sus significados es “hacer que una persona o una cosa se incorpore a algo para formar parte de ello”.

Por otra parte Galimberti (2006) ofrece también diversos significados al término integración, de acuerdo al ámbito al que se refiera, y en este caso se utilizará el del ámbito social; integración indica la disposición de los individuos a coordinar sus comportamientos para poder reducir al mínimo la conflictividad, considerada el primer elemento de desintegración.

Como se puede apreciar en estas definiciones, la integración en sí misma consiste en la inclusión, en la pertenencia a un grupo; en el caso particular de la educación y la sociedad en general, el sentido de pertenencia de una persona al medio que le rodea. De aquí se puede derivar el concepto de integración educativa, que varios autores han propuesto y quienes coinciden en algunos rasgos definitorios del concepto (García García, 1988; Kaufman 1975; Jones 1986; Hegarty y Pocklington 1981 y Ortiz Díaz 1983; todos citados en León 1999): 1) es un proceso dirigido a todos los alumnos; 2) la integración tiene un carácter temporal, instructivo y social, es decir, no se encuentra restringida al ámbito escolar; 3) este proceso implica un ofrecimiento de una serie de servicios, concretados en una gran variedad de alternativas instructivas; 4) la integración tiene como objetivo último la satisfacción de las necesidades de aprendizaje respetando en todo momento las individuales y, 5) la educación de los niños con necesidades educativas especiales, siempre que sea posible, debe llevarse a cabo en ambientes no restrictivos.

Particularmente en México, en el Programa Nacional de Educación 2001- 2006 se reconoce la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad y es por ello que partir del año 2002 se da a conocer el Programa Nacional de

Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, elaborado conjuntamente entre la Secretaría de Educación Pública y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República, con la participación de las entidades federativas y representantes de distintas organizaciones de la sociedad civil (Escandón, 2011).

Desde un inicio la integración educativa considera principalmente cuatro aspectos:

- a) La posibilidad de que los niños con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.
- b) Ofrecer a los niños con necesidades educativas especiales todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada uno.
- c) La importancia de que el niño, los padres y el maestro de grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de educación especial.
- d) Que la escuela regular en su conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de los niños.

Uno de los primeros acercamientos de los profesores a estos conceptos, puede encontrarse en una serie de materiales elaborados por el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México- España, para dar un seminario de actualización a profesores de educación básica. Ahí se ofrece una somera y superficial definición de la integración, como “un derecho que tiene toda persona en una sociedad de convivir y ser aceptado, independientemente de su condición física, psíquica o social... es equivalente a participación, implica también evitar la marginación y la segregación”, “es el resultado de la interrelación de un individuo con su medio familiar, escolar, laboral y social” (SEP 2000, pág. 151).

En el mismo documento se aclara que “No significa, que ahora se incorporarán a diferentes ámbitos, para convertirse en normales, es decir iguales a los demás. La integración es algo completamente diferente, significa que se permita conservar la propia identidad y ser una parte independiente de una unidad mayor” (pág. 153).

En el primer volumen de este documento se define a la Integración Educativa como “el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular (Bless 1996, citado en SEP 2000 pág.154).

Sin embargo, en la revisión de estos materiales (que en total consta de cuatro volúmenes) se puede apreciar: a) que sus definiciones y conceptos son laxos, b) que carecen de sustentos y referencias teórico-metodológicas y c) que describen ejemplos de integración educativa, pero no la “forma” como ésta se llevó a cabo. Por lo que los mencionados materiales contribuyen poco o casi nada para que los docentes profundicen y se involucren de manera eficaz en la tarea de integración.

3.2 Historia y fundamentos de la Integración Educativa

Dueñas (1991) y Fernández González (1993) citados en: León (1999) mencionan una serie de hechos que dieron lugar al surgimiento de la integración educativa en España (nación de la cual el Sistema Educativo Mexicano retoma principalmente el concepto y principios de la Integración Educativa):

- Las investigaciones basadas en las experiencias de las clases especiales han puesto de manifiesto la escasa eficacia de la educación especial y las consecuencias negativas del etiquetamiento y clasificación de los niños deficientes.

- Las distintas actuaciones de los tribunales ante demandas que cuestionan prácticas segregadoras.
- Las disposiciones legislativas y las Declaraciones de los Derechos del Hombre, del Niño y del Deficiente mental, en particular.
- Evolución de las actitudes de la sociedad y de la escuela hacia el niño deficiente.
- La progresiva y real consideración de los derechos fundamentales de las minorías sociales, y entre ellos de los deficientes.
- El movimiento de normalización.
- La evolución del concepto de deficiente.

Por otra parte para Zabala (1994, citado en León 1999) la integración educativa surge a partir de tres etapas previas; la primera consiste en el reconocimiento del derecho a la educación para todos; en la segunda etapa se crean instituciones diferenciadas para los sujetos de acuerdo a su discapacidad, siendo por lo tanto esta etapa marginal y segregadora; en la tercera etapa se inicia con una integración parcial, ya que se incorpora a los individuos a los centros educativos normales, pero aún continúan las aulas especiales para su atención diferenciada; finalmente se puede hablar de una integración plena, cuando el sujeto con necesidades educativas especiales participa en los circuitos normales de su medio, siendo las únicas limitaciones las que le impone su peculiaridad.

Países de América Latina como Argentina (Mantuano, 2000), Colombia (Pardo 2003) y Cuba (López, J. 2001), también han adoptado los principios de la Integración Educativa, aunque cada uno de manera particular y de acuerdo con los rasgos y características propias de su cultura. Sin embargo, en el caso mexicano se adoptó completamente la filosofía del modelo español, sin precisar concretamente a los maestros y a las escuelas en general de educación básica las medidas necesarias para su implementación y puesta en práctica.

López, R. (1998) menciona que particularmente en el caso cubano la integración educativa tiene como fundamento el principio de la normalización,

que postula la necesidad de que el niño se eduque en las condiciones más normales posibles, en el medio menos restrictivo, más socializador y desarrollador posible. Lo cual no necesariamente implica que el niño sea integrado físicamente a una escuela general, ya que si sus necesidades educativas lo requieren, tendrá que ser incorporado a una escuela especial que le pueda brindar todos los elementos antes mencionados y esta incorporación puede ser de carácter temporal o permanente de acuerdo a sus necesidades. Por lo que su concepto particular de integración difiere notablemente del concepto español, donde con el solo hecho de mezclar a los niños con necesidades educativas en el aula regular, es decir en el mismo espacio, se cree que se está llevando a cabo la integración.

Este mismo autor enfatiza que en el sistema educativo cubano “el fin de la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales no es la integración en si misma; no puede ser, simplemente, integrar por integrar, como si se tratara de seguir una moda, tampoco puede convertirse en meta inmediata o carrera de velocidad. Es preciso preparar al sistema educativo para el cambio” (López, R. 1998, pág. 35).

3.3 De la Educación especial a la Integración Educativa en México.

En su informe del Programa de fortalecimiento de la Educación Especial y de la integración Educativa en México, Escandón (2011) hace una retrospectiva de la evolución de la educación especial en nuestro país, hasta su transformación en integración educativa y menciona que, hasta antes del siglo XX, no se establecía la educación como un derecho y una obligación para las personas con discapacidad. Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública, SEP (creada en 1921), no interviene en la educación de alumnos con discapacidad sino hasta 1935, y es hasta 1970 que se crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE), hecho que significó un hito importante en la evolución de la Integración de las personas con discapacidad en México, al incorporarse al grupo de países que, de acuerdo a las recomendaciones de la

UNESCO, reconocen la necesidad de la educación especial dentro del contexto de la educación general.

A partir de los años 80's se creó el programa de Grupos Integrados, lo que permitió ampliar la cobertura de la educación especial. El programa permitía la atención de alumnos en los primeros grados de primaria, se proporcionaba en la misma escuela regular y estaba dirigida a resolver problemas de acceso a la lectura, escritura y cálculo básico. En el año 1981 se elabora el Manual de Operación de la Unidad de Grupos Integrados, normando su estructura y funcionamiento. A la par se desarrollaban los servicios complementarios a la educación regular para los alumnos con dificultades de aprendizaje; los que presentaban discapacidad sensorial, mental o parálisis cerebral, eran atendidos en escuelas de educación especial, en los Centros de Rehabilitación y Educación Especial o en los Centros de Capacitación de Educación Especial. En algunos estados de la República se constituían los Centros de Atención Múltiple (CAM), donde se brinda atención a diversas discapacidades en un mismo plantel.

La existencia de escuelas y maestros de educación especial propició que los maestros de educación regular no se sintieran capaces para atender grupos heterogéneos y, entre otros aspectos, a demandar que los profesores especializados fueran los obligados para atender a los niños que presentaran necesidades educativas especiales. Se presenta entonces una separación entre las escuelas regulares y las de educación especial, buscándose en ambos casos la homogenización de los grupos.

En mayo de 1992, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica, donde se manifiesta la necesidad de elevar la calidad educativa, reformar asignaturas en educación básica y descentralizar los servicios educativos que presta el estado. Es a partir de 1993 que se establece en la Ley General de Educación que se debe promover la integración de los niños con discapacidad en todos los niveles educativos.

La filosofía integradora queda plasmada y se lleva a efecto a partir del Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000, y se refuerza con la Reforma Educativa en México (2001-2006), que tiene entre sus principales propósitos mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo. Se busca asegurar que todos los niños tengan la oportunidad de acceder a la escuela y de participar en procesos educativos que les permitan alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica y desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos (Soriano, García, Huesca y Rodríguez, 2006, recuperado de: <http://www.capacidad.es/ciiee07/México.pdf>. 2011).

A partir de entonces se inicia con la publicación de materiales, cursos para docentes y programas encaminados a dar a conocer estas propuestas de integración. Sin embargo la cobertura resulta insuficiente, así como la difusión y distribución de los materiales y documentos que pudieran servir como base para la preparación de los docentes, que son los principales actores de la puesta en marcha de este ambicioso programa.

3.4 La integración educativa desde la concepción histórico-cultural del desarrollo, como propuesta para llevarla a la práctica educativa en México.

Lev Semionovitch Vygotsky (1896- 1934) es considerado el iniciador de este enfoque. Reconoce el desarrollo integral de la personalidad de los escolares, como producto de su actividad y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el que actúan como dos contratos dialécticos lo biológico y lo social (Zilberstein, 2005).

Vygotsky expresó su convencimiento de que si en el aspecto psicológico la deficiencia corporal conduce a un desajuste social, en el aspecto pedagógico, educar a los niños especiales significa encauzarlos en la vida, y que si bien la ceguera, la sordera y la deficiencia mental son hechos biológicos, el educador y la escuela tienen que ver no tanto con hechos biológicos sino con sus consecuencias sociales (López, R. 2001), dando la pauta para la integración de estos alumnos a su entorno, más que promover su separación de los normales.

Por ello formula una crítica muy fuerte a las escuelas de educación especial “A pesar de todos los méritos, nuestra escuela especial se distingue por el defecto fundamental de que ella encierra a sus educandos (al niño ciego, al sordomudo y al retrasado mental) en el estrecho círculo del colectivo escolar; crea un mundo pequeño, separado, aislado en el que todo está adaptado y acomodado al defecto del niño, todo fija su atención en la deficiencia corporal y no lo incorpora a la verdadera vida. Nuestra escuela especial, en lugar de sacar al niño del mundo aislado, desarrolla generalmente en este niño hábitos que lo llevan a un aislamiento mayor e intensifica su separación” (López, R. 2001, pág.33).

En el modelo de integración escolar adoptado en Cuba desde 1962, y cuyos principios se fundamentan principalmente en éste enfoque histórico – cultural, no se considera a la educación especial como un sistema de escuelas paralelo a la educación general y adaptada para un grupo excepcional de alumnos, sino como todo un sistema de servicios, asesorías, estrategias y medidas puestas a disposición de todo el sistema educativo de forma tal que dé respuesta a las necesidades que presenta un grupo diverso de alumnos o que pudiera presentar cualquier educando en cualquier contexto educativo (Op.cit. pág. 35).

Además, en el modelo educativo cubano la disposición y preparación profesional del profesorado es decisiva para la puesta en práctica de cualquier proyecto.

López, R. (1998) menciona que, para llevar a la práctica la integración educativa en este país latinoamericano, se consideraron varias condiciones: a) El cambio de actitud de la población hacia los alumnos con necesidades educativas, en el sentido de tomar conciencia de las potencialidades de estos alumnos y su importancia para su desarrollo; b) la preparación del profesorado, que como ya se mencionó es pieza clave; c) limitación de la masividad en las aulas, la cual se convierte en una barrera para la atención personalizada; d) fortalecimiento de la autonomía y autoridad de la escuela; e) incremento del apoyo a la escuela; f) condiciones de acceso al currículo y participación activa

de la familia, refiriéndose la primera parte principalmente a las adecuaciones de las condiciones físicas del lugar y el equipamiento necesario para cada caso particular; g) perfeccionamiento del proceso de evaluación, que se refiere básicamente al cambio de enfoque en el diagnóstico, que se daba principalmente en el aspecto clínico, mientras lo que se necesita en la educación es el enfoque psicopedagógico; h) reforzamiento del trabajo preventivo, que consiste en localizar oportunamente casos de riesgo, desmotivación por el aprendizaje y por la escuela, para oportunamente tomar las medidas necesarias para solucionarlos.

Como parte de este enfoque se propone la didáctica desarrolladora que niega la tendencia tradicionalista del enseñar y aprender y asume que el docente es un educador que incentiva, potencia, promueve el desarrollo de la actividad independiente en la búsqueda de nuevos conocimientos, favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje y el surgimiento de nuevas y variadas motivaciones e intereses personales, atiende a los estilos de aprendizaje y a la formación de valores, de sentimientos; en esencia promueve la formación de una cultura general integral. En este sentido la enseñanza desarrolladora promueve un continuo ascenso en la calidad de lo que el alumno realiza, vinculado al desarrollo integral de su personalidad (Zilberstein, 2005, pág.6).

El desarrollo es todo cambio esencial y a la vez necesario en el tiempo. Existen diferentes formas de desarrollo “ascendente y descendente, de lo exterior a lo interior y de lo interior a lo exterior, de lo viejo a lo nuevo y de lo nuevo a lo viejo, de lo simple a lo complejo, de lo complejo a lo simple, de lo inferior a lo superior y de lo superior a lo inferior, de lo casual a lo necesario y de lo necesario a lo casual” (Diccionario de Filosofía, 1984,111, citado en: Zilberstein 2005).

La contradicción es la fuente motriz del desarrollo y existe independientemente de la conciencia humana. El docente debe enseñar a los alumnos a encontrar las contradicciones en lo que estudian, lo que estimulará su desarrollo integral

el que, a su vez, se verá favorecido si la sociedad es favorecedora de un ambiente cultural, estimulador de la iniciativa personal y la creatividad.

El desarrollo intelectual es un resultado del proceso de desarrollo de la persona en su interacción con su medio social. Es el resultado de la relación intersíquica (relativa a la actividad que se interrelaciona con los otros) e intrapsíquica (la actividad de cada persona).

En el proceso enseñanza-aprendizaje se da la unidad de los contrarios, concretamente entre lo que conoce el estudiante y lo nuevo, lo que sabe y puede hacer, a lo que ha llegado con la ayuda de los otros (lo intersíquico) y lo que aún no logra hacer por sí solo, lo que actúa como fuerza impulsora o motriz. En este proceso el desarrollo ocurre entonces a partir de las contradicciones internas en cada sujeto, de sus motivaciones e intereses creados, en interacción con los otros, la cual se da no solo entre alumno y profesor, sino entre alumno- alumno, con la familia, con la comunidad y con la sociedad en general.

Un elemento importante para atender en cuanto al desarrollo de estudiantes con necesidades educativas es el diagnóstico, que muchos docentes identifican con la evaluación mediante pruebas de conocimientos, es decir se centran en lo instructivo y se reduce a la aplicación de un instrumento al inicio de cada curso. Su enfoque se centra en diagnosticar las dificultades y no las potencialidades. El diagnóstico debe verse como un instrumento de recopilación de datos que permitan determinar los elementos de conocimiento logrados y los faltantes, además debe mostrar el grado de desarrollo de las diferentes habilidades necesarias para el desarrollo intelectual, como el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción, etc.

El diagnóstico entonces deberá evaluar toda la influencia sociocultural, siendo integral al incluir además del alumno al docente, la institución educativa, la familia y la comunidad.

Partiendo de un diagnóstico completo e integral, la enseñanza y el aprendizaje deberán entenderse entonces como un proceso, en el que la participación del alumno se vuelve activa, pero dirigida por el docente, que le permitirán al primero apropiarse de conocimientos, habilidades y capacidades, dentro de un proceso de socialización que favorecerá además la formación de valores. Para ello deberán formularse tareas de aprendizaje que se orienten hacia la búsqueda y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, la formación de puntos de vista y la realización de valoraciones. Estas tareas deberán ser suficientes, variadas y diferenciadas.

Otro elemento importante que se debe tomar en cuenta en el proceso enseñanza- aprendizaje es el clima que deberá ser favorable al aprendizaje, para lograr una relación efectiva entre el estudiante, el profesor y los estudiantes entre si (Zilberstein 2005).

La enseñanza cumple funciones instructivas, educativas y desarrolladoras. Por lo tanto a la instrucción le corresponde la parte del contenido de la enseñanza, que se conoce comúnmente como los conocimientos y habilidades. La parte educativa no se limita solamente a este primer elemento, sino va más allá en el sentido de desarrollar plenamente los aspectos psíquicos, intelectuales, morales y sociales de los alumnos. Finalmente para que la enseñanza cumpla con su función desarrolladora, es necesario que ésta trabaje en potenciar “la zona de desarrollo próximo” enunciada por Vygotsky, que puede ser entendida como la distancia que media entre los planos interpsicológico e intrapsicológico, entre lo que podemos considerar desarrollo efectivo de un sujeto y el nivel de su desarrollo potencial; es decir “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz” (Morenza, 1998, pag. 8).

De esta premisa resultan aspectos prácticos para la educación como son: el diagnóstico y el aprendizaje.

Como ya se había mencionado anteriormente, el diagnóstico en este caso no es para clasificar e identificar exclusivamente los defectos del niño, sino más bien para determinar sus potencialidades y con ello diseñar las estrategias adecuadas de enseñanza. Por otra parte lo que el niño sea capaz de hacer con ayuda de los adultos, que Vygotsky llamó Zona de desarrollo potencial, lo cual significa que una adecuada enseñanza puede generar un adelanto en el desarrollo del niño; cabe señalar aquí que el aprendizaje por si mismo no es desarrollo, pero sí lo encamina.

“El aprendizaje es un factor necesario, pero no suficiente para explicar el desarrollo; el desarrollo es un proceso independiente del aprendizaje y por supuesto del aprendizaje escolar” (Morenza, 1998, pag. 8).

En relación con el aprendizaje escolar, Medina (2007) basado en las implicaciones educativas de Vygotsky, aporta el término de “asimetría”, en la educación tradicional. Argumenta que esta asimetría se pone de manifiesto en las relaciones de poder y dominio que ejerce el maestro (en virtud del dominio de los conocimientos que va a impartir) sobre el alumno que los recibe de manera pasiva, donde los alumnos aprenden y hace cosas por la sencilla razón de que les piden que los hagan; los objetivos educativos son incomprensibles para ellos, quienes se limitan a acatar lo mejor posible las disposiciones del sistema. Sugiere que si verdaderamente se desea lograr que el sistema educativo propicie y estimule la creatividad en los niños, es menester eliminar o al menos minimizar la asimétrica relación entre el maestro y el estudiante. Se trata de fomentar y optimizar el aprendizaje; trabajar con la noción de Zona de Desarrollo Potencial favorecería el intercambio de significados, para que el mismo fuera provechoso, ya que no se trata de que el estudiante logre copiar o asimilar un repertorio cultural y escolar específico, sino de crear una situación que facilite el aprendizaje estimulándolo, guiándolo, orientándolo, haciéndolo más sencillo y en general, asegurando que éste se produzca.

CONCLUSIONES

El desarrollo humano es un continuo en tiempo y espacio, que ocurre desde el principio de la vida. Para algunos autores como Erikson (Meece, 2000), Maslow y Rogers (Papalia y Wendkos, 1997), éste no termina con el transcurrir del tiempo, sino que está presente a lo largo de la vida y concluye hasta el momento de la muerte del individuo y durante todo este lapso presenta modificaciones constantes, encaminadas al bienestar y superación de la persona. Sin embargo para otros autores, como los citados en este trabajo interesados también en el desarrollo humano (Bricker, 1991; Craig, 1986; Meece, 2000; Merani, 1979 y Papalia y Wendkos, 1995), la etapa infantil es considerada fundamental para cimentar el desarrollo de un individuo, ya que en ella se da en primer término la adaptación del nuevo ser humano al mundo real y es en esta etapa donde ocurren una serie de eventos que pueden provocar que el desarrollo se presente de manera adecuada y positiva o que se vea afectado por algún factor interno o externo a la persona. Y como resultado de esa afectación, el niño sufra alteraciones que le impliquen un daño físico, psicológico o conductual, de tal manera que su desarrollo no se lleve a cabo como se esperaba, ocasionándole por lo tanto conflictos en su adaptación a su entorno inmediato y posteriormente a su entorno social, dependiendo de la profundidad del daño ocasionado en su desarrollo.

Como ya se mencionó antes, en el desarrollo infantil confluyen una serie de factores (genéticos, biológicos, sociales y ambientales) que intervienen para que éste se lleve a cabo con éxito, o por otra parte se vea afectado de alguna manera. Partiendo de este hecho, se vuelve necesario conocer la historia del desarrollo de un niño cuando éste se integra a un sistema escolarizado (En nuestro país generalmente es la educación primaria la que se considera un sistema formal de enseñanza, ya que a la educación preescolar de acuerdo a nuestro Sistema Educativo, se le considera para la formación de hábitos, valores, actitudes y habilidades motrices).

Con el conocimiento de las diversas explicaciones que han dado las teorías del desarrollo infantil y sus implicaciones para la etapa escolarizada, los profesores que reciben a los niños, pueden tener parámetros para recopilar la información que se crea necesaria y poder hacer así una comparación de los datos obtenidos de cada uno, con los esperados en su etapa de desarrollo de acuerdo a la posición teórica desde la que se le aborde. De esta manera se garantizaría por lo menos al inicio de la vida escolar, el contar con los antecedentes que orientarían la forma con la que se podría trabajar con el grupo que se recibe o con cada niño en particular si el caso lo amerita. Desafortunadamente en la práctica este hecho ocurre sólo cuando las alteraciones en el desarrollo infantil son muy notorias, como es el caso de las afectaciones físicas, o cuando con el transcurrir del tiempo se detecta que el alumno presenta alguna dificultad (de aprendizaje, conductual o física menor) para sobrellevar la vida escolarizada, y en algunos casos estas alteraciones afectan de alguna manera al resto del grupo.

Cuando ocurre que se detecta en el grupo de alumnos, alguno o varios que requieren de una atención especializada, surge entonces el conflicto con el profesor a cargo del grupo. Porque si tiene suerte y en su centro de trabajo se encuentra algún tipo de personal de apoyo (ya sea psicólogo, terapeuta de lenguaje o profesor de educación especial), relativamente fácil acude a ellos y trata de resolver la situación, pero si esto no es así, entonces él mismo tiene que hacer frente al problema y resolverlo de la manera que pueda (Los datos del personal de apoyo asignado a la Educación regular se pueden ver en el informe del programa de fortalecimiento de la Educación especial y de la integración educativa en México. Escandón 2011). Esta situación si se observa de manera organizacional, representa una carencia de personal especializado en un centro escolar, sin embargo si se le enfoca desde el punto de vista humano, representa un niño con necesidades educativas especiales, que no está recibiendo la educación a que tiene derecho (Ley General de Educación, 1993).

Mucho se ha escrito entorno a las personas con alguna discapacidad o que requieren de educación especial. En todo el mundo se ha manifestado una

preocupación por proteger sus derechos, por cambiar su conceptualización, por atender a sus necesidades, por establecer una serie de normatividades para insertarlos primero en las instituciones normalizadas y luego en los ámbitos sociales cotidianos, todos ellos con la mejor intención de integrar al individuo, que no se sienta excluido de ningún ámbito y que por ende se desarrolle lo más normal que pueda. Preocupaciones justificadas por una historia de aislamiento, exclusión y maltrato hacia las personas que por diversas razones han padecido de alguna discapacidad o como se llamó después de alguna necesidad específica de educación. En este sentido también se ha propiciado un cambio en la población en general y su percepción de la “anormalidad”, ya que en la actualidad utilizar este término se ha vuelto poco frecuente debido a su connotación insultante para una persona.

Nuestro país se sumó a este movimiento de reivindicación de la discapacidad y la educación especial.

Particularmente con los niños, se ha manifestado quizá una preocupación desmedida, ya que so pretexto de su integración e inclusión al sistema escolarizado regular (para evitar que se sintieran excluidos), se les ha dejado paradójicamente fuera del alcance de una educación especializada que su propia necesidad requiere. Esto seguramente no fue de manera intencional, sino con el afán de incorporarlos a su entorno de inmediato. Sin embargo las preguntas que surgen a partir de este hecho son: ¿de qué manera se va a compensar su necesidad educativa particular en una escuela donde a todos se les brinda una educación similar sin ponderar sus individualidades?, ¿de manera natural se va a cubrir la necesidad del niño en una escuela regular, y si esto no es así, se está dejando a un lado su necesidad educativa?, ¿realmente la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales contribuyen con la continuación en su desarrollo?

Ya que a estos niños se les incorporó a las escuelas regulares porque prácticamente desaparecieron las llamadas escuelas de educación especial que atendían a esta población, surge otra preocupación. No en todas las escuelas regulares de nuestro país existe personal suficiente que apoye a

estos niños y sus profesores a incorporarlos exitosamente en el sistema escolarizado regular. Entonces cabrá preguntarse qué ocurre en esos casos con estos niños particulares y con sus profesores, que seguramente no son profesores especializados y que sin embargo tienen que enfrentar esa situación. Porque cabe mencionar, que si bien es cierto que en este movimiento de Integración educativa, se han generado una gran cantidad de documentos, materiales de lectura, cursos y apoyos tecnológicos (consultar en Escandón 2011), también es una realidad que se necesita de una mayor difusión y cobertura de conocimiento y manejo de estos apoyos por parte de los profesores de educación básica que son los que en primera instancia reciben a esta población.

Finalmente, en el presente trabajo se hace la propuesta de utilizar los principios de la Integración Educativa en la educación básica de nuestro país (preescolar, primaria y secundaria), desde la concepción histórico- cultural del desarrollo, porque se considera una propuesta donde la integración se lleva a cabo tomando como eje rector no las necesidades de los alumnos, sino sus potencialidades, entendiendo éstas como lo que los alumnos pueden llegar a lograr con la ayuda de alguien más capacitado, y en este sentido, se puede entender ese alguien como el maestro, otro alumno, o cualquier otro adulto. Además, porque (como en el caso cubano) a través de una didáctica desarrolladora, realmente se puede propiciar que el alumno se integre a una aula regular, ya que esta didáctica permite detectar las potencialidades del alumno y desarrollarlas. De tal manera que si el niño requiere de una educación especializada, éste se incorpora a ella, aunque con carácter temporal, ya que siempre se tiene conciencia que en cuanto el alumno supere su necesidad, éste podrá incorporarse a la escuela regular.

Por otra parte es importante mencionar que en el modelo cubano, el problema de la integración educativa, abarca además del ámbito educativo, el ámbito social. Y por eso se considera de tipo preventivo también; es decir se focalizan las causas que pueden generar una necesidad educativa especial y se combaten con anterioridad para evitar el riesgo de que se presente.

Su implementación ha sido un proceso paulatino, donde primero se construyeron las bases, que abarcan toda la infraestructura física (edificios, aulas, etc.), pero también la infraestructura académica y social, refiriéndose en el primer caso a la preparación y capacitación profunda de los profesores, brindándoles las herramientas conceptuales en su preparación que les permitieran entender claramente la concepción histórico-cultural de Vygotsky y llevarla a la práctica. En el aspecto social se trabaja conjuntamente con instituciones que detecten situaciones de riesgo y que por lo tanto ayuden a evitarlas.

En México se cuenta con todo lo necesario para poder aplicar de manera exitosa esta propuesta (infraestructura, profesionistas, programas, materiales, etc.) por lo que se necesitaría únicamente un cambio en el enfoque para poder llevarla a cabo, ya que los resultados de la integración educativa hasta el día de hoy, no presentan un panorama de éxito en esta materia.

BIBLIOGRAFÍA

Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación, SEP (1993).

Atención a la diversidad. Recuperado de: <http://virgendelasnieves.es/atención>.

htm. El 24 de noviembre de 2010.

Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. España. Alibe.

Bricker, D. (1991). *Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos*.

México, D.F: Trillas.

Craig, G. (1988). *Desarrollo Psicológico*. México. Prentice-hall

Hispanoamericana.

Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, atención al

alumnado con necesidades educativas especiales. Obtenido de: <http://ouad.unizar.es/documents/Decreto2172000del19dediciembre.pdf>. El

10 de marzo de 2011.

Educación en México. Obtenido de: [http://es.wikipedia.org/wiki/Educación_](http://es.wikipedia.org/wiki/Educación_en_México)

en _México. Visitado el 13 de diciembre de 2010.

Educación especial. Recuperado de: <http://pdf.rincondelvago.com/educación->

especial.html. Visitado el 27 de septiembre de 2010.

Educación especial en México. Obtenido de: [http:// proyecto-cas. iespana.es/ reto/ eliscog. htm](http://proyecto-cas.iespana.es/reto/eliscog.htm). El 15 de enero de 2011.

Educación Especial. Recuperado de [http:// educaciónespecial. sepdf. gob. mx/ definición. aspx](http://educaciónespecial.sepdf.gob.mx/definición.aspx) . El 2 de marzo de 2011.

Erik Erikson (2010). Obtenido el 7 noviembre de 2010 en: [http:// es. Wikipedia. org/ wiki / Erik_ Erikson](http://es.Wikipedia.org/wiki/Erik_Erikson)

Escandón M. MC. (2011) Informe del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. SEP. México. Obtenido de: [http:// pdi. cnotinfort. pt/ .../ Integración %20 Educativa% 20 México. doc](http://pdi.cnotinfort.pt/.../Integración%20Educativa%20México.doc). El 10 de enero de 2011.

Fernández, L.E. (2000). *Explicaciones sobre el desarrollo humano*. España: Pirámide.

Fernández, R. (2004) *Alumnos con necesidades educativas especiales/específicas* España: Universidad de Castilla la Mancha. Recuperado de: [http:// www. uclm. es/ profesorado/ ricardo/ ee/ necesidades. html](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/ee/necesidades.html). Obtenido el 12 de noviembre de 2010

Fernández R. (2006) *Definiciones de educación especial*. España: Universidad de

Castilla la Mancha. Recuperado de: <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/EE/Definiciones.html>. Obtenido el 12 de noviembre de 2010..

Flavell, J.H. (1979). *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Galimberti, U. (2006). *Diccionario de Psicología*. México, D.F: Siglo XXI.

Gobierno de Aragón, España. (2000). Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Obtenido de: <http://ouad.unizar.es/documents/Decreto2172000de19dediciembre.pdf>. El 18 de noviembre de 2010.

Hilgard, E. R. & Bower, G. H. (1975). *Teorías del aprendizaje*. México, D.F: Trillas.

Integración Educativa. (2004) *Proceso metodológico para la atención de las necesidades educativas especiales*. Equipo Local de integración educativa D.F. Manuscrito no publicado.

León, M.J. (1999) De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En Lou, M.A. (Ed). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. (40-59). España: Pirámide.

López, H.J. (2001) Concepción del desarrollo infantil *Educación*, 102. 6-10.

López, M.R. (1998) ¿Qué es la integración escolar? *Educación*, 93. 31-35.

López, M.R. (2001). Reconceptualización de la educación especial. *Educación*.
102. 30-37.

Lou, R.M. & López, U.N. (1999). *Bases Psicopedagógicas de la educación especial*. España. Pirámide.

Luque, D. (2005). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: elementos psicoeducativos. *Revista Iberoamericana de educación (ISSN: 1681 – 5653)*. Obtenido el 10 enero de 2011, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/372Luque.PDF>.

Mantuano D. (2000). La educación especial en Argentina. En: Ré S. *integración Escolar*. (pp. 45 – 54). Argentina: Atuel.

Medina, A. L. (2007). *Pensamiento y Lenguaje*. México, D.F: Mc Graw Hill Interamericana.

Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México, D.F: Mc Graw Hill Interamericana.

Merani, A.L. (1979) *Diccionario de Psicología*. México, D.F: Grijalbo.

Morenza, P.L. & Terré C.O. (1998). Escuela Histórico-cultural. *Educación*. 93.

2-11.

Papalia, D.E. & Wendkos O.S. (1997). *Desarrollo humano*. México, D.F: Mc Graw

Hill.

Pardo, N. (2003). Educación especial e inclusión. *Universidad Nacional de*

Colombia. Colombia. Recuperado de: [http://portal.perueduca.edu.pe/](http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/.../art_educaciónespecial_inclusión.doc)

basicaespecial/.../art_educaciónespecial_inclusión.doc. Obtenido el 27

de diciembre de 2010.

Pequeño Larousse Ilustrado (2003). México D.F., México: Larousse.

Sánchez, P.A. & Torres, G.J. (1997) De la educación especial a las necesidades

educativas especiales: aproximación histórica, marco conceptual y legislativo.

En: Sánchez, P.A. (Ed). *Educación Especial I*. (23-42). España: Pirámide.

Secretaría de Educación Pública. (2000). *Seminario de actualización para*

profesores de educación especial y regular. (1-2), México, D.F: Autor.

Soriano, García, Huesca y Rodríguez. (2006) Integración Educativa en México y

“Enciclomedia”. *Coordinación de informática educativa* . ILCE. Obtenido de:

[http:// www. capacidad. es/ ciiee07/ México. pdf](http://www.capacidad.es/ciiee07/México.pdf). El 26 de febrero de 2011.

Zilberstein, J. T. (2005) *Aprendizaje, enseñanza y educación desarrolladora*.

México, D.F: CEIDE