



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA DOCENTES DE
ESCUELA REGULAR, EN LA APLICACIÓN DE LA
CARACTERIZACIÓN GRUPAL: CARACTERIZACIÓN DE AULA
Y EL PERFIL GRUPAL EN EL SALÓN DE CLASES, DENTRO
DEL MARCO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

JOSE FRANCISCO ARENAS MONDRAGON

DIRECTORA DE TESIS: LIC. CONCEPCION CONDE ALVAREZ

ASESORA METODOLÓGICA: DRA. ROCIO AVENDAÑO SANDOVAL



FACULTAD
DE PSICOLOGÍA

CIUDAD UNIVERSITARIA

JUNIO, 2005

m. 345731

Dedico el presente trabajo con mucho cariño:

A MI ADORADA MADRE:
RITA MONDRAGÓN CAMACHO
*Por darme la vida, su amor y apoyo
incondicional en todo momento.*

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: JOSE FRANCISCO
ARENAS MONDRAGON
FECHA: 22 JUNIO - 2005
FIRMA: [Firma]

A MI ESTIMADO:

RENÉ FERNANDO NICOLÁS ALVARADO

*Por compartir miles de cosas, por
brindarme fuerza, fortaleza y espiritualidad.*

A MI ESTIMADO:

ARTURO ROSAS ESQUEVEL

*Por brindarme cosas en el momento que
las necesité.*

A MIS HERMANOS:

NINO ALBERTO ARENAS MONDRAGÓN

ROSA MARÍA ARENAS MONDRAGÓN

*Por darme su cariño, sus conocimientos y
su apoyo incondicional.*

A MI CUÑADA:

NOHEMI NÚÑEZ CASTRO

Por su cariño, comprensión y compañía.

A MIS QUERIDOS Y ADORADOS

SOBRINOS:

AARÓN ALBERTO ARENAS NÚÑEZ

NAHOMI ARENAS NÚÑEZ

Gracias por ser mis niños y estar conmigo.

A LA FAMILIA NICOLÁS ALVARADO:
MARGARITA Y ABEL, HIJOS, NIETO,
YERNOS Y NUERAS

*Por los momentos lindos y divertidos que
hemos pasado juntos.*

A TODOS MIS ALUMNOS:

*Por ser parte de mi formación profesional
y esperando que les haya sido de utilidad
mi apoyo.*

HUMILDEMENTE A DIOS:

*Por darme la oportunidad de existir y
porque me guía en todo momento.*

¡GRACIAS!

AGRADECIMIENTOS ESPECIALES A . . .

Por su ayuda en la elaboración de la presente tesis.

A LA DRA. ROCÍO AVENDAÑO SANDOVAL

*Por su fortaleza, constancia, sus
conocimientos y su apoyo incondicional.*

A LA MTRA. PATRICIA MERAZ DEL RÍO:

*Por su apoyo, sus conocimientos y
constancia que me brindó.*

A LA LIC. CONCEPCIÓN CONDE ALVAREZ:

*Por su valiosa guía, constancia, fortaleza,
afecto y apoyo.*

A MIS JEFES INMEDIATOS:

*Por su apoyo que me brindaron y
comprensión.*

A LOS PROFESORES:

DRA. MAGDALENA VARELA MACEDO

MTRA. ANGELINA GUERRERO LUNA

LIC. RICARDO DÍAZ GUTIÉRREZ

LIC. MA. DEL ROCÍO MALDONADO GÓMEZ

MTRO. RUBÉN VARELA DOMÍNGUEZ

*Por sus comentarios para mejorar el presente
trabajo.*

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO:

*Por ser mi casa de estudio durante varios años y brindarme la
oportunidad de prepararme para enfrentar la vida.*

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
1. Planteamiento del Problema	2
2. Justificación	2
3. Propósitos	3
CAPÍTULO I	4
I. INTEGRACIÓN EDUCATIVA	4
I. 1. La atención de las personas con discapacidad	4
I. 2. Modelos de atención en Educación Especial	7
I. 2. 1. Modelo Asistencial	8
I. 2. 2. Modelo Terapéutico	8
I. 2. 3. Modelo Educativo	9
I. 3. Antecedentes en el ámbito internacional	10
I. 4. Antecedentes en el ámbito nacional	14
I. 5. Principios integracionistas	24
I. 6. Integración, integración escolar e integración educativa	26
I. 7. Fundamentos, conceptualización y principios de integración educativa	31
I. 7. 1. Fundamentos filosóficos de la integración educativa	32
I. 7. 1. 1. Respeto a las diferencias	32
I. 7. 1. 2. Derechos humanos e igualdad de oportunidades	32
I. 7. 1. 3. Escuela para todos	32
I. 7. 2. Principios generales de la integración educativa	33
I. 7. 2. 1. Normalización	33
I. 7. 2. 2. Integración	33
I. 7. 2. 3. Sectorización	33
I. 7. 2. 4. Individualización de la enseñanza	34
I. 7. 3. Conceptos relacionados con la integración educativa	34
I. 7. 3. 1. De la discapacidad a las necesidades educativas especiales: Fundamentos y conceptualización	---
I. 7. 3. 2. Integración educativa	34
I. 7. 3. 3. Ambiente restrictivo “mainstreaming”, inclusión plena	47
I. 7. 3. 3. 1. Ambiente menos restrictivo	47
I. 7. 3. 3. 2. Mainstreaming	47

I. 7. 3. 3. 3. Inclusión plena	48
I. 7. 3. 4. El papel del maestro en el proceso de integración educativa	48
I. 8. Adecuaciones curriculares	49
I. 8. 1. Tipos de adecuaciones	58
I. 8. 1. 1. Adecuaciones de acceso al currículo	58
I. 8. 1. 2. Adecuaciones a los elementos del currículo	59
I. 8. 2. Criterios para la elaboración de adecuaciones curriculares	65
CAPÍTULO II.	68
II. Caracterización grupal	68
II. 1. Caracterización de aula	72
II. 1. 1. Instructivo de la caracterización de aula	74
II. 1. 2. Estrategias derivadas de la caracterización de aula	80
II. 2. Perfil grupal	83
II. 2. 1. Estilos de aprendizaje	88
II. 2. 1. 1. Estilo cognitivo de aprendizaje	88
II. 2. 1. 2. Estilo de aprendizaje motivacional	94
II. 2. 2. Ritmos de aprendizaje	96
II. 2. 3. Nivel de desarrollo cognitivo	97
II. 2. 3. 1. Matemáticas: pensamiento lógico-racional	98
II. 2. 3. 2. Español: lecto-escritura	104
II. 2. 4. Inteligencias múltiples	109
II. 2. 5. Nivel de competencia curricular	113
II. 2. 6. Habilidades	113
II. 2. 7. Intereses	114
II. 2. 8. Instructivo del perfil grupal	114
CAPÍTULO III.	119
III. Metodología	119
III. 1. Tipo de estudio	119
III. 2. Diseño de investigación	119
III. 3. Definición de variables	119
III. 4. Procedimiento	120
IV. Programa de intervención para docentes	121
V. Análisis y discusión	127
VI. Referencias documentales	130

RESUMEN

La integración educativa pretende que los niños con discapacidad asociada o no a necesidades educativas especiales, se vayan integrando a la escuela regular, en este proceso se involucran tanto las autoridades, maestros y padres de familia. Para que los menores se integren adecuadamente a escuela regular, es necesario que el docente frente a grupo cuente y desarrolle habilidades y estrategias que contribuyan al proceso de integración. Este modelo propone que el trabajo de los docentes se adecúe a las diferencias y características tanto sociales como afectivas de los alumnos: ya sea respetando su estilo y ritmo de aprendizaje, sus motivaciones e intereses, desarrollando sus inteligencias múltiples, su nivel de desarrollo, además, de sus capacidades y habilidades, con el fin de lograr los propósitos educativos del menor.

El objetivo del presente trabajo consiste en que los profesores apliquen la caracterización grupal: caracterización de aula y el perfil grupal en el salón de clases, para que puedan identificar las fortalezas y debilidades del trabajo que desarrollan en el aula. De modo que, en este estudio se propone un Programa de Intervención para que docentes frente a grupo apliquen por ellos mismos la caracterización grupal (en dos tiempos diferentes), con la finalidad de que puedan dar mayor respuesta a la diversidad de los alumnos.

En el Capítulo I "INTEGRACIÓN EDUCATIVA", se revisa la atención de las personas con discapacidad, los antecedentes desde en el ámbito internacional como a nivel nacional, se ven los modelos de atención en la educación especial pasando por los modelos: asistencial, terapéutico y por último el educativo. Se revisan los principios integracionistas, los fundamentos, conceptualización y principios de la integración educativa, así como, fundamentos y concepciones de las necesidades educativas especiales; también, se revisan las adecuaciones curriculares, los tipos de adecuaciones y, por último, los criterios para la elaboración de adecuaciones curriculares.

En el Capítulo II "CARACTERIZACIÓN GRUPAL", se revisan los aspectos: como la caracterización grupal: primero se revisa la caracterización de aula, luego, el perfil grupal con sus diferentes componentes como: los estilos y ritmos de aprendizaje, el nivel de desarrollo cognitivo: desde los puntos de vista de las áreas de español y matemáticas, además, los tipos de inteligencia múltiples, el nivel de competencia curricular, las habilidades y los intereses.

En el Capítulo III "METODOLOGÍA", se comienza con el tipo de estudio que se realizará, el diseño de investigación, la definición de las variables y por último el procedimiento.

INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento del Problema

¿Cuáles serán los efectos que tendrán, que a partir de un programa de intervención con docentes de escuela regular, apliquen la caracterización grupal: caracterización de aula (estrategias de enseñanza) y el perfil grupal (estrategias de aprendizaje) en el salón de clases?

2. Justificación

Las actuales políticas de integración educativa pretenden que los niños con discapacidad asociada o no a necesidades educativas especiales, paulatinamente, se vayan integrando a la escuela regular, en el cual se involucran autoridades, maestros y padres de familia. Entre las dificultades para que el niño se integre adecuadamente a escuela básica, se encuentra el perfil del docente, cuya formación profesional carece de información, formación y de estrategias que contribuyan al proceso de integración.

De modo que con la caracterización de aula y el perfil grupal, el docente estará en condiciones de fortalecer el trabajo pedagógico y el desempeño de los alumnos, a partir del conocimiento real de los recursos con los que cuenta, permitiéndole diversificar sus propósitos, sus actividades, sus materiales, sus formas de evaluar, la manera de relacionarse con los padres de familia; así mismo, permitirá elegir el número de alumnos que requieren de una caracterización individual, de una evaluación psicopedagógica, de una propuesta curricular adaptada. Ambas, requieren que el docente incorpore sistemáticamente recursos adicionales y enriquecedores a la población y desarrollo de sus clases.

Con la diversificación curricular implica transformar el clima imperante en el aula, desde cuestiones afectivas y reconocimiento social, hasta cuestiones didácticas y metodológicas que ponen en juego la autoestima y el desarrollo de capacidades y habilidades en todos los alumnos.

El modelo de integración educativa propone que el trabajo de los docentes, se adecúe a las diferencias y características (sociales y afectivas) de los alumnos: respetando su estilo y ritmo de aprendizaje, recuperando sus motivaciones e intereses, desarrollando sus inteligencias múltiples y el nivel desarrollo, dejando con esto, de representar una dificultad para el logro de los propósitos educativos.

Por lo que se propondrá en este estudio, un programa de intervención para que docentes de escuela regular apliquen por ellos mismos la caracterización grupal: caracterización de aula

(estrategias de enseñanza) y el perfil grupal (estrategias de aprendizaje) en el salón de clases.

3. Propósitos

3. 1. Propósito General

El propósito general de la presente investigación, se centrará en un programa de intervención para que docentes de escuela regular conozcan, comprendan y apliquen fundamentos e implicaciones de la integración educativa para su práctica docente y, así, realicen diversificación al currículo.

3. 2. Propósito Específico

Que los docentes frente a grupo apliquen la caracterización grupal: caracterización de aula (estrategias de enseñanza) y el perfil grupal (estrategias de aprendizaje) en el salón de clases y den una respuesta a la diversidad de los alumnos.

CAPÍTULO I.

I. INTEGRACIÓN EDUCATIVA

I. 1. La atención de las personas con discapacidad

Las condiciones que enfrentan la mayoría de las personas con discapacidad son muy difíciles. Por esta razón, nacer con una discapacidad o adquirirla durante el transcurso de la vida representa el inicio de una existencia marcada por las limitaciones que impone dicha discapacidad y no por las habilidades, capacidades o virtudes que el sujeto pudiera desarrollar. Si la discapacidad se presenta en los primeros años de vida, restringe de manera significativa las oportunidades educativas, de socialización, de juego y de participación activa en la familia y en la comunidad. En otras palabras, es muy probable que se condene al niño al aislamiento, a la marginación y casi a la cancelación de las oportunidades necesarias para llegar a tener una vida productiva en todos los ámbitos, (García; I.; Escalante, I.; Escandón C.; Fernández L.; Mustri, A.; y Puga, I., 2000a).

En la mayoría de los casos, es difícil intervenir para "curar" la discapacidad, o se trata como algo que no es modificable. Sin embargo, es mucho lo que se puede hacer para que el entorno en el que vive el sujeto con discapacidad favorezca su desarrollo. Así, por lo menos en lo que se refiere a la educación de los niños y niñas con discapacidad, existen grandes posibilidades de intervención para lograr que desarrollen sus potencialidades. (García; I. et al, 2000a).

Por otra parte, el significado social de la discapacidad, podrá ser pensado como una construcción social que se da a partir del intercambio entre las personas, que como la descripción de una experiencia vivida en lo individual; estableciendo una relación entre el significado atribuido a las situaciones, personas o cosas y la manera de actuar ante ellas. En este sentido, una idea rígida y parcial de la discapacidad puede llevar al prejuicio, o bien, una concepción más integral de las personas puede conducir a una actitud flexible y de aceptación.

Así pues, el significado social de la discapacidad se ha abordado a partir de tres dimensiones que conforman el concepto de actitud: la cognitiva, la afectiva y la actitudinal, las cuales están muy relacionadas y se describen a continuación, en la siguiente tabla:

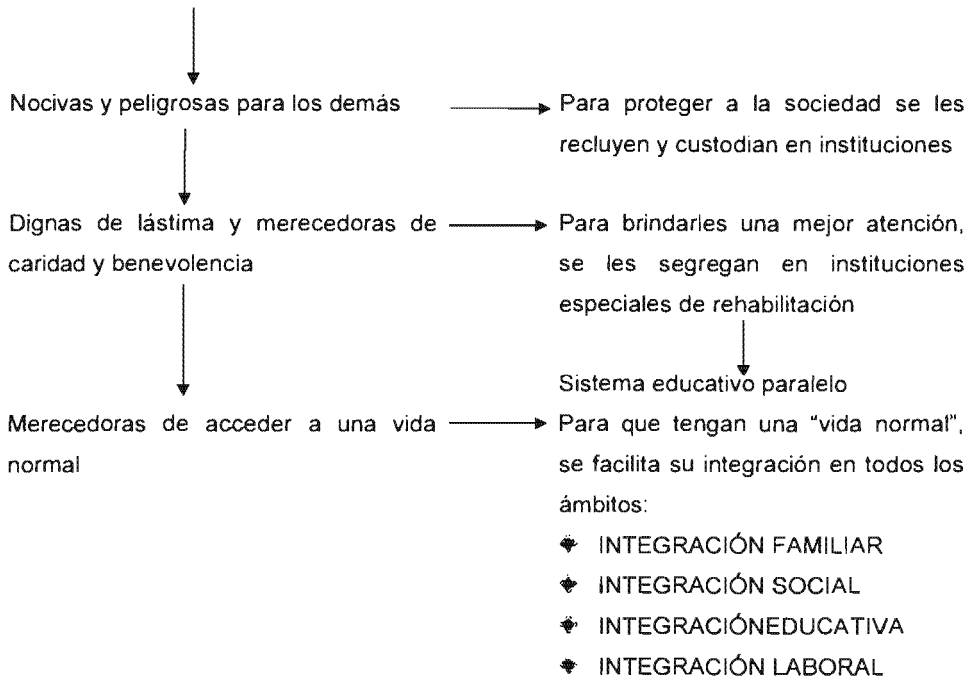
(García; I. et al, 2000a):

1. COMPONENTE COGNITIVO DE LA ACTITUD	NEGATIVO	POSITIVO
Es lo que se piensa que es la discapacidad; como son las creencias o los conceptos. Y se caracteriza en:	Se categoriza o se clasifica a la persona con una sola característica, por ejemplo: el aspecto físico. Se convierte en etiqueta o estereotipo, bases del prejuicio	Toma en cuenta en su totalidad las características, posibilidades, limitaciones y conocimiento de la persona. Entonces, se relaciona con el respeto, la tolerancia y las diferencias hacia la discapacidad.
2. COMPONENTE AFECTIVO DE LA ACTITUD	NEGATIVO	POSITIVO
Tiene que ver con la valoración que se hace de la discapacidad y con los sentimientos y afectos que se ligan a esa valoración. Y se caracteriza en:	Al describir a una persona sólo por sus rasgos, tiene un tono negativo o desventaja (el flojo, el burro, el sordo, etc.). Trae una actitud hostil, de rechazo, de devaluación del otro.	Se relaciona con la aceptación, la flexibilidad y con tomar en cuenta tanto las dificultades como las posibilidades.
3. COMPONENTE CONDUCTUAL DE LA ACTITUD	NEGATIVO	POSITIVO
Se refiere a la manera en que se dan las interacciones, en las situaciones de intercambios específicos.	Existe una conducta negativa hacia la discapacidad, cuando existen actitudes de segregación, rechazo y discriminación hacia estas personas.	Reconocer las propias posibilidades y limitaciones y las de otros favorece las interacciones en condiciones de igual. Estimular la interacción entre personas con y sin discapacidad, posibilita otra manera de entender y evaluar la discapacidad.

La manera de concebir las diferencias, la discapacidad y de cómo se manifiestan en la interacción cotidiana en diferentes ámbitos, se puede dar paso a la integración educativa, pues en la medida que se favorezca la construcción de un significado más positivo de la discapacidad, se favorece también la adaptación social, no solamente de los niños que la padecen, sino del entorno escolar.

Las diferentes concepciones que la sociedad ha tenido acerca de la discapacidad, son las que precisamente han influido en la atención que se ha brindado a las personas que la presentan. En el siguiente esquema se presentan dichas concepciones: (García, I.; Escalante, I.; Escandón C.; Fernández L.; Mustri, A.; y Puga, I., 1997).

PERSONAS CON DISCAPACIDAD



El término "discapacitado" se ha utilizado para referirse a personas que presentan diferentes problemáticas. Se le llama discapacitado a quien tiene un retraso mental, que a quien tiene un problema de invalidez o mutilación (García, I.; Escalante, I. et al, 1997).

Se considera "discapacitada" a toda persona que padezca una alteración permanente o prolongada, física o mental que, en relación con su edad o su medio social, implique

desventajas considerables para su integración familiar, social, educativa o laboral. Cappace, N. y Lego, N., (1987).

El menor discapacitado es aquél que por razones físicas, psicológicas y sociales y requiere apoyo para interactuar con su medio, (SEP, 1997).

En el ámbito educativo se ha utilizado para referirse a individuos que presentan alguna deficiencia física o sensorial que conduce a la aparición o en comparación con el grupo, presenta serios problemas de aprendizaje.

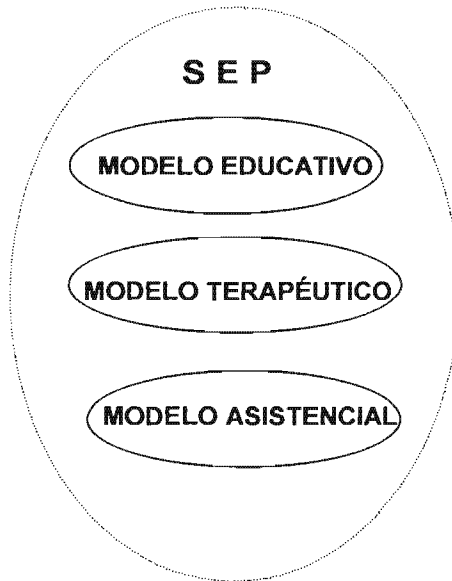
La Ley General de Educación y el Artículo 41 (DEE/SEP, 1994, núm. 2), plantea la obligación del Estado de atender a las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, procurando que la educación especial tenga una orientación hacia la integración educativa regular.

La dificultad del discapacitado para ejercer sus derechos depende de que los individuos, las instituciones públicas y privadas y la sociedad en su conjunto, y en su relación con él, le garanticen el marco de dignidad, respeto y equidad que merece, para garantizar el pleno acceso a las oportunidades y su incorporación futura al desarrollo, requiriendo un gran esfuerzo para transformar actitudes y derribar barreras que impiden la plena integración de las personas con discapacidad a la sociedad.

A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto a de las diferencias individuales de todo tipo, entre ellas las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales. Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas: de la eliminación y el rechazo social se pasó a la sobreprotección y la segregación, para finalmente aceptar su participación en diferentes contextos sociales (familia, escuela, trabajo, clubes), etc.

I. 2. Modelos de Atención en Educación Especial

Ha habido distintos modelos de atención en educación especial; han evolucionado desde el asistencial, posteriormente el médico-terapéutico y finalmente, el educativo. Actualmente menciona al autor coexisten los 3 modelos, porque se han venido yuxtaponiendo. (DEE/SEP, 1994, núm. 5).



Según la DEE/SEP, (1994, núm. 5), los modelos de atención en Educación Especial tienden a evolucionar del predominio asistencial al médico- terapéutico y de éste, al educativo.

1. 2. 1. El modelo asistencial

En el periodo del Renacimiento la óptica de los valores cristianos relacionados con el orden social fueron ganando fuerza dando inicio a un modelo de atención asistencial. Con la intervención religiosa, los niños y adultos con discapacidad fueron recibidos en asilos y hospitales adoptando medidas desde la "protección" en instituciones hasta la expulsión o prisión cuando eran de otras regiones (Puigdemívol, I. 1986).

Este modelo considera al sujeto de educación especial un minusválido que requiere de apoyo permanente, esto es, de ser asistido todo el tiempo y toda la vida. Por lo regular, considera que un servicio asistencial idóneo es posible en las condiciones que ofrece un internado. Se trata de un modelo segregacionista.

1. 2. 2. El modelo médico-terapéutico

Desde principios del siglo XX hasta la década de los setentas dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en el modelo médico-terapéutico. Se consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica producida al comienzo del desarrollo.

Se desarrollaron pruebas e instrumentos de evaluación y una atención especializada que implicaba un tratamiento distinto y separado para cada paciente; como fueron, las pruebas psicométricas que permitieron la clasificación de la inteligencia y con ello la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa diferenciada por el grado de deficiencia (García, P. C. 1993).

La concepción de discapacidad y el modelo médico que sirvió de sustento a la creación de escuelas de educación especial fueron cuestionados, porque el diagnóstico identificaba a la discapacidad como enfermedad a veces incurable, y porque una escolarización separada de la escuela regular era un hecho segregador.

Este modelo considera al sujeto de educación especial un atípico que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para conducirlo a la normalidad. El modo de operar es de carácter médico, o sea, a través de un diagnóstico individual se define el tratamiento en sesiones, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad. También se hacen recomendaciones al maestro que funciona como un auxiliar o paramédico, en otros términos, como terapeuta. Más que una escuela para su atención requieren de una clínica.

I. 2. 3. El modelo educativo

En México, en 1980 se inició en educación especial el modelo educativo con proyectos basados en los principios de normalización e integración como fueron: los Grupos Integrados y los Centros psicopedagógicos. La integración se reconoció en diversos planos, en el aula regular con ayuda de un maestro auxiliar; en aula regular con asistencia pedagógica en turnos opuestos; en clases especiales en escuela regular y en escuelas de educación especial, siendo estas últimas reorientadas en 1993 a través de la aplicación de los planes y programas de primaria regular (DEE/SEP, 1994, núm.1)

Asume también este modelo que se trata de un sujeto con necesidades educativas especiales, rechaza los términos "minusválido" y "atípico" por ser discriminatorios y estigmatizantes. La estrategia básica de la educación especial en este caso, es la integración y la normalización, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posibles del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente con la comunidad. La estrategia educativa es integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario, para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos primero, y sociolaborales después. Existen estrategias graduadas para ello, y se requiere de un grupo multiprofesional que trabaje con el niño, con el maestro de la escuela regular, con la familia y que, a su vez, elabore estrategias de consenso social de aceptación digna, sin rechazo, ni condescendencias.

I. 3. Antecedentes en el ámbito internacional

1. En los pueblos primitivos, los miembros del clan o tribu con menos fuerza o habilidades físicas (niños, viejos, personas con dificultades sensoriales y físicas, etc.) representaban un obstáculo para la supervivencia del grupo. Ante la falta de alimentos, la necesidad de desplazarse a grandes distancias o el enfrentamiento con otros grupos, esas personas eran eliminadas intencionalmente o abandonadas a su suerte.

2. En la medida en que las sociedades fueron adquiriendo formas de organización más complejas, se desarrollaron también diferentes grados de conciencia social y de trato a las personas con desventajas. En muchos casos, en lugar de ser eliminadas eran elegidas para participar en ceremonias y rituales, ya que se les atribuían facultades divinas y eran consideradas "protegidas de los dioses", llegando incluso a ser adoradas; o bien, se les relacionaba con poderes demoníacos y entonces eran consideradas "malditas de los dioses". En otros casos estas personas formaban parte de la sociedad común, sin que se les atribuyeran dotes sobrenaturales, pero se impedía su acceso a muchos ámbitos de la sociedad (Capacce y Lego, 1987; Frampton y Grant, 1957).

3. En la antigüedad griega y romana, los sujetos diferentes dependían de las decisiones de sus progenitores; en Esparta, las Leyes de Licurgo permitían el despeñamiento de los débiles y deformes desde el Monte Taigeto, y, en Roma la roca tarpeia cumplía la misma función para los inválidos congénitos o ancianos (Puig de la Bellacasa, 1987).

4. Posteriormente las sociedades desarrollaron diferentes maneras de trato, según el tipo de discapacidad: las personas ciegas frecuentemente fueron respetadas y existen evidencias de que en muchas ocasiones se les brindó algún tipo de educación; la sordera durante siglos fue considerada un defecto y, habitualmente, a las personas que la padecían se les atribuyó falta de entendimiento; quienes presentaban problemas físicos evidentes (deformes o lisiados) eran vistos con repulsión y el trato que recibían era el abandono o la eliminación. Quizá el grupo de personas menos comprendido y el que recibió peor trato social fue el de quienes tenían discapacidad intelectual, ya que en las diferentes culturas de la antigüedad fueron objeto de abandono, burla rechazo y persecución (Frampton y Grant, 1957). En términos generales, se pensaba que las personas con discapacidad eran incapaces de aprender.

5. Periodo que va del Renacimiento, Edad media, siglos XVI, XVI, XVIII y XIX, hay aspectos importantes que destacar en cuanto a las discapacidades:

◆ Durante la Edad Media, la influencia de la Iglesia cristiana fue decisiva en la manera de percibir y actuar ante las discapacidades. Por una parte, los valores cristianos de respeto por la vida humana derivaron en actitudes de compasión y de caridad hacia los impedidos, así como en la condena del infanticidio. Para Puig de la Bellacasa (1987), estas actitudes se

prologaron en el tiempo, como expresión del mal o como manifestación de lo sagrado; actitud que el cristianismo tomó como redención en lugar del fracaso, pasando a ser objeto de caridad y, más tarde, pasaron a ser reclusos en los asilos de la iglesia o bien optaban entre la mendicidad y la bufonería. Producto de ello, fue la creación regularmente por parte de religiosos, de hospitales y casas para darles alojos y protección. Por otro lado, y de manera contradictoria, la misma iglesia, con el pretexto de controlar y preservar los principios morales, difundió la explicación de las discapacidades desde una perspectiva "sobrenatural", impregnándola de contenidos demoníacos (Puigdemívol, I. 1986). De este modo, se permitió cierta tolerancia y paralelamente, la ignorancia y la superstición, originaron el rechazo ante ciertas discapacidades. Es así como se fue alimentando una concepción de la discapacidad que condujo al rechazo social y al temor frente a estas personas.

◆ En los siglos XVI Y XVII se originó un cambio radical en la forma de percibir las gracias a la sistematización de los primeros métodos educativos para los niños sordos, y la creación de la primera escuela pública para atenderlos. Entre estas primeras experiencias, permitieron una visión diferente de la discapacidad y de la educación que se podía brindar a estas personas (Puigdemívol, I. 1986, Toledo, M. 1981).

◆ La educación de doce niños sordos mediante el método oral desarrollado por el monje español Pedro Ponce de León (siglo XVI). Su trabajo pionero es reconocido como el origen de la educación especial, entendida como la "práctica intencionada" de educar a los niños con discapacidad.

◆ Fray Ponce de León, Juan Pablo Bonet y Lorenzo Hervás y Panduro, realizaron experiencias educativas con sordomudos. Fray Ponce de León (1520-1584), se le considera el inventor del método oral puro para enseñar a hablar, leer, escribir y contar a los sordomudos (Rosen, M; Clark, G; y Kivitz, M, 1976).

◆ La primera escuela pública para niños sordos en Francia, impulsada por el abate francés Charles-Michel de L'Epeé (Puigdemívol, I. 1986, Toledo, M. 1981)

◆ La enseñanza para ciegos en Francia a nivel institucional, promovida por Valentín Haüy (Puigdemívol, I. 1986, Toledo, M. 1981).

◆ En el campo de la medicina, en lo tocante al retraso mental y la epilepsia los avances no fueron tan obvios. En 1650 Francis Glisson, identificó el origen de la hidrocefalia y Walter Harris (1647-1732) fue uno de los primeros pediatras en resaltar la importancia de la herencia y Wolfgang Hofer (1614-1681) hizo una extensa descripción del cretinismo como una de las formas clínicas de retraso mental (Scheerenberger, R. C. 1984).

◆ Durante el Absolutismo del siglo XVII, los centros de aislamiento pasaron a manos del Estado, y así se produce la "época del gran encierro", donde los que no participaban de "la razón universal", entonces alborante: los locos, los delincuentes, los idiotas, los vagos y

maleantes, los sospechosos y políticos; eran discriminados por medio del internamiento en condiciones límites para supervivir (Scheerenberg, R. C. 1984).

◆ Jacobo Pereira (1715-1780), residente en Francia y amigo de Rousseau, se interesa por los sordomudos, enseña el lenguaje e inventa una sencilla máquina que permite hacer simples cálculos matemáticos (Rosen, M.; Clark, G.; y Kivitz, M. 1976).

◆ La educación de ciegos (Puigdellívol, I. 1986), destaca al francés Valentin Haüy (1745-1822) como el creador en París, (1784) de una instituto para niños ciegos, abandonando el carácter tradicional de asilo u orfanato. La educación de estos niños se iniciaba a través de la familiarización de las letras en relieve, método que más tarde sistematizaría su alumno Louis Braille (1806-1852), apoyándose en el alfabeto de Carlos Barbier, para la lecto-escritura de los niños invidentes.

◆ Con Pinel, P. (1745-1826), comienza los primeros estudios sobre la clasificación de las enfermedades mentales y los estudios de observación sistemática de casos individuales, proponiendo la terapia ocupacional, a través de la instrucción vocacional y laboral. Pinel, en 1801 (Scheerenberger, R. C. 1984), clasificó las enfermedades mentales en cinco grandes categorías: melancolía o delirio, manía sin delirio, manía con delirio, demencia o supresión de la facultad de raciocinio y idiocia o anulación de las facultades intelectuales y los afectos.

◆ La historia de la Educación Especial y el tratamiento del Deficiente Mental, se inicia con Jean Marc Gaspard Itard (1774-1836), quien como Pereira, trabajaba con sordomudos en París. Itard, en 1800, enseñó al Niño Lobo de Aveyron (Itard, 1801), durante cinco años intensivos, los rudimentos del lenguaje y de la conducta, con lo que demostró que el niño DM puede ser educado (Castanedo, C. 1987, 1993).

◆ En el mismo periodo de tiempo, en 1848, en los Estados Unidos, Samuel Gridley Howe (1801-1876) fundó en Boston la Escuela Perkins para ciegos y Thomas Gallaudet, en Hartford, una escuela para sordos (Taylor, R. y Sternberg, I. 1989).

◆ En el siglo XIX, Edourd Séguin (1812-1880), conocido como el "apóstol de los idiotas", creó una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual (Puigdellívol, I. 1986). Séguin, perfeccionó el método de entrenamiento sensorial de Itard, presentado a los DM una serie de estímulos graduados y con diferentes dimensiones, como la altura y el peso (Talbot, M. 1964). Séguin, de manera muy especial, superó a través de su obra educativa el sentido médico y asistencial que caracterizaba a las instituciones y metodologías de su tiempo, apoyándose en el empirismo de John Locke (1632-1704), para el cual todas las ideas arrancan de la experiencia, ya sea a través de sensaciones o de la reflexión, oponiéndose con ello a las ideas innatistas y defendiendo que la mente del hombre, en el momento de nacer, es como una tabla rasa (tábula rasa) donde no hay ideas innatas. (Scheerenberger, R. C. 1984).

☛ La primera clasificación de Deficiencia Mental o Retraso Mental (RM) fue realizada por el psicopedagogo belga Ovide Decroly (1871-1932). Asimismo, Decroly elaboró métodos de enseñanza de la lecto-escritura. Fundó el Instituto Laico de Enseñanza Especial y además la reconocida escuela "L'Ermitage", en Suiza. En esa misma época, el psicólogo suizo Édouard Claparède (1873-1940) inicia las primeras aulas especiales para DM en las escuelas públicas suizas (Sánchez, E. 1992).

☛ Bautista R. (1990), señala que a finales del siglo XVIII, la época estaba caracterizada por la ignorancia y el rechazo hacia las personas consideradas como "anormales"; incluso el infanticidio hacia los niños que estaban etiquetados como anormales era visto como normal, hasta la misma iglesia creaba institutos donde ingresaban este tipo de niños para ser ocultados y alejados de la sociedad. Durante esta época y a principios del siglo XIX aún imperaban las ideas sobre la necesidad de proteger a la persona, normal de la no normal, es decir, se llegaba a considerar a esta última, un peligro para la sociedad, por ello, para aislar a estas personas con deficiencias (de tipo físico, psíquica o motora), se crearon escuelas especiales, lo cual representa el inicio de la educación especial.

☛ Durante el siglo XIX prevaleció el punto de vista médico en la atención de las personas con alguna discapacidad (mental, física, sensorial), por lo cual se consideraba necesaria su hospitalización. La construcción de asilos-hospitales se extendió por muchos países de Europa y Norteamérica; también se crearon muchos hogares-asilo, para intentar la educación de niños con discapacidad intelectual (Frampton, M. y Grant, R. H. 1957). En los internados se establecieron normas de conducta que, en algunos casos, aún persisten (Toledo, M. 1981; Gofman, E. 1970). Por lo general, los doctores y las enfermeras supervisaban la vida de los internos quienes eran considerados como pacientes. Su biografía era la historia clínica; al programa de vida se le llamaba tratamiento y al trabajo se le denominaba terapia laboral. La recreación también era considerada terapia y la escuela, terapia educacional. Se les consideraba como enfermos y se les educaba para evitar riesgos (Toledo, M. 1981). Se admitía que los niños con algunas discapacidades, incluso intelectual, eran capaces de aprender, pero debían estudiar en internados, separados de sus familias y de su comunidad desde edades tempranas, por lo que esta etapa se conoce como la era de las instituciones. El principio que regía la enseñanza de estos alumnos era el de compensar las deficiencias sensoriales con el fin de que pudiesen regresar al mundo de los "no discapacitados" (Toledo, M. 1981).

☛ Los grandes internados, opción educativa preponderante para los niños con deficiencias durante el siglo XIX, se mantuvieron vigentes en países como Italia hasta bien entrado el siglo XX (Sanz del Río, S. 1988), aunque gradualmente se fueron advirtiendo sus efectos adversos.

✦ La obligatoriedad de la educación primaria por lo tanto su gratuidad, surge como un derecho de la infancia en la Europa del siglo XIX. Era la época de la primera revolución industrial iniciada en Inglaterra y había que proteger a los menores de la explotación del trabajo infantil. La certificación para el trabajo entonces procedía de la escuela, luego se estructuró y formalizó la escuela pública, gratuita y obligatoria, así como las edades de la escolarización primaria. El fundamento básico de la escuela primaria era la preparación instrumental para el derecho universal al trabajo.

✦ A fines del siglo XIX, Alexander Graham Bell propuso organizar clases especiales en las escuelas públicas para atender a los niños sordos, ciegos y deficientes mentales (Toledo, M. 1981).

I. 4. Antecedentes en el ámbito Nacional

Para poder entender el significado de la Educación Especial, que en la actualidad está sufriendo una serie de transformaciones que obedecen a la política educativa nacional vigente, la cual se encuentra orientada a reformular el concepto de servicio que se ofrece, es necesario hacer una revisión histórica sobre los antecedentes de la Educación Especial.

Durante el gobierno del presidente Juárez se iniciaron las instituciones pioneras de la educación pública en México. La visión liberal republicana no fue ajena al compromiso de la educación a las personas con discapacidades. Desde entonces a la fecha, ha habido una cronología de avances significativos de la educación especial, a la par con el desarrollo del Sistema Educativo Nacional. (DEE/SEP, núm. 5. 1994).

En la siguiente tabla se muestra la cronología de los principales avances de la Educación Especial en México. (DEE/SEP, núm. 5. 1994).

AÑO	SERVICIO
1867	ESCUELA NACIONAL PARA SORDOMUDOS
1870	ESCUELA NACIONAL PARA CIEGOS
1918-1927	ESCUELA DE ORIENTACIÓN PARA VARONES Y NIÑAS
1932	ESCUELA ESPECIAL PARA NIÑOS ANORMALES
1935	INSTITUTO MÉDICO PEDAGÓGICO
1936	CLÍNICA DE LA CONDUCTA
1943	ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN
1952	INSTITUTO NACIONAL DE AUDIOLOGÍA Y FONIATRÍA
1959	OFICINA DE COORDINACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL
1962	INSTITUTO NACIONAL DE COMUNICACIÓN HUMANA
1970	DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL
1982	IMPLANTACIÓN BASES/POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
1984	IMPLANTACIÓN DE LA PROPUESTA DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA Y LA MATEMÁTICA
1989-1994	PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRACIÓN

Desde principios del siglo XX hasta la década de los sesenta, dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en el modelo médico. Se consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica producida al comienzo del desarrollo, por lo que era difícilmente modificable. Esta concepción exigía una identificación más precisa de los trastornos (por lo que se desarrollaron pruebas e instrumentos de evaluación) y una atención especializada, que implicaba un tratamiento distinto y separado para cada paciente y una educación también distinta y separada de la escuela común (Marchesi, A.; y Martín, E. 1990).

En el terreno educativo, esta concepción se tradujo en el reconocimiento de que los sujetos con discapacidad eran educables, y que la respuesta educativa apropiada era la apertura de escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares (García P. C. 1993).

A fines de 1970 por decreto presidencial en México se crea 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. La SEP (2003), en su artículo virtual "sep 3475 educación especial" menciona que a partir de entonces el servicio de educación especial dio atención a personas con deficiencia mental,

trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales a través de los siguientes centros de atención:

- ◆ Centros de Intervención Temprana
- ◆ Escuelas de Educación Especial.
- ◆ Centros de Rehabilitación y Educación Especial
- ◆ Centros de Capacitación de Educación Especial

De hecho, las escuelas especiales albergaron dos tipos de alumnos; los que tenían discapacidad sensorial o física evidente (ciegos, sordos y con problemas de desplazamiento) y los que no tenían este tipo de problemas, pero manifestaban un ritmo de aprendizaje mucho más lento que el de sus compañeros. Estos últimos se consideraron "fuera de la normalidad" en un medio escolar estándar, pensado para una población homogénea o "normal" (García P. C. 1993).

El concepto de "normalidad" en el aprendizaje estaba relacionado, pues, con la capacidad intelectual, que sólo podía medirse con instrumentos para evaluar la inteligencia. Uno de los promotores de este enfoque a principios de siglo fue el francés Alfred Binet quien, junto con Théodore Simon, desarrolló los primeros tests psicométricos, que medía la "edad mental" de los alumnos, DEE/SEP, núm. 5 (1994).

La solución que ofreció Binet a esta gran diversidad fue la homogenización de los grupos escolares a partir de la evaluación de la inteligencia, recurriendo a la noción de "normalidad" en términos de rendimiento y de características promedio que presentaba los niños en relación con su edad. La "anormalidad" se consideró en función de la distancia con respecto a esas características promedio esperadas de acuerdo con la edad. Así fue como llegó a considerarse necesario el diagnóstico de la inteligencia como paso indispensable para derivar a los niños al tipo de escuela que requerían.

De acuerdo con la DEE/SEP, núm. 5 (1994), a la escuela pública ingresaban alumnos "educables", los deficientes mentales o sensoriales quedaban fuera de ella. Sin embargo había una franja de población controvertida: como los niños con inteligencia "normal" que no aprendían a leer y escribir en los tiempos predeterminados para todos los alumnos (disléxicos) y los que sin ser deficientes mentales tenían grandes dificultades de aprendizaje en general (débiles mentales).

La escuela especial fue la respuesta educativa para los alumnos con inteligencia "limitrofe" o "baja" (Gearhearth, B. y Weishahn, M. 1976).

Según Gómez P. M. (1996), la gran aceptación de las pruebas de inteligencia estandarizadas influyó a nivel internacional, en la elaboración de programas escolares y contenidos curriculares. La estandarización de los contenidos escolares trajo consigo el

fenómeno de la reprobación, con lo cual se consolidó la idea de que algunos niños no estaban capacitados para asistir a la escuela regular y su opción era la escuela especial.

De esta manera resulta explicable que entre la Primera Guerra Mundial y los años sesenta se hay institucionalizado y extendido tanto la oferta como la demanda de educación especial, sobre todo para niños con discapacidad intelectual. Se había aceptado ya la concepción de "anormalidad intelectual" (en el sentido de Binet) y la práctica del diagnóstico en términos cuantitativos, con especial énfasis en las deficiencias de los niños que no avanzaban en su aprendizaje al mismo ritmo que sus compañeros.

Esta breve revisión histórica es útil para comprender por qué, aún en la actualidad, algunos maestros de escuelas regulares siguen considerando homogéneo al grupo escolar, negándose a reconocer las diferencias individuales en cuanto a ritmos, estilos de aprendizaje e intereses (Gómez P. M. 1996).

Toledo, M. (1981), afirma que los profesores de escuelas regulares se sintieron aliviados cuando surgieron la escuela y el profesor de educación especial, pues esto promovía la noción de que atendían a grupos homogéneos con los que podían trabajar un programa común. El mismo autor comenta que los maestros de escuela regular:

- a. No se sienten capacitados para tratar a los niños con necesidades especiales.
- b. Piensan que los profesores especializados son los que tienen la obligación de atenderlos.
- c. Consideran que no es justo que por atender a los alumnos con alguna discapacidad se desatienda a los demás.
- d. Creen que los alumnos con alguna discapacidad sufren en la escuela regular.
- e. Por consiguiente, estiman que los alumnos con necesidades especiales deben educarse aparte.

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

En comparación con las épocas anteriores, la creación de escuelas especiales y su aceptación por parte de la sociedad representó ciertas ventajas para la educación de los alumnos con discapacidad, por ejemplo:

- ◆ La elaboración de materiales didácticos adaptados a sus características.
- ◆ La conformación de equipos docentes especializados, según el tipo de trastorno.

- ◆ El abordaje de casos de manera interdisciplinaria, al permanecer el personal en un mismo centro de trabajo.
- ◆ El respeto al ritmo de la enseñanza y aprendizaje (ritmo más lento).
- ◆ La protección de los niños con discapacidad frente a abusos de otros niños.
- ◆ Una mayor comprensión e identificación entre los padres d familia, al compartir problemáticas similares (Toledo, M. 1981).

A pesar de las ventajas, las escuelas especiales mostraron algunas limitaciones:

1.- Estas escuelas se desarrollaron en ciudades grandes, su funcionamiento requirió un equipo especializado en trastornos específicos. Los niños con discapacidad de poblaciones pequeñas y alejadas continuaron sin opciones escolares.

2.- La integración social de los alumnos era muy limitada, pues:

- a. Los alumnos que egresaban de las escuelas (adolescentes), no habían desarrollado en sus escuelas las concepciones y vivencias de las relaciones sociales y de competencia.
- b. La escuela especial no podía proteger siempre a los alumnos, "por ser diferentes".
- c. La escuela especial obstaculizó su proceso de integración a la sociedad. Hay que preparar al niño con discapacidad para su adaptación a la sociedad, pero también la sociedad debe acostumbrarse a la presencia, relación y aceptación de estas personas en las actividades sociales cotidianas.

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

- a. El ambiente ofrece una estimulación inadecuada o a proceso de enseñanza inapropiados.
- b. El diagnóstico identificaba a la discapacidad como enfermedad (a veces incurable) y emitía un pronóstico y un tratamiento sin considerar el contexto del niño.

4.- Se cuestionó el efecto de "etiquetado" producido por las escuelas especiales; cuando se realiza un diagnóstico, existe una tendencia a clasificar a la persona (una etiqueta).

5.- Se cuestionó el efecto segregador de la escuela especial:

- a. La escolarización separada de la escuela regular es, de hecho, una educación segregada. En realidad, las personas con alguna discapacidad son discriminadas en los ámbitos político, social y económico (Van Steenlandt, D. 1991).

Las principales críticas a las instituciones de educación especial tienen como factor común el énfasis en la necesidad de que el medio brinde a los alumnos con discapacidad la oportunidad de incorporarse activamente a todos los ámbitos de la sociedad.

A partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, se puede denominar "corriente normalizadora". Este enfoque defiende el derecho de las

personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración.

El danés Hank-Mikelsen elaboró el concepto de normalización, mismo que fue desarrollado por Bengt Nirge y difundido por Wolf Wolfensberger, en Canadá, definiendo la normalización como la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a la cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona (Wolfensberger, W. 1972).

La normalización significa vivir experiencias personales de acuerdo con el ciclo de vida: estudio en la niñez, preparación e interés por la propia persona durante la adolescencia, trabajo y responsabilidad en la adultez, etc.

Junto con otros factores, **el principio de normalización** permitió cambiar la manera de concebir las deficiencias y la educación de los "deficientes". Marchesi, A. y Martín, E. (1990), señalan algunos de los principales aspectos en los que se manifiesta este cambio:

I. En cuanto a la concepción de las deficiencias:

- ◆ Las deficiencias, que eran consideradas y estudiadas como algo propio de la persona o del alumno, empezaron a relacionarse con el medio social, cultural y familiar.
- ◆ El desarrollo dejó de ser considerado factor determinante para el aprendizaje, al admitir que el aprendizaje también influye en el propio desarrollo (acción educativa).
- ◆ Los métodos de evaluación, antes centrados en la evaluación prescriptiva de tipo médico, pasaron a centrarse en los procesos.

II. En cuando a la educación:

- ◆ La corriente normalizadora cuestiona la separación entre los sistemas de educación regular y educación especial. El lugar de estudio de los alumnos con discapacidad debería ser la escuela regular.
- ◆ En consecuencia, también se refutan los resultados de las escuelas de educación especial, dada la dificultad de integración social de los egresados.
- ◆ Se admitió que el mayor índice del fracaso escolar en las escuelas regulares estaba estrechamente relacionado con aspectos de tipo social, cultural y pedagógico, lo cual significó reconocer que los responsables de los problemas no eran sólo alumnos.

III.- En el ámbito social:

Estas ideas se recogieron en diversas declaraciones internacionales, por ejemplo:

- ◆ El informe de la UNESCO DE 1968, en el que se define el dominio de la educación especial y se hace un llamado a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y por la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social (García P. C. 1993).

- ✦ La declaración de la ONU sobre los Derechos del Deficiente Mental de 1971, que establece los derechos de la persona con discapacidad a recibir atención médica adecuada, educación, formación y readaptación, además de orientaciones que le permitan desarrollar su potencial (Van Steenlandt, D. 1991).
- ✦ La Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Impedidos de 1975, donde se reconoce la necesidad de proteger los derechos de estas personas y de asegurar su bienestar y rehabilitación (CODHEM, 1994).
- ✦ La Declaración Universal de la ONU sobre los Derechos Humano de 1987, que defiende la igualdad de oportunidades sin importar el tipo de problema ni el país.
- ✦ La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990, según la cual toda persona debe contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico (Schmelkes, S. 1995).
- ✦ En la década de los 90's la UNESCO y el Banco Mundial (PNUD/UNESCO/UNICEF, 1990), de las que México es miembro activo, han reconocido el principio de la educación básica para todos; donde se emitió esta declaración. DEE/SEP, núm. 5, (1994), menciona bajo la fórmula de Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: una visión para el decenio 1990 en la conferencia mundial sobre la Educación Básica para todos de Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990. Dentro de esta conferencia se hace referencia que la educación básica es para todos, entendiendo la inclusión de poblaciones, comunidades e individuos tradicionalmente excluidos de la Educación Básica, como son los indígenas, los emigrantes, los sordos, los ciegos, los niños con deficiencia mental, los niños sobresalientes, etc.
- ✦ Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades par las Personas con Discapacidad, de 1993, donde se afirma que los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior par los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados, además de velar porque la educación de las personas con discapacidad ocupe una parte importante en el sistema de enseñanza.
- ✦ La Declaración de Salamanca de 1994, en la que se habla de una educación para todos y de la urgencia de impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación (DEE/ SEP, núm. 3, 1994).

En el ámbito educativo, la corriente normalizadora se ha concretado en experiencias de **integración educativa** en diversos países.

Por su parte, la UNESCO ha promovido a escala internacional la práctica de la integración educativa, a la que se sumaron a partir de 1980 España y algunos países de América del Sur.

En el caso de México, existen antecedentes de esta práctica integradora desde mediados de la década de los setenta y se han logrado avances notables, por ejemplo:

- ❖ La escuela pública en su afán de eficiencia, pretende homogeneizar a la población y se convierte en una escuela excluyente para lograr calidad educativa. La población que estaba en la franja, como los disléxicos y los débiles mentales, también fueron excluidos. Pero como no era obvio que fueran no educables, se creó la Educación Especial (EE), esto es, una escuela paralela a la educación regular. La educación especial generó una estrategia incluyente ya que además de disléxicos y débiles mentales también atendió a sordos, ciegos y niños con problemas neuromotores.
- ❖ A mediados de los setenta se implementaron en las escuelas regulares los Grupos Integrados de primer grado, con la finalidad de apoyar a los niños con problemas de aprendizaje en la adquisición de la lengua escrita y las matemáticas.
- ❖ A principios de los ochenta, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) incluyó entre los principios rectores de su política la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración.
- ❖ Desde la década de los ochenta, existen experiencias de integración de alumnos con discapacidad sensorial (ceguera y sordera) realizadas por algunas escuelas especiales de la Ciudad de México (Acosta, M.; Contreras, D.; Hernández, M.; Martínez, C. y Molina, J. 1994).
- ❖ A principios de los noventa, la DGEE elaboró un proyecto de integración educativa en el que se contemplaron cuatro modalidades de atención para niños con necesidades educativas especiales:
 - a) Atención en el aula regular,
 - b) atención en grupos especiales dentro de la escuela regular,
 - c) atención en centros de educación especial y
 - d) atención en situaciones de internamiento.
- ❖ En 1991 se promovieron en el ámbito nacional los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), con los propósitos de informar y sensibilizar sobre aspectos relacionados con la integración educativa, general alternativas para integrar la manera óptima a los alumnos con "requerimientos de educación especial" y dar seguimiento al apoyo recibido.
- ❖ Como parte de la reforma a la educación básica iniciada en 1993, se han realizado modificaciones al marco legal que la sustenta: Artículo 3° de la Constitución y Ley

General de Educación, misma que en su artículo 41 manifiesta una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares (DEE/SEP, número 2, 1994; y SEP, 1993).

● Para el caso específico de Educación Especial, la política educativa nacional, representó una gran oportunidad de innovación y cambio, ya que por primera vez en su historia se le da el reconocimiento legal de su existencia, así como su definición y orientación. Algunas de las innovaciones y cambios que se dan en Educación Especial según la Secretaría de Educación Pública (DEE/SEP, núm. 1, 1994) son:

1. La educación especial puede cumplir con el imperativo de ser considerada una modalidad de la educación básica y abandonar su condición segregadora de nivel especial.
2. Las instituciones de educación especial, surgieron con las instituciones pioneras de educación pública en el país, a lo largo de 127 años, por lo tanto, no deben quedar marginadas de los criterios globales de calidad educativa.
3. La concepción actual de calidad educativa en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad permite mejorar el servicio público de educación, bajo el criterio básico de ningún concepto de exclusión; género, etnia, territorio, clase social, necesidades educativas especiales, etc.
4. El programa de integración deberá estar concebido como un programa de desarrollo institucional y con un espacio para ofrecer calidad educativa a todos los educandos de edad escolar, con o sin discapacidades en su desarrollo.
5. La federalización de los servicios educativos, incluidos los de educación especial, así como el reordenamiento de los mismos en el DF, permite acercar soluciones al lugar donde se generan los problemas, que exigen la integración.
6. La integración del sujeto con necesidades educativas especiales requerirá de una ley no discriminatoria, para ello fue fundamental que se modificara la Ley Federal de Educación para permitir cobertura legal a las estrategias de integración educativa (DEE/SEP, núm. 2, 1994).
7. La integración escolar es fundamental para la integración social del sujeto con necesidades especiales. Esta integración debe formar parte de un programa integral que trascienda los aspectos escolares. Debe promover la integración en los ámbitos de salud, educación, recreación y una efectiva concertación intersectorial.
8. Los centros escolares que logran calidad educativa son aquellos que resuelven sus problemas bajo una gestión colegiada y participativa a través de los consejos escolares.

9. En lo que se refiere a la formación y actualización del magisterio, es importante que sean incluidos aspectos básicos sobre la atención a las necesidades educativas especiales con el nuevo enfoque de integración, tanto en las escuelas Normales de Especialización como en todas las instituciones formadoras de docentes para la educación básica.
- ◆ En el mismo sentido, la filosofía integradora ha quedado plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PEF, 1995b). De manera más específica, en el Programa Nacional para el Bienestar e la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PEF, 1995a), se plantean acciones como el Registro Nacional de Menores con Algún Signo de Discapacidad (PEF, 1996), con la intención de contar con información confiable sobre esta población y planificar acciones.
 - ◆ A partir de estos cambios recientes se ha planteado la reorganización de los servicios de educación especial según la tendencia integradora. Se han propuesto las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como la instancia técnico-administrativo que promueva los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. El proceso de atención consiste en una evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención y el seguimiento (DEE/SEP, núms. 1 y 4, 1994; y PEF, 1995b).
 - ◆ En 1997 se realizó la Conferencia Nacional, Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad, promovida por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuyo propósito fue "comprometer su mejor esfuerzo para ofrecer una educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales (SEP/SNTE, 1997, pág.1).
 - ◆ Desde 1995, la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha desarrollado una línea de investigación sobre la integración educativa, que consiste básicamente en la aplicación de tres programas: de actualización, de seguimiento y de experiencias controladas de integración. Para el ciclo escolar 2000-2001 participaron veintidós estados de la República.
 - ◆ La Asesoría del Secretario de Educación también ha impulsado la integración mediante cursos, reuniones y una investigación cuyo propósito es la elaboración de fichas de adecuaciones curriculares por tipo de discapacidad, esfuerzo que se realiza conjuntamente con otros países del continente.
 - ◆ En el nuevo plan de estudios de las Escuelas Normales se incluyó la asignatura Necesidades Educativas Especiales, ligada a las asignaturas de Desarrollo Infantil.

- ◆ Entre 1996 y el 2001, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, a través de la Dirección General de Investigación Educativa, desarrolló el proyecto de investigación e innovación de Integración Educativa en 28 entidades federativas del país, con la finalidad de apoyar el proceso de integración educativa y, principalmente, sensibilizar a los padres y madres de familia, actualizar al personal directivo y docente de las escuelas regulares y de los servicios de educación especial, evaluar a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, y planear y dar seguimiento de las adecuaciones curriculares de los alumnos integrados a las escuelas y aulas regulares.
- ◆ A partir del 2000, el Programa Nacional de Actualización Permanente (SEP/PRONAP, 2000b) ofrece el Curso Nacional de Integración Educativa a todos los profesionales de educación especial que deseen tomarlo.
- ◆ En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, como parte de las acciones encaminadas a lograr la equidad y la igualdad, se establece que se promoverá y fortalecerá el desarrollo de las personas con discapacidad para equiparar y facilitar su integración plena en todos los ámbitos de la vida nacional.
- ◆ 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. Asimismo, se establece como uno de los objetivos estratégicos de la política educativa alcanzar la justicia y equidad educativas. Entre las líneas de acción destacan las siguientes: establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país; garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren de educación especial, y establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Lo anterior se pretende lograr mediante el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2001).

I. 5. Principios Integracionistas

La Educación Especial ha evolucionado paralelamente al desarrollo de los sistemas educativos, apoyándose a su vez, en los avances técnicos y médicos, los cuales han favorecido e incrementado las oportunidades sociales y educativas de los niños con minusvalías físicas, mentales y emocionales.

Los sistemas educativos están ligados a un contexto político y social, donde suele predominar la noción de igualdad de derechos y oportunidades entre todas las personas, en relación al trabajo, la educación y la vida plena en la sociedad.

Tanto los principios médicos y técnicos fueron reconocidos en sus inicios para el uso de las mayorías, quedándose al margen las minorías étnicas y los minusválidos. Fueron grupos de presión, encabezados por las Asociaciones de Padres con niños minusválidos en Estados Unidos, quienes actuaron de forma decisiva sobre los derechos civiles de los discapacitados, como indica el informe de la OCDE (1987).

Tanto el informe de la OCDE (1987), como Fierro, A. (1983), se refieren a los médicos como los primeros en describir la minusvalía y su diagnóstico reportando consecuencias negativas para las personas discapacitadas por los criterios de clasificación que introdujeron. El diagnóstico médico servía para encadenar a un niño en un centro específico o en un aula de educación especial.

La concepción medicalista llevó a la categorización, generando individuos diferentes y su consecuente segregación.

Jarque, J. M. (1985), atribuye a que esta necesidad de etiquetar es la que ha provocado que se clasifique a los niños según etiologías y no según las necesidades educativas que plantean. De alguna manera, este mismo acto etiquetador separa al deficiente de los otros niños, permite y promueve la negación de su condición humana.

La obsesión por categorizar se llevó hasta tal extremo que hasta las ayudas que los minusválidos recibían de orden social, sanitario y educativo, se organizaban bajo programas independientes, dándose la paradoja de que diferentes clases de minusvalías se consideraban recíprocamente excluyentes.

Para la sociedad existen dos grupos de personas: **los anormales y los normales**. Como argumenta Sanz del Río, S. (1985); los normales son la mayoría que establecen los baremos o normas con los que serán contrastados cada uno de los componentes de dicha sociedad, según un criterio cuantitativo de aproximación estadística que identificaría **norma** con **frecuencia**, lo normal sería así aquello que se observa con más frecuencia y los individuos quedarían calificados (o etiquetados) a partir de estos contrastes comparativos en **normales y anormales**.

La dicotomía normalidad-anormalidad es para Sanz del Río, S. (1985), peligrosa y arbitraria, puesto que no parece existir un concepto rigurosamente científico de lo normal humano y tampoco de los anormal. El concepto "ser humano perfecto" o de "normal ideal" existe sólo como arquetipo en la mente de cada uno. Según la interpretación que se asigne a la "normal ideal" todos nos desviamos de la norma y por tanto somos imperfectos o anormales al no poder alcanzar el ideal de normalidad. Para Sanz del Río, S. (1985), norma y normalidad

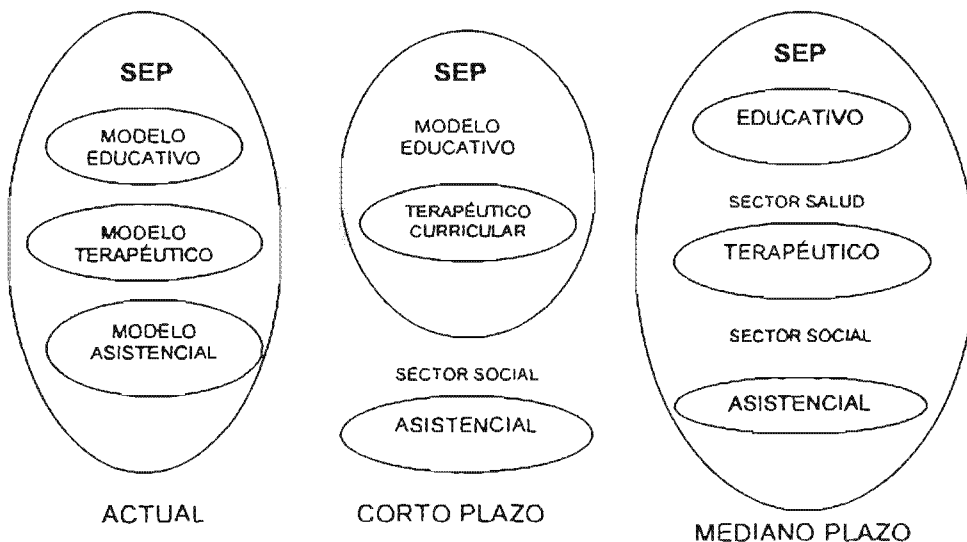
son conceptos relativos y socialmente establecidos. Es necesario puntualizar que normalidad tampoco significa homogeneidad, puesto que los individuos no son iguales y es un derecho inscrito en la naturaleza del hombre el ser diferente a los demás.

La suerte de personas "diferentes" o "atípicos" ha sufrido un tratamiento diferente según las diferentes culturas, aunque en la mayoría de las situaciones siempre ha sido un grupo de baja consideración social.

I. 6. Integración, Integración Escolar e Integración Educativa

A partir de 1993, con los cambios al artículo 3º constitucional (SEP, 1993); el cambio en el enfoque de la integración del sujeto con necesidades educativas especiales consiste en no hacer de la integración un objeto, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión. Esto es, la integración pasa de un objeto pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: la equidad en la calidad de la Educación Básica. De modo que la educación especial procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, a través de programas y materiales de apoyo específicos, de aquellos alumnos con discapacidad que no se integren a las escuelas de educación regular.

El proyecto actual de integración según la DEE/SEP, núm. 5 (1994), debe contar con dos acciones simultáneas: la escolar y la social. El modelo de atención educativo debe orientarse hacia la transición ordenada:



Con base en las declaraciones internacionales a favor de los sujetos con necesidades educativas especiales y el principio de normalización, se comprende a la **integración** como un derecho que tiene toda persona en una sociedad de convivir y de ser aceptado, independientemente de su condición física, psíquica o social. García, I. et al. (2000a).

La integración requiere de pautas generales de transformación, tanto en las estructuras sociales, políticas y educativas que fortalezcan y promuevan los principios de igualdad de derechos y oportunidades para todos los miembros de la sociedad.

La integración educativa tiene que ver con el derecho a la educación y con la equidad educativa. Tiene que ver con la convicción de que los niños son capaces y de que los maestros son capaces.

La integración tiene que ver con el desarrollo pleno de las capacidades de todos los alumnos: de los alumnos con necesidades educativas especiales y de los alumnos regulares. Facilitando y favoreciendo la educación en valores. Con todo, es un proceso complejo que requiere de un conjunto de condiciones: como apoyo de las autoridades educativas, el involucramiento de la institución escolar: el interés y la competencia de los docentes, la presencia de docentes especializados, la existencia de materiales educativos especiales, y de preferencia: el apoyo de los padres de familia de los alumnos regulares y de los padres de familia de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El ser humanos es un ente gregario que, en forma natural, se integra a un medio familiar y social, que le permite la identidad y la seguridad que propicia la unión de sus miembros. La integración es equivalente a participación, implica también evitar la marginación y la segregación. El proceso de integración es el resultado de la interrelación de un individuo con su medio familiar, escolar, laboral y social. En este apartado sólo se explicará brevemente aspectos que tienen relación con su integración familiar y social. García, I. et al (2000a).

INTEGRACION FAMILIAR	INTEGRACIÓN SOCIAL
<p>La integración del niño con discapacidad comienza en el hogar, con miembros de su familia, para que no sean sujetos de abuso físico y/o emocional, quedando relegados o sobreprotegidos, sin llegar a ser sujetos independientes. Los padres necesitan ayuda para poder adaptarse y aceptar la discapacidad del hijo; se les debe a los padres orientar y apoyar con respecto a la discapacidad. Niño debe ser un miembro activo al igual a sus hermanos, etc.</p>	<p>Integrar a los sujetos con discapacidad significa que le permita conservar la propia identidad y ser una parte independiente de una unidad mayor. La sociedad tiene la labor de educar permanentemente y por medio de la integración de las personas con discapacidad, debe realizar una labor educativa, tendiente a la desaparición de los prejuicios. La sociedad debe beneficiar a todos los sectores de la población; reducir la distancia social y propiciar la aceptación del discapacitado.</p>

Con la filosofía de la integración escolar se fundamenta básicamente en el principio de normalización. El principio de normalización lleva implícito como referente el concepto de normalidad. Normalidad es un concepto relativo que está sujeto a criterios de tipo estadístico. Lo que hoy es normal, ayer pudo no serlo y mañana tal vez; lo que aquí es normal en otro lugar es posible que sea no normal o al contrario (Hanko, G. 1993).

De tal manera que lo normal no se halla dentro de la persona, sino fuera de ella, es lo que los demás perciben de esa persona. De ahí que sea fundamental el cambiar la actitud de la sociedad frente al individuo más o menos excepcional, y no cambiar a la persona, lo que muchas veces no es posible (Bautista, R. 1990).

Bautista R. (1990), define la integración escolar como un proceso que pretende unificar la educación ordinaria y especial, con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños en base a sus necesidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva se supone que un niño que se encuentra en una unidad de educación especial se va a incorporar paulatinamente a un centro de educación ordinaria.

La integración escolar la define Guajardo E. (1996), como una estrategia relevante en la búsqueda de elevar la calidad educativa para una educación básica para todos, sin excepción alguna.

La integración escolar es también una integración educativa. Pero, la integración educativa no necesariamente es escolar. Esta modificación en los términos cambió de sentido desde que en los servicios escolares de educación especial llevan el currículo básico y

abandonaron el paralelo. Un menor con necesidades educativas especiales con discapacidad o sin ella, puede cursar su educación básica en la escuela regular o en educación especial. En ambos espacios educativos se ofrece la integración educativa, específicamente, en la escuela regular lo haría a través de la integración escolar. En otras palabras, toda integración escolar es integración educativa, pero no toda integración educativa es escolar.

En México (Schmelkes, S. 1995), al hablar de integración a secas, de integración educativa o escolar, era lo mismo. Ahora, la integración educativa tiene una connotación que se refiere a los alumnos con necesidades educativas especiales que acceden al currículo básico y, se reserva el término integración escolar para quienes de entre estos mismos, lo hacen en la escuela regular.

La integración educativa (Schmelkes, S. 1995) está ligada a lo jurídico -y es por justicia obligatorio para el Estado ofrecerla y, para lo padres que sus hijos asistan-, la integración escolar se relaciona a lo ético y es opcional. Para que una opción sea válida se requiere que la alternativa sea equivalente en sus opciones.

Schmelkes, S. (1996), la integración educativa se vincula con la atención a la diversidad; todas las poblaciones urbanas, rurales, indígenas, con necesidades educativas especiales, con discapacidad, y demás, que acceden al currículo básico a través de distintas modalidades de la Escuela Básica como son las escuelas urbanas, rurales, multiculturales para indígenas, de educación especial Centros de Atención Múltiple (CAM), están en condiciones de integrar educativamente. La integración escolar se refiere específicamente a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, para que cursen su educación básica en ella con el apoyo de educación especial.

La integración educativa, por Ley, debe ser un hecho que no tiene opción válida para nadie. La integración escolar puede ser gradual y voluntaria. Para un menor con discapacidad, circular libremente entre una escuela y otra debiera depender de sus circunstancias de éxito para acceder al currículo. El límite de la integración escolar es que en su ámbito, la diferencia se convierta en desigualdad de oportunidades. Estas circunstancias no están dadas per se, se construyen colectivamente cuando el alumno fracasa, a la vez que fracasan todos con él.

La integración educativa es un derecho obligatorio y la escolar es una opción a la que se tiene derecho para acceder a ella. Y, los derechos no se pilotean, porque independientemente de sus resultados, los derechos no prescriben por el hecho mismo de verificarlos experimentalmente.

La Dirección General de Educación Especial (DGEE/SEP, 1997), define la integración educativa como el acceso al currículum de educación básica de los alumnos con

Necesidades Educativas Especiales, ya sea en la escuela regular o en los espacios escolares de Educación Especial.

Los servicios educativos integrados al Estado de México (SEIEM/DEE, 2004), define a la integración educativa como una parte de la Política Educativa del Estado, cuyo fin es lograr que todos los niños compartan los propósitos educativos nacionales y los espacios escolares, transformando la cultura de la segregación y la discriminación, por una cultura abierta a la diversidad dentro de las aulas y escuelas regulares.

La integración educativa se considera la consecución, en el ámbito educativo, del derecho que tienen todos los alumnos a recibir una educación en contextos normalizados que favorezcan adecuadamente su desarrollo. Es por esto que, constituye una estrategia de participación democrática, en la vida real del alumno con necesidades educativas especiales y sus respectivas familias.

Para Bless, G. (1996), la integración educativa, es 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.

Atendiendo a estas consideraciones, Guajardo, E. (1996), valoró la conveniencia de realizar una convocatoria abierta de los maestros de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y formación para el trabajo "Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial" (CECATIS), que tuvieran alumnos con discapacidad integrados en sus aulas. Se invitaron de forma estratégica a profesionales en servicio de educación especial (maestros especialistas, directores, supervisores, equipos de apoyo técnico) para que quedaran distribuidos en las mesas de exposición y discusión. Los protagonistas eran los maestros regulares y no de los especialistas, porque la mayoría de los casos presentados, no habían sido integrados por educación especial, sino se trataba de situaciones de integración espontánea. El resultado fue contundente, porque quedó demostrado que:

- ❖ **Primero:** la integración escolar la hace la escuela regular, en el mejor de los casos, educación especial apoya dicha integración.
- ❖ **Segundo:** que de los resultados de la deliberación de educación especial en torno a la integración, no dependía directamente al hecho de la integración escolar, se estaba dando al margen de educación especial, lo que restaba era sumarse a ella.

Con la realización del Seminario sobre Integración Educativa (DEE/SEP, 1995), fue decisivo para generar en los servicios de educación especial del Distrito Federal una fuerte corriente de opinión a favor de la integración escolar. Ya que los asistentes se convirtieron en agentes activos del cambio, además de sus principales difusores.

Para Bautista R. (1990), el proceso de integración se inicia con la valoración e identificación de las necesidades educativas especiales del alumno, para después proporcionarle las ayudas personales, materiales, adaptaciones curriculares, etc., que le posibiliten un mayor desarrollo. El concepto de integración, tal y como se ha venido desarrollando, no supone la integración a una simple ubicación física a un ambiente lo menos restrictivo posible, sino que significa una participación efectiva en las tareas escolares, que le proporcione la educación diferenciada que precise, apoyándose en las adaptaciones y medios que sean pertinentes en cada caso.

Jarque, J. M. (1985), definió los distintos grados que se podían dar de integración, los cuales pueden ser de la siguiente manera:

- ◆ Integración física: correspondiente a espacios como el patio, corredores, comedores, etc.
- ◆ Integración funcional: donde se considera que ésta se articula en tres niveles de menor a mayor integración funcional, como;
 1. Utilización de los mismos recursos por parte de los alumnos deficientes y los alumnos de centros ordinarios, pero en momentos diferentes.
 2. Utilización simultánea por parte de los dos grupos.
 3. Utilización de algunas instalaciones comunes, simultáneas y con objetivos educativos comunes.
- ◆ Integración social, supone la inclusión individual de un alumno considerado deficiente en un grupo-clase ordinario.
- ◆ Integración a la comunidad, es la continuación, durante la juventud y vida adulta de la integración escolar.

I. 7. Fundamentos, conceptualización y principios de la Integración Educativa

Son muchas las condiciones que se deben conjuntar para alcanzar la meta de integrar a las escuelas y aulas regulares a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por mencionar algunas, serían en: modificaciones legislativas, apoyo de las autoridades educativas, cambios en la organización de los centros escolares y en las actitudes de todos los implicados (directivos, maestros, padres de familia, etc.), transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, evolución en las prácticas de evaluación.

El primer paso para realizar estos cambios es reconocer que **la integración educativa**, es un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades.

Un tema importante relacionado con las bases filosóficas y los principios operativos de la integración; otros son los conceptos de integración educativa y de necesidades educativas especiales (dependiendo de las condiciones particulares de cada país).

I. 7. 1. Fundamentos filosóficos de la Integración Educativa

Los principales fundamentos filosóficos en los que se basa la integración educativa son:

I. 7. 1. 1. RESPETO A LAS DIFERENCIAS

Es indudable que en toda sociedad humana existen tanto rasgos comunes como diferencias entre los sujetos que la conforman. Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto; pueden considerarse un problema que se resolvería homogeneizando a los individuos, o como una característica que enriquece a los grupos humanos. A esta segunda visión obedecen las amplias reformas de los últimos años, acordes con una sociedad cada vez más heterogénea, que establecen la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismo beneficios y oportunidades para tener una vida normal (Toledo, M. 1981).

I. 7. 1. 2. DERECHOS HUMANOS E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social, se tienen derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto depende, en buena medida, el bienestar de la sociedad. Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario, primero, que se le considere como persona, y después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela (Rioux, M. 1995; Roaf, C. y Bines, H. 1991).

I. 7. 1. 3. ESCUELA PARA TODOS

El artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990). Así, el concepto escuela para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela. También se relaciona con la calidad. Para lograr ambos propósitos (cobertura y calidad) es necesaria una reforma profunda del sistema educativo; una de las propuestas de la UNESCO en este sentido es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad. Una escuela para todos sería aquella que:

- ◆ Asegura que todos los niños aprenden, sin importar sus características.

- ◆ Se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades.
- ◆ Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza. El aprendizaje es un proceso construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás (García P. C. 1993; Marchesi, A. y Martín, E. 1990).

I. 7. 2. Principios generales de la Integración Educativa

Algunos principios generales que guían la operación y desarrollo de los **servicios educativos** para la integración educativa son la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza.

I. 7. 2. 1. NORMALIZACIÓN

La normalización implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales:

- 1.- Una buena calidad de vida,
- 2.- el disfrute de sus derechos humanos,
- 3.- la oportunidad de desarrollar sus capacidades, (García P. C. 1993)

I. 7. 2. 2. INTEGRACIÓN

La integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación. "El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida" (DGEE, 1991).

I. 7. 2. 3. SECTORIZACIÓN

Ésta implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven. Para ello es necesario descentralizar los servicios educativos. De esta forma, el traslado del niño a la escuela no representará un gasto oneroso para la familia, y al mismo tiempo beneficiará su socialización, estando en la misma escuela que sus vecinos y amigos (Mittler, P. 1995).

I. 7. 2. 4. INDIVIDUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Este principio se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno, mediante adecuaciones curriculares. Se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta educativa única, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar (Parrilla, A. 1992).

Según estos principios generales, los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser educados cerca de sus casas, en un ambiente lo más normal posible, con las adaptaciones necesarias para que puedan acceder a todas las experiencias educativas y, de esa manera integrarse a la sociedad en todos los ámbitos.

I. 7. 3. Conceptos relacionados con la Integración Educativa

Se han utilizado diferentes términos para referirse a las personas con alguna deficiencia física o sensorial o a quienes presentan graves problemas de aprendizaje o de conducta.

Tal como señala Verdugo, A. (1995), el enfoque actual es más humanista, ya que si se busca lograr la integración de estas personas, es necesario que desaparezcan las etiquetas y la clasificación. En seguida se revisarán algunos términos relacionados.

I. 7. 3. 1. De la Discapacidad a las Necesidades Educativas Especiales: fundamentos y conceptualización

Antes de la detección de los niños con necesidades educativas especiales, es necesario contemplar las siguientes situaciones:

- ✦ La identificación de las necesidades educativas especiales no es una responsabilidad única y exclusiva de la maestra o maestro del grupo. Ciertamente, el profesor está en una posición privilegiada para observar a los niños, pero la detección de las necesidades y la delimitación de los apoyos pertinentes es una responsabilidad del personal de educación especial e implica necesariamente un trabajo conjunto con los maestros y los padres.
- ✦ Es de la mayor importancia que la detección de los problemas y los apoyos necesarios no se conviertan en etiquetas a partir de las cuales deba concebirse a los alumnos; ya la historia y la situación actual muestran las consecuencias negativas que esto puede tener sobre el destino de los niños.
- ✦ El diagnóstico debe enfatizar las acciones que se puedan realizar para ayudar al alumno, y no debe servir solamente para ponerle un nombre a sus problemas ni para determinar la etiología (origen) de los mismos. Debe, asimismo, subrayar las capacidades del niño, sin perder de vista sus limitaciones. Es cierto que en el ámbito médico el diagnóstico y la etiología

definen el tratamiento que debe ofrecerse al paciente, pero para fines educativos —en donde el alumno no es un paciente— no se indica cómo debe tratarse.

❖ Ciertamente, a otros profesionales les puede resultar muy útil el diagnóstico realizado bajo los supuestos del modelo médico. Sin embargo, esta información es importante para que el docente frente a grupo comprenda mejor la situación del niño, pero no para cuestiones estrictamente relacionadas con su trabajo pedagógico.

❖ Los docentes frente a grupo deben tener muy claro que una discapacidad no es una condición que solamente está en el niño, sino que el ambiente juega su parte (con mucha frecuencia la más importante), para la determinación de la discapacidad.

❖ Todo diagnóstico tiene un grado de confiabilidad limitado. Es cierto que hay discapacidades que son muy evidentes, como la ceguera, pero en otras se debe tener un cuidado extremo, pues no es difícil equivocarse (por ejemplo, es posible que un especialista piense que un niño tiene rasgos autistas, mientras otro puede hablar de discapacidad intelectual). También puede ser que el diagnóstico sea confuso. En todo caso, dado que lo que más interesa es definir cómo ayudar al niño con necesidades educativas especiales.

❖ A los niños se les involucra en la evaluación psicopedagógica por distintas razones: en ocasiones los padres toman la iniciativa y solicitan al personal de educación especial que la realicen; otras, el personal de educación especial visita los salones para observar a los alumnos y detectan quiénes pueden requerir este tipo de evaluación. Pero lo más frecuente es que los maestros y las maestras soliciten este servicio, aunque algunas veces se sienten inseguros respecto a qué alumnos valorar.

Gracias a los esfuerzos conjuntos de las personas con discapacidad, los profesionales que las atienden y algunos sectores de la sociedad, se ha podido cambiar la terminología utilizada para referirse a estas personas. En lugar de utilizar términos peyorativos como “idiota”, “imbécil”, “inválido”, se trata de buscar términos emocionalmente menos negativos “personas excepcionales”. Sin embargo, el problema no estriba únicamente en eliminar la carga negativa de la terminología, sino también el modo de pensar y de sentir.

Ahora bien, los términos pueden ser destructivos cuando proyectan una imagen negativa de la persona, pero el hecho de buscar términos positivos, que no resalten la deficiencia, sólo es una solución parcial. La otra parte, la más importante, es que la sociedad cambie de actitud ante estas personas, es decir, que deje de considerarlas como “anormales”. Según Verdugo, A. (1995), el cambio de actitud no es un asunto meramente terminológico, es necesario modificar los valores subyacentes a esas expresiones. En cuanto a la diversidad de definiciones y términos utilizados, el mismo autor comenta que la Organización Mundial

de la Salud hizo un esfuerzo particular para conformar una clasificación que pudiera ser utilizada por los distintos grupos de profesionales que atiendan a las personas con discapacidad. En 1980 se publicó un documento en el que se plantea una nueva aproximación conceptual y se habla de tres niveles diferentes: deficiencia, discapacidad y minusvalía.

TRASTORNO



DEFICIENCIA (Situación intrínseca)	DISCAPACIDAD (Exteriorizada)	MINUSVALÍA (Objetivizada-Socializada)
Hay una pérdida o anomalía de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica; es una característica personal: ej. la audición.	Debido a la deficiencia hay restricción o ausencia de ciertas capacidades, necesarias para realizar alguna actividad que se considera normal; ej. dificultad para comunicarse adecuadamente, caso de la audición.	Como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, una persona tiene limitaciones para desempeñar un determinado rol (sexo, edad, factores sociales, etc.), lo cual lo lleva a una situación desventajosa.

En educación esta clasificación no sólo resulta poco útil, sino que puede ser dañina, pues condiciona a priori una actitud poco favorable.

Según Hanko, G. (1993), el concepto de deficiencia era considerado el eje vertebral del campo de la educación especial. De tal forma que al niño que se le diagnosticaba una deficiencia o discapacidad era relegado a una unidad o centro específico. En la mitad del siglo XX ya no se hace hincapié en las diferencias entre las personas discapacitadas y no discapacitadas. Esto ocurre cuando estas personas enfrentan barreras culturales, físicas o sociales que les impide el acceso a los diversos sistemas de la sociedad que están a disposición de los demás ciudadanos. Se trata por tanto, de la pérdida o limitación de oportunidades de participación en la vida de la comunidad; esta concepción determinó el campo de la educación especial trayendo consigo:

- ◆ La necesidad de una definición precisa de trastorno.
- ◆ La atención educativa especializada distinta a la educación básica. La deficiencia se piensa como un problema de ausencia de estimulación adecuada en el aprendizaje.

De cualquier manera, sin importar la clasificación que se haga de estas personas, las definiciones implican una "etiqueta". La "etiquetación" consiste en catalogar a las personas de cierta manera, ejemplo: "el inteligente", "el diabético", "el conflictivo", etc.

La contraparte, en el caso de que alguna persona "normal" llegue a tener necesidades "diferentes" o "especiales" en comparación con un grupo (ya sea en forma temporal o permanente) que afecten uno o varios aspectos de su vida (físico, social, educativo o económico): dado que no hay nada que justifique que esa persona tenga problemas, se espera que los resuelva por sí misma. En el caso del niño sin discapacidad y con serios problemas para aprender, no se le considera candidato a recibir el apoyo de educación especial, sino que se considera flojo, apático o rebelde.

Es importante reconocer que, como seres humanos, todos somos diferentes y tenemos necesidades individuales distintas a las de las demás personas, ya sea de la misma comunidad, raza, religión e incluso de la misma familia; además, las limitaciones que impone la discapacidad no dependen únicamente del individuo, sino que se dan en función de la relación que se establece entre la persona y su medio ambiente (Acosta, M. I. et al, (1994); García, P. C., (1993); Van Steenlandt, D.(1991).

No existe una clara línea divisora entre las necesidades ordinarias y necesidades educativas especiales; desde un punto de vista estrictamente educativo, todos los alumnos participan de unas mismas necesidades, tanto en lo social como en lo educativo. Es entonces cuando se empieza a hablar de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (**NEE**) fue introducido a través del **Reporte Warnock** (Warnock, M. 1978) a petición del Parlamento del Reino Unido, (García P. C., (1993). Posteriormente este concepto fue retomado por la UNESCO para recomendarlo a los países miembros y fue ratificado en 1994 en la Conferencia Mundial de Salamanca por la representación de 92 gobiernos, entre ellos México. Los aspectos esenciales a los que se refiere el concepto son:

- ◆ Considerar las posibilidades de los alumnos más que su déficit.
- ◆ No categorizar a los alumnos con base en el déficit.
- ◆ No existe algún alumno que sólo presente necesidades educativas especiales.
- ◆ Las necesidades educativas especiales pueden tener un carácter transitorio o permanente.

- La identificación de las necesidades educativas especiales es al mismo tiempo el inicio de su atención.
- Las necesidades educativas especiales se identifican por lo general en torno al currículum.
- Todos los niños son educables. En otros términos, ningún niño será considerado ineducable.
- La educación es un bien al que todo individuo tiene derecho.
- La integración educativa para las personas con discapacidades debe ser común a todos los niños.
- Los niños no deben clasificarse de acuerdo con sus deficiencias, por lo tanto se recomienda la abolición de las clasificaciones o etiquetas de las personas con características diferentes.

Manosalva, S. (1991) al referirse al informe Warnock menciona tres tipos de integración:

1. Integración física, reducción de la distancia física entre las personas con y sin discapacidad en las escuelas ordinarias;
2. Integración social, asistencia de unidades a clases especiales; y
3. Integración funcional, considera como la más completa en la que a los alumnos con necesidades educativas especiales participan en las aulas ordinarias por tiempo completo.

Para Bautista, R. (1990), el término de NEE surge en el intento de evitar el uso de categorías a las personas con algún tipo de déficit. Al hablar ya de problemas de aprendizaje y evitar el lenguaje de la deficiencia, el énfasis se sitúa en la escuela y en la respuesta educativa; por ejemplo, un niño sordo o con parálisis cerebral presenta inicialmente dificultades que no tienen sus compañeros.

Por otra parte Hanko, G. (1993) hace alusión a que el ámbito de las NEE tiene que ver con todos aquellos sujetos que requieren una atención fuera de los cánones definidos como ordinarios; es decir, requieren una modificación en una fase del proceso de intervención educativa.

López, M. (1993), menciona que se puede señalar que un niño puede ser considerado alumno con NEE cuando su ritmo de aprendizaje es más lento, y en consecuencia, necesita de ciertas estrategias de enseñanza y aprendizaje, tales como el diseño de una adaptación del currículum escolar con relación a los contenidos y objetivos que estén acordes con las características de los alumnos con dichas necesidades, lo cual implica actuaciones por parte de los involucrados en el arte de la enseñanza.

Los alumnos con NEE precisan a lo largo de su escolaridad de diversas ayudas psicopedagógicas que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos adicionales o diferentes a los comúnmente disponibles, es decir, formas de enseñanza que respondan positivamente a la diversidad en el contexto de una escuela para todos, ayuda distinta de la necesaria para los compañeros de su edad.

Decir que un alumno presenta NEE es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios que probablemente la escuela no tenga o que sean diferentes a las comúnmente disponibles para los demás alumnos. De esta manera, una necesidad educativa especial se describe en términos de aquello que es esencial para el alumno con necesidades educativas especiales y con esto es necesario disponer de los mayores recursos y materiales educativos para atender esas necesidades.

Un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP/DEE, 1994, núm.,4).

Algunos niños con discapacidad tienen problemas para aprender así que, parecería que el concepto de necesidades educativas especiales es una manera más de decir lo mismo. Pero al señalar a alguien como "discapacitado", la causa del problema solamente está en él. De hecho, una acepción del prefijo "dis", según García S. J. N. (1995), es "falta de", y se utiliza cuando se habla de un problema de aprendizaje de alguna habilidad o área de habilidad, lo cual tiene implicaciones importantes:

1. Que la atención de estos niños sea más médica que educativa.
2. Que el sistema educativo se comprometa y responsabilice menos respecto a ellos.
3. Que los profesores tengan expectativas bajas en cuanto a su rendimiento académico.

Al conceptuar a los alumnos como niños con necesidades educativas especiales, sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo con el medio. Las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio; por lo tanto, requiere de recursos mayores o diferentes, que pueden ser:

- a. Profesionales: maestro de apoyo, especialistas;
- b. Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico;

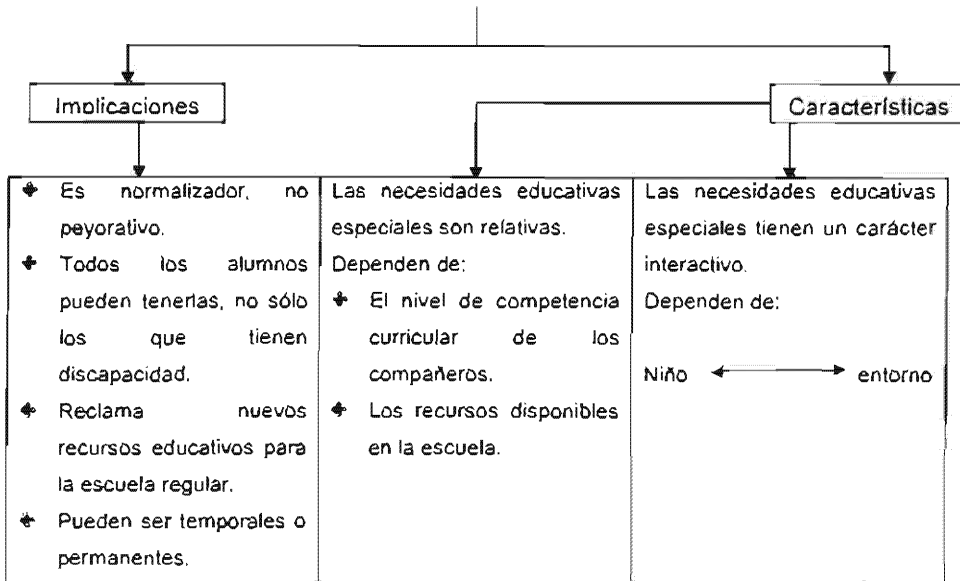
- c. Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares.
- d. Curriculares: adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado.

Las necesidades educativas especiales son **relativas**, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. Por esta razón, cualquier niño puede llegar a tener necesidades educativas especiales y no sólo aquél con discapacidad. Hay niños con discapacidad que asisten a clases regulares y no tienen problemas para aprender, mientras que hay niños sin discapacidad que sí los tienen. En otras palabras, no todos los niños con discapacidad tienen necesidades educativas especiales ni todos los niños sin discapacidad están libres de ellas.

Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes. Si un alumno tiene dificultades serias para acceder al currículo, puede requerir apoyo durante un tiempo o durante todo su proceso de escolarización. El concepto de necesidades educativas especiales tiene su contraparte en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerlas, lo cual abre el campo de acción para la educación de los niños que las presentan; por el contrario, si prevalece el concepto de discapacidad dicho campo de acción se mantiene muy restringido. Las limitaciones existen. La discapacidad no desaparece simplemente porque al niño se le catalogue como alumno con necesidades educativas especiales. Lo que se resalta aquí es que la discapacidad no es destino y que es mucho lo que el sistema educativo regular (conjuntamente con el especial) puede hacer para que estos niños aprendan de acuerdo con su potencial.

El siguiente esquema se pueden observar las características y las implicaciones del concepto de necesidades educativas especiales (Echeita, G. 1989: 17)

CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES



El proceso de detección de los niños que pueden presentar necesidades educativas especiales, consiste básicamente en tres etapas:

1. **Realización de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo.** Mediante pruebas iniciales, el docente frente a grupo conoce el grado de conocimientos de los alumnos de su grupo al principio del ciclo escolar. Esta evaluación formal es complementada por las observaciones informales que realizan los profesores, de manera que no solamente se considera el grado de conocimientos de los alumnos, sino las formas en que se socializan, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias; mediante la realización de la caracterización y perfil grupal. Con estas bases se realizan ajustes generales a la programación, para adaptarla a las necesidades observadas.
2. **Evaluación más profunda de algunos niños.** Aún con los ajustes generales a la programación, algunos alumnos mostrarán dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de grupo. El maestro los observa de manera más cercana y hace ajustes a su metodología, de tal forma que involucra a estos niños en actividades que les permitan disminuir la brecha que hay entre ellos y el resto del grupo.
3. **Solicitud de evaluación psicopedagógica.** A pesar de las acciones realizadas, algunos alumnos seguirán mostrando dificultades para aprender al mismo ritmo que sus compañeros, por lo que será preciso realizar una evaluación más profunda. Lo que

procede entonces es solicitar que el personal de educación especial organice la realización de la evaluación psicopedagógica, pues el profesor o profesora ha hecho lo que estaba a su alcance para ayudar a estos niños con dificultades.

La detección de los alumnos con necesidades educativas especiales no depende exclusivamente del docente frente a grupo, por lo que no implica que se convierta en un experto en educación especial. Lo que sí es indispensable es que el profesor se convierta en un observador interesado, agudo e ingenioso de sus alumnos, de manera que detecte problemas en ellos y destaque sus habilidades:

- ◆ Detectar problemas. Es evidente que los profesores son los indicados para detectar si alguno o algunos niños aprenden con un ritmo marcadamente diferente al del resto del grupo. Más aún, sus posibilidades de relación con ellos les permiten identificar, hasta cierto punto, cuando alguno parece tener problemas físicos y/o emocionales. Saber que un niño tiene problemas representa una parte de la situación; la otra es definir cuándo, quién y cómo ayudarlo. Independientemente de que el alumno necesite apoyo especializado, generalmente no deja de ser responsabilidad del profesor. Es mucho lo que el maestro puede hacer, aún en los casos en que el problema se ubique fuera de su campo principal de acción. Si un niño es excesivamente agresivo, por poner un ejemplo, el maestro no puede esperar a que reciba un tratamiento psicológico o farmacológico que le ayude a superar el problema; algo debe hacer para proteger al resto del grupo y al mismo niño, y para acercarlo a los propósitos establecidos en los planes y programas. Este algo puede consistir en acercar al alumno a su escritorio o sentarlo con niños más grandes, hablar con los padres, poner en marcha un programa de modificación de su conducta, etc.
- ◆ Destacar las habilidades. El maestro debe tener claro que, desde el punto de vista educativo, en todo lo que haga debe considerar las capacidades de los niños, otorgando una importancia secundaria a las carencias. Destacar las habilidades permite diseñar estrategias para capitalizarlas, en vez de utilizar las deficiencias como excusas para justificar lo que no se hace.

1. 7. 3. 2. Integración Educativa

Es en el contexto normalizador donde surge la integración educativa. Si se pretende que los niños con necesidades educativas especiales tengan una vida lo más normal posible, es necesario que asistan a una escuela regular, que convivan con compañeros sin necesidades educativas especiales y que trabajen con el currículo común. Las nociones de normalización e integración, aplicadas al ámbito escolar, han provocado una alteración considerable en el

sistema educativo de muchos países. Se han implantado políticas y programas específicamente relacionados con la integración de los niños “deficientes” en las escuelas regulares, lo cual ha generado cambios y temores en las escuelas, tanto de educación regular como educación especial. Además, se ha ido descalificando progresivamente el diagnóstico que tiende a clasificar a los alumnos de acuerdo con lo que es “normal” y “anormal” (Echeita, G. 1989).

Desde la perspectiva de la integración, los fines educativos son lo mismo para todos los alumnos. No tiene sentido hablar de niños “deficientes” y no “deficientes”, los primeros con educación especial y los segundos con educación regular. Si las necesidades educativas de los alumnos se pueden representar en un continuo, la educación especial debe entenderse como un elemento más del conjunto de servicios con los que se busca dar respuesta a las necesidades educativas especiales. Obviamente, esto implica un cambio en el trabajo que el personal de educación especial realiza, ya que deberá estar menos dirigido al diagnóstico y categorización de los alumnos y más orientado hacia el diseño de estrategias que permitan al niño con necesidades educativas especiales superar sus dificultades para aprender y que, además, beneficien el aprendizaje de todo el grupo. Implica, también, un cambio en el trabajo del maestro regular, quien tendrá que diversificar sus prácticas.

La integración educativa se entiende de diferentes maneras, dependiendo del ámbito al que se refiera, ejemplo:

1. Para las políticas educativas, la integración educativa comprende un conjunto de medidas emprendidas por los gobiernos para que los niños que han sido atendidos tradicionalmente por el subsistema de educación especial puedan escolarizarse en el sistema regular.
2. Para la forma de entender el mundo (a veces llamada “filosofía”), la integración busca hacer realidad la igualdad de oportunidades para los niños con discapacidad, proporcionándoles ambientes cada vez más normalizados.
3. Para los centros escolares, la integración educativa requiere su reorganización interna y fortalecimiento, con el fin de que las escuelas sean más activas, convirtiéndose así con promotoras de iniciativas, en centros que aspiran a mejorar la calidad de la educación. Lo anterior implica que han de buscar los recursos necesarios para poder atender a todos los niños, tengan o no necesidades educativas especiales.
4. Para la práctica educativa cotidiana, la integración es el esfuerzo de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, por mejorar el aprendizaje de todos los niños.

La integración educativa abarca principalmente tres puntos:

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:

El ideal es que todos los niños compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación; lo que puede y debe variar es el tipo de apoyo que se ofrezcan a los niños con necesidades educativas especiales. Asimismo, queda claro que la integración de un niño depende fundamentalmente de los apoyos que le ofrezcan la escuela y su entorno. En México es necesario incrementar los esfuerzos para contar con las condiciones que permitan satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos dentro de las escuelas regulares.

Conviene señalar también que hay diferentes niveles o modalidades de integración. Dado que ésta es un proceso gradual, existen los extremos: por un están las instituciones de educación especial en las que los niños permanecen tiempo completo, y por el otro, la integración en el aula regular durante toda la jornada escolar.

La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (SEP/DEE, 1994, núm. 2), considera los siguientes niveles de integración:

1. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno.
2. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente.
3. Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial y compartiendo actividades comunes y recreos.
4. Integrado al plantel por determinados ciclos escolares:
 - a) Educación regular y después educación especial,
 - b) Educación especial y después educación regular y,
 - c) Ciclos intercalados entre educación regular y educación especial.

El modelo de integración que se establezca en un país, región o escuela va a estar más relacionado con las características específicas del contexto que con las limitaciones del propio niño. El problema no radica en determinar los perfiles de los niños para ser en la escuela regular; la cuestión es analizar si las características de la escuela son las apropiadas para integrar a los niños. Por tanto, el trabajo no consiste en normalizar al niño para su ingreso a la escuela regular, sino en hacer cada vez mejores escuelas, pues es en estas instituciones donde se puede integrar a los niños. A medida que se cuente con más recursos disponibles, será más fácil alcanzar la integración de tiempo completo en el aula regular.

B) La necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño pueda ser satisfechas.

Este punto se refiere a la necesidad de una evaluación basada en el currículo. Es decir, una evaluación que no sólo tenga en cuenta las características o dificultades del niño, sino también sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea; una evaluación más interactiva, que tome en cuenta todos los elementos involucrados: alumno, escuela y familia con el problema de aprendizaje de estos niños. Una evaluación que permita determinar lo siguiente:

- ◆ Principales habilidades y dificultades del alumno en las distintas áreas.
- ◆ Naturaleza de sus necesidades educativas especiales.
- ◆ Tipo de apoyos que requieren para satisfacer estas necesidades.

La evaluación debe identificar las características del alumno, de la institución, de los materiales didácticos, del personal docente y de la organización institucional; de esa manera, el trabajo que se realice con el niño estará basado en sus necesidades y características, así como en las condiciones del entorno. Por tanto, el niño tendrá más posibilidades de desarrollar todas sus habilidades y lograr un buen trabajo académico.

C) La importancia de que el niño y/o el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre que sea necesario.

Es muy difícil la integración de un niño sin el apoyo de los profesionales de educación especial. Ellos son quienes orientan a las familias, al maestro y, en ocasiones, realizan un trabajo individual con el niño dentro o fuera del aula.

Fairchild, T. y Henson, F. (1976) mencionan de la integración educativa: integrar no es llevar (insertar) indiscriminadamente a los niños a las clases regulares, tampoco es eliminar las clases especiales o los materiales educativos especiales. Mientras las escuelas regulares no cuenten con todos los recursos adicionales para satisfacer las necesidades educativas especiales de algunos niños, las escuelas especiales serán el entorno menos restringido para estos alumnos.

La inserción de los niños en la escuela no es una solución mágica para todos los problemas de los alumnos. La inserción de un niño a la escuela regular debe conducir, como resultado de la reflexión, de la programación y de la intervención pedagógica sistematizada, a su integración (Cuomo, N. 1992). Significa que, además de llevar al alumno a la escuela regular, hay que ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, el modelo de

organización escolar y los servicios que precise para que pueda desarrollar plenamente sus posibilidades (García P. C. 1993); sólo así la inserción se convertirá en integración.

La integración educativa persigue una mejor educación para todos los niños en un contexto heterogéneo, en el que hay que ir enfrentando los retos que surgen de la diversidad. Se apoya en posturas democráticas y en una moral que detecta valores identificados con el apoyo mutuo y la colaboración y pretende erradicar la segregación y la etiquetación en todos los ámbitos.

Entonces, la integración educativa es:

1. Una consecuencia del derecho de todos los alumnos a educarse en ambientes normalizados.
2. Unas estrategias de participación democrática.
3. Una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos.
4. Una puesta en práctica de una variedad de alternativas instructivas.
5. La permanencia en el aula regular del niño con necesidades educativas especiales, junto con otros niños sin estas necesidades.
6. Un compromiso por parte de la escuela y del docente de buscar las condiciones necesarias para que el niño pueda acceder al currículo o realizar adecuaciones curriculares.
7. La unificación de los sistemas educativos regular y especial.
8. Una estrategia que busca que el niño con necesidades educativas especiales se integre a nivel académico, social y de comportamiento.
9. Una política para elevar la calidad de la educación de todos los niños.

Y por el contrario, la integración educativa no es:

1. El resultado de políticas económicas que buscan la explotación del profesorado especial y regular.
2. Un gesto condescendiente de lástima hacia los niños con necesidades educativas especiales.
3. El traslado indiscriminado de los niños de las escuelas de educación especial a las escuelas regulares.
4. La ubicación del niño con necesidades educativas especiales en la escuela regular sin una reflexión, programación e intervención pedagógica sistematizada que permita su integración.
5. La eliminación de las escuelas, clases y materiales educativos especiales para niños con discapacidad.

6. El retiro de los apoyos que la educación especial puede brindar (al contrario, lo que busca es su consolidación).

1. 7. 3. 3. Ambiente menos restrictivo; “mainstreaming”, inclusión plena

Otras expresiones relacionadas con la integración educativa (Estados Unidos), son las siguientes: ambiente menos restrictivo, “mainstreaming” e inclusión plena.

1. 7. 3. 3. 1. AMBIENTE MENOS RESTRICTIVO

Este término aparece en la Ley Pública 94-142 de los Estados Unidos, lo mismo que en sus leyes reglamentarias. Se define como el ámbito educativo que promueve al máximo las oportunidades del estudiante con problemas de aprendizaje para responder y actuar. Se busca que el maestro regular interactúe proporcionalmente con todos sus estudiantes en el salón de clases y que promueva relaciones sociales aceptables entre los estudiantes con problemas de aprendizaje y el resto de sus compañeros (Heron, T. y Skinner, M. 1981). También puede definirse a partir de ciertas normas básicas:

- ◆ Los niños tienen que ser educados lo más cerca posible de sus casas.
- ◆ Los niños deben participar en actividades no académicas y extracurriculares con los demás compañeros.
- ◆ Los niños deben asistir a las escuelas regulares, al igual que sus demás compañeros, a menos que en ellas no se dé el ambiente menos restrictivo.

La Ley 94-142 dispone que todas las personas deban recibir una “educación gratuita apropiada” que, en el caso de las personas con discapacidad, debe brindarse en el ambiente menos restrictivo.

1. 7. 3. 3. 2. MAINSTREAMING

En español, este término se traduce “corriente principal” o “seguir la corriente principal”. Se define como la ubicación del niño con dificultades para aprender dentro de las clases regulares con o sin adecuaciones especiales. Esto es lo deseable cuando la educación regular es el ambiente menos restrictivo, tomando en cuenta las necesidades de aprendizaje individuales y la conducta del niño (Schloss, P. 1992). Entonces, mainstreaming, es la integración temporal, instructiva y social de niños excepcionales con sus pares “normales”, basada en procesos de planeación y programación educativa, continua, individualmente determinada, que requiere clarificación de responsabilidades entre el personal administrativo regular y especial, de instrucción y de apoyo (Kaufman, M.; Gottlieb, J.; Agard, J. y Kukic, M., 1975).

I. 7. 3. 3. 3. INCLUSIÓN PLENA

En los Estados Unidos se considera que este término, implica por lo menos los siguientes aspectos:

- ◆ Que todos los niños asistan a las mismas escuelas, con los servicios y apoyos necesarios para alcanzar un buen aprendizaje.
- ◆ Que las necesidades particulares de cada estudiante se satisfagan en un ambiente integrador (Remus, M. 1995).

Al hablar de una nueva conceptualización de las personas que requieren los servicios de educación especial implica un cambio en:

1. La forma de entender "las deficiencias"
2. La concepción de la educación especial
3. Las modalidades educativas que se ofrecen a estos alumnos
4. La concepción del desarrollo humano
5. La escuela, que debe plantear de manera distintas sus objetivos, su organización, su metodología, así como la evaluación y promoción de sus alumnos.
6. La forma y los criterios de evaluación de los servicios psicopedagógicos.
7. Los recursos que el sistema educativo actual proporciona.
8. La formación inicial y permanente del profesorado (Echeita, G. 1989).

I. 7. 3. 4. El papel del maestro en el proceso de integración educativa

En relación con la integración educativa, es necesario que el maestro conozca y comprenda:

- a) Que el niño con necesidades educativas especiales está en su clase no por las reivindicaciones de grupos sociales que demandan igualdad en el trato educativo para todos en la medida de sus posibilidades, ni por acallar sentimientos de culpa, sino porque se considera que es un mejor espacio educativo en comparación con el de las escuelas segregadoras, para que el niño pueda asimilar modelos de relación más válidos.
- b) Que el alumno integrado no representa más trabajo para el maestro, sino que implica un trabajo distinto.
- c) Que el alumno integrado no perjudica el aprendizaje del alumno sin necesidades educativas especiales y que no aprende menos, sino que aprende de manera distinta, pudiendo beneficiar con ello a los demás alumnos.
- d) Que una de sus funciones es proporcionar a los alumnos situaciones en las que puedan asimilar cultura. De esta forma, el maestro deja de ser exclusivamente un transmisor de la misma, Abeal, P.; Alberte, J. R.; Bruyel, A.; Cotelo J. M.; Doval, L.; Espido, E.; Montero, G.; Porto, A.; Vázquez, Ma. C. y Woodward, E. (1995).

Ahora bien, aunque todo esto es sin duda loable, ideal y lógico, probablemente algunos maestros se sientan angustiados o abrumados por las nuevas responsabilidades que les esperan al participar en las experiencias de esta naturaleza. Si ya de por sí la labor docente les parece demasiado exigente, absorbente y pesada, ¿cómo la verán cuando tengan que atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos? Al respecto es necesario precisar algunas cuestiones:

1. Es muy posible que cualquier maestro con algunos años de experiencia haya tenido en su clase algún alumno con muchas dificultades para aprender y que haya puesto en práctica ciertas estrategias para ayudarlo. Para estos maestros la presencia de los niños con necesidades educativas especiales no es una novedad.
2. Si bien es cierto que la diversificación de las prácticas es difícil al principio (todo cambio lo es), ya hemos dicho que no significa un aumento del trabajo; lo que se busca es que el maestro esté más preparado para las nuevas demandas y, por qué no decirlo, que al aumentar su efectividad disfrute más su trabajo.
3. El cambio que se espera de los maestros tiene que ir acompañado necesariamente de cambios en las autoridades educativas, en el centro escolar, en su relación con sus compañeros y en su vinculación con los padres de los alumnos.
4. El maestro no debe afrontar la integración solitaria y aislada en sus clases. Como ya se ha dicho, el ideal es que más que maestros integradores haya escuelas integradoras. El maestro debe recibir apoyo de sus compañeros, del director, del personal de educación especial, de las familias y de las autoridades educativas.
5. El maestro deberá reflexionar e integrar a sus esquemas referenciales la noción de currículo y de adecuaciones curriculares, así como una nueva concepción de la función de la evaluación.

I. 8. Adecuaciones Curriculares

Las adecuaciones curriculares son ineludibles cuando se propone integrar al aula regular a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, ya que constituyen un elemento fundamental de la definición de la integración educativa.

La lógica de las adecuaciones curriculares es sencilla: cuando la escuela regular no cuenta con los medios para satisfacer las necesidades educativas de algunas alumnas o alumnos, o éstas rebasan las posibilidades directas de trabajo pedagógico del profesor, es necesario definir los apoyos que requieren esos alumnos y proporcionárselos.

A continuación se presentan algunas ideas que pretenden orientar a los docentes frente a grupo de la escuela regular y a los profesionales de educación especial al diseñar y poner en práctica adecuaciones curriculares. La primera cuestión por señalar es que para que las

adecuaciones curriculares sean sistemáticas y acertadas, hay que tomar en cuenta dos elementos fundamentales del trabajo docente:

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

1. La planeación del maestro

Si se pretende que la acción docente realmente se oriente al desarrollo integral de todos los alumnos, debe planificarse adecuadamente. De otra forma, se cae en el espontaneísmo y la improvisación. Por supuesto, se trata de una planeación que no sólo responda a requerimientos administrativos, sino que realmente contemple y atienda las necesidades de los alumnos y de los profesores y guíe, en este sentido, el trabajo cotidiano de enseñanza; una planeación elaborada teniendo como norte los propósitos de la educación básica, que sigue el conjunto de criterios formativos establecidos por el grupo de maestros y directivos de la escuela y que es consensuada con los colegas de grado y de ciclo, buscando de esta forma establecer cierta congruencia entre los estilos de enseñanza de los distintos maestros y la necesaria continuidad en el tránsito de los niños entre un grado y otro.

La planeación constituye una acción mediadora entre los planes y programas de estudio y las escuelas y los grupos. En este sentido, puede ser considerada como "el instrumento principal para posibilitar que un proyecto general... pueda ir bajando poco a poco a la situación concreta representada por cada una de las escuelas, situada en un determinado contexto geográfico y social, con un determinado cuerpo docente, con alumnos y estructuras particulares. La planeación es, por tanto, una serie de operaciones que los profesores, bien como conjunto, bien en grupos de dimensiones más reducidas... llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica, y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el currículo efectivamente seguido por los alumnos", Zabalza, M. A., (1993).

Al momento de realizar la planeación, es conveniente tomar en cuenta una serie de elementos para la organización y el desarrollo de actividades de aprendizaje efectivas en el aula. Estos elementos son:

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

c) El conocimiento de las características y necesidades educativas del alumnado.

a) El conocimiento de los planes y programas de estudio vigentes

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

En cualquier sistema educativo, los planes de estudio integran los principales componentes de la cultura general y del conocimiento actualizado al que todo menor debe acceder —según su edad y nivel de desarrollo— para conformar una visión coherente de la realidad física y social en la que le corresponde vivir, en función de los requerimientos del desarrollo económico, social, técnico y científico de la sociedad. Del mismo modo hacen explícitas las habilidades intelectuales, destrezas, capacidades y actitudes que la escuela debe consolidar en los niños, a fin de hacerlos más aptos para una vida productiva y contribuir a su integración en la sociedad. Cuando no existe suficiente claridad entre los maestros, padres de familia y miembros de la comunidad sobre los propósitos de formación expresados en los planes y programas, el sentido de la acción educativa llega a ser confuso o irrelevante.

En México, los planes y programas de estudio de los tres niveles de la educación básica y los materiales de apoyo para la enseñanza que se proporcionan a los profesores y profesoras constituyen la base para la organización y el desarrollo de esa tarea, ya que:

1. Proporcionan a los maestros y las maestras un enfoque adecuado para el trabajo con las distintas asignaturas,
2. Abarcan los contenidos básicos que el alumno debe adquirir, y
3. Sugieren actividades que apuntan al desarrollo de capacidades y habilidades de aprendizaje que permiten a los alumnos actuar con mayor independencia y con mayores recursos.

El conocimiento sobre la estructura, componentes y orientación de los planes y programas, posibilita al maestro organizar su actuación de tal modo que pueda desplegar sus destrezas para conducir el trabajo escolar hacia los fines establecidos para el nivel educativo de que se trate.

En la medida en que los maestros y las maestras consideren los lineamientos contenidos en los planes y programas de estudio como propuestas flexibles, susceptibles de ser adaptadas a las necesidades educativas e intereses de todos sus alumnos y a las condiciones de trabajo en las que realizan su labor, se abren mayores y más ricas oportunidades para una acción educativa relevante y trascendente. En este sentido, es fundamental destacar que

los propósitos expresan un interés por lograr el *desarrollo integral* de los alumnos, otorgando a la educación un sentido intelectual, cultural, social y ético, y no sólo por conseguir la apropiación de determinados contenidos.

Desde la perspectiva de la integración educativa, no es posible pensar que los fines de la escuela cambien dependiendo de las características de un individuo o de un grupo, ya que esto nos llevaría a plantear la existencia de un currículo paralelo, diferente en su estructura y en los objetivos que persigue. Los propósitos expresados en planes y programas de estudio son los mismos para todos los alumnos, independientemente de sus características; consecuentemente, los esfuerzos de la escuela deben orientarse a la consecución de dichos propósitos, atendiendo las necesidades educativas de todos los alumnos. De ahí la importancia de conocerlos a fondo.

b) El conocimiento de las condiciones institucionales para el servicio educativo

Al momento de realizar la planeación, además de considerar los planes y programas de estudio, el maestro o la maestra debe tomar en cuenta también algunos aspectos relacionados con las condiciones del centro en el que trabaja: por un lado, las condiciones materiales y la disposición de recursos para el trabajo didáctico; por el otro, el interés y compromiso de las autoridades, profesores, padres y alumnos para apoyar la integración educativa con base en una organización eficiente.

El reconocimiento de las condiciones existentes para el trabajo educativo permite que la planeación de las actividades se haga de forma realista, con una visión más acertada de las necesidades que hay que atender, de lo que verdaderamente se puede hacer y de la manera como se pueden mejorar las condiciones existentes: contar con más materiales, libros, equipos y auxiliares didácticos, la administración más eficiente de estos recursos, una mejor organización académica institucional, la colaboración entre los especialistas y los maestros regulares y, sobre todo, el interés de este personal por superarse profesionalmente. Lo más importante no es que las escuelas sean dotadas con recursos extraordinarios, sino que tengan una organización más funcional, que exista disponibilidad de unos medios comunes para la labor cotidiana y que haya una participación comprometida de todos los integrantes de la comunidad escolar.

Si se tiene la intención de realizar una planeación que responda a las necesidades educativas de los alumnos, hay que transformar la escuela, no en el sentido de conseguir grandes recursos o equipos sofisticados, sino en cuanto a la organización del trabajo, de los espacios existentes, del tiempo escolar, los procedimientos de enseñanza y evaluación y las actitudes personales, no sólo por lo que se refiere a las exigencias de la integración

educativa, sino en cuanto a las necesidades de cualquiera de los alumnos. En estas cuestiones estriba el cambio que vale la pena emprender.

Se parte de la premisa de que cada lugar de trabajo es único y diferente a todos, que si bien se pueden identificar muchos elementos comunes a toda escuela (las normas, la organización administrativa, las tradiciones escolares, los planes de estudio, los materiales de trabajo), los procesos y las dinámicas se particularizan en tanto que son producto de la acción de las personas que comparten un espacio y un tiempo, significados a su vez por lo que cada persona es, por sus experiencias de vida, por sus condiciones de existencia, SEP/DGIE, (1999).

c) El conocimiento de las características de los alumnos

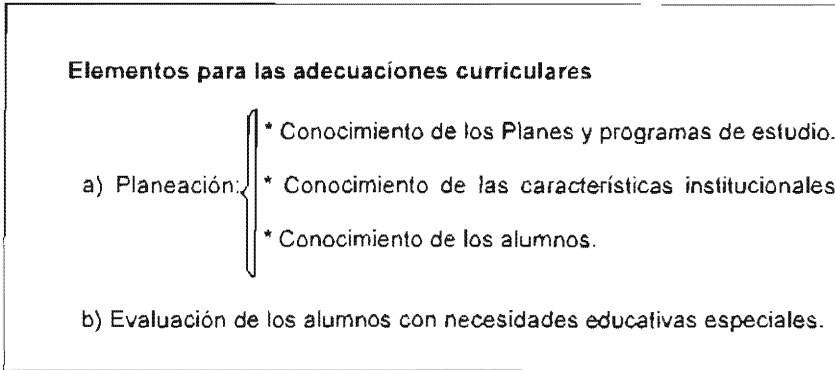
La heterogeneidad es una característica de todo grupo escolar. Debe tomarse en cuenta que las diferencias individuales son producto del nivel de desarrollo de los alumnos, las influencias de la familia y del medio social y cultural, sus antecedentes y experiencia escolar, sus expectativas, actitudes e interés hacia el trabajo educativo y, en consecuencia, de sus necesidades educativas. Los docentes frente a grupo deben ser conscientes de estas particularidades al momento de realizar la planeación del trabajo escolar para todo el grupo. Así, un criterio básico para la programación es conocer las características particulares de los niños, como grupo y en lo individual. Con base en este conocimiento puede facilitarse el acceso al currículo, pues la programación tiene una doble vertiente: responder a la propuesta general de los planes y programas de estudio, y a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos. Por ello es indispensable que los profesores conformen una visión comprensiva de lo que el currículo propone para cada nivel y para cada grado escolar; asimismo, precisan conocer los recursos de que disponen y deben saber aprovecharlos al momento de realizar las actividades de aprendizaje; y, finalmente, es indispensable que estén conscientes de las diferencias que existen entre sus alumnos, para así buscar los medios que les permitan tener un conocimiento profundo de cada uno de ellos y entonces dar respuesta a sus necesidades educativas.

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

Cuando empiezan a abordar las propuestas y conceptos relacionados con la integración educativa, muchos profesores de escuela regular tienden a pensar que en sus grupos hay un número elevado de niños con necesidades educativas especiales. Por ello, es necesario recalcar que solamente aquellos alumnos con ritmos de aprendizaje muy distintos a los de

sus compañeros son los que presentan estas necesidades, y que éstas solamente pueden precisarse mediante la evaluación psicopedagógica.

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



Para llevar a cabo las adecuaciones curriculares, los docentes frente a grupo tendrán que partir de una clara concepción sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil, pues las adecuaciones deben concebirse como un tipo de intervención que puede determinar la dirección de tales procesos. De este modo, la acción docente viene a ser el elemento esencial que influye más directamente sobre el desarrollo y el aprendizaje de todos los niños en el contexto escolar.

Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de los alumnos, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje. Dependiendo de los requerimientos específicos de cada alumno o alumna, se pueden adecuar las metodologías de enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenidos, los procedimientos de evaluación, e inclusive pueden ajustarse los propósitos de cada grado. Lo que no puede sufrir ajustes son los propósitos generales marcados por los planes y programas para cada nivel educativo. En el momento en que es necesario ajustar o modificar estos propósitos de

manera radical, ya no se puede hablar de adecuaciones a un currículo común, sino de un currículo paralelo.

El diseño de adecuaciones curriculares, en el marco de la política y estrategia de integración escolar, pretende la erradicación de estas viejas concepciones y prácticas segregacionistas que atentan contra el desarrollo y las oportunidades de la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. Para ello, se proponen adecuaciones que tomando como sustento la estructura curricular, vayan más allá de los contenidos para propiciar procesos educativos y sugieran intervenciones pedagógicas que permitan ajustes pertinentes a las necesidades educativas de cada alumno y alumna en lo particular y respondan a las exigencias de la vida diaria.

Las adecuaciones curriculares se enmarcan en el currículo que se desarrolla en la escuela y deben ofrecer una respuesta a la diversidad desde el escenario de la escuela regular, sin importar el grado escolar y el tipo de necesidades. Giné, C. (1997), considera dos principios básicos y otro derivado:

- ◆ Hay que partir de un enfoque plenamente educativo de las diferencias individuales, que lleve al docente a diseñar estrategias diversificadas de intervención pedagógica, cuyo punto de partida, sea la identificación de áreas potenciales de desarrollo; necesidades, capacidades y habilidades individuales de los educandos.
- ◆ Hay que reconocer que los menores con discapacidad presentan lo que Giné, C. (1997) llama factores del déficit y, que estos son indicadores de posibles o efectivas necesidades educativas especiales.
- ◆ Hay que darse cuenta de que estos factores de déficit no necesariamente constituyen los elementos únicos a considerar en la apreciación de las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad.

Un enfoque curricular acorde con la concepción de una escuela abierta a la diversidad, exige poder disponer de un marco curricular común en todas las modalidades y niveles educativos. No significa negar las diferencias, ni dejar de atender su especificidad, sino que se oriente a crear condiciones pertinentes para el desarrollo de las capacidades de todos los educandos. Puigdemívol, I. (1998), considera cinco aspectos necesarios para realizar las adecuaciones curriculares:

- ◆ Los aspectos que aporta el alumno; es a partir de estos y no, de los déficits que presenta, en donde se debe tener el punto de referencia sobre lo que el niño sabe, o tienen más facilidad de conseguir.
- ◆ Búsqueda de los objetivos y contenidos; que puedan ayudar más al niño a avanzar en su proceso de conocimiento, crecimiento y autonomía.

- ◆ Planteamiento e identificación de los intereses del alumno con NEE, además del resto de los alumnos.
- ◆ Investigación de soluciones y elecciones adecuada de los contenidos.
- ◆ La predisposición y facilidad del maestro para iniciar un tipo de actividad u otras.

Esta perspectiva rompe con la postura tradicional de tratar a los niños con necesidades educativas especiales, como incapaces de realizar tareas comunes, al contrario esta postura parte de las capacidades que posee el alumno, para que a partir de ahí, se construyan nuevas capacidades. Para López, M. (1993); en cualquier adecuación curricular es necesario considerar tres principios:

- ◆ Principio de flexibilidad: es decir, que no todos los niños tiene que lograr el mismo grado de abstracción ni de conocimientos en un tiempo determinado. Cada uno aprenderá a su ritmo para cubrir sus necesidades.
- ◆ Principio de trabajo simultáneo, cooperativo y participación: si se han programado actividades y experiencias de un tema en concreto que se esta desarrollando en clase, los niños deficientes pueden participar en las mismas actividades, aunque quizás no con la misma intensidad ni con el mismo grado de participación y abstracción.
- ◆ Principio de acomodación: o sea, que, al constituir la planificación escolar de un curso, se tenga en cuenta al inicio del mismo qué tipo de alumnos se encuentran en el aula y sean contemplados en dicha planificación.

Para Bautista, R. (1990) las adecuaciones curriculares se pueden definir como acomodaciones y ajustes de la oferta educativa, pueden referirse también a modificaciones en la metodología y en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como cambios en el tiempo que se tenía prevista para alcanzar determinados objetivos.

Es claro que para cada autor va a existir una definición de lo que es una adecuación curricular; sin embargo, existe una línea que marca la directriz, esta es la que marca la Secretaría de Educación Pública, dentro de la cual menciona García, I. et al. (2000b): las adecuaciones curriculares se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículum común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo.

Al diseñar las adecuaciones curriculares, los maestros deben establecer ciertas prioridades basándose en las principales necesidades del alumno, definidas mediante la evaluación

psicopedagógica, considerando los aspectos que el alumno realmente necesita para alcanzar los propósitos educativos. Puigdellivol, I. (1996), propone algunos criterios que pueden seguir los maestros para establecer prioridades:

- ◆ Criterio de compensación: Se da prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño, como sería el uso de auxiliares auditivos para los niños con pérdida auditiva, etc.
- ◆ Criterio de autonomía/funcionalidad: Destaca el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas como son el vestirse o desplazarse de un lugar a otro.
- ◆ Criterio de probabilidad de adquisición: Se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que están al alcance de los alumnos, dejando en segundo término los que representan un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación.
- ◆ Criterio de sociabilidad: Se refiere al conjunto de aprendizajes que propician las habilidades sociales y de interacción con el grupo, lo que implica que desarrollen actividades en el aula que se encaminen a favorecer el contacto personal y la comunicación, sobre todo cuando se identifican problemas de lenguaje o de orden afectivo.
- ◆ Criterio de significación: Implica la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno, en función de sus posibilidades reales.
- ◆ Criterio de variabilidad: Supone actividades distintas de las habituales, para mantener el interés del alumno.
- ◆ Criterio de preferencias personales: Significa potenciar el trabajo de acuerdo a las preferencias del alumno, rescatando su interés por temas o actividades con los que se identifique o se sienta más cómodo.
- ◆ Criterio de adecuación a la edad cronológica: Implica valorar los intereses del alumno, independientemente de sus necesidades educativas especiales, para evitar desfases que lo lleven a la infantilización en su nivel de aprendizaje.
- ◆ Criterio de transferencia: Conecta el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño fuera de la escuela, evitando el formalismo que caracteriza a ciertas actividades escolares en las que se ignora la importancia de que el niño trabaje con materiales de uso común y que represente vivencias cotidianas de su entorno social, restando significatividad y funcionalidad a lo que se aprende.
- ◆ Criterio de ampliación de ámbito: Favorece los aprendizajes que le permiten al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción, enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, desarrollando habilidades distintas.

Las características particulares del alumno definen cuál o cuáles criterios debe priorizar el profesor, con el apoyo del personal de educación especial y de los mismos padres y madres.

I. 8. 1. Tipos de adecuaciones

Una vez que se tiene claridad sobre las principales necesidades del alumno y se han establecido las prioridades, el maestro o la maestra de grupo, con apoyo del personal de educación especial, debe decidir las adecuaciones que el niño requiere. En general, se puede hablar de dos tipos de adecuaciones:

1. Adecuaciones de acceso al currículo.
2. Adecuaciones en los elementos del currículo.

I. 8. 1. 1. Adecuaciones de acceso al currículo.

Las adecuaciones de acceso al currículo consisten en las "modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado" (MEC, 1990: 134). Estas adecuaciones se encaminan a:

- ◆ Crear las condiciones físicas —sonoridad, iluminación y accesibilidad— en los espacios y el mobiliario de la escuela para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan utilizarlos de la forma más autónoma posible.
- ◆ Conseguir que el alumno con necesidades educativas especiales alcance el mayor nivel posible de interacción y comunicación con las personas de la escuela (profesores, personal de apoyo, compañeros).

La importancia de estas adecuaciones se debe a que:

- ◆ Hay ocasiones en las que es suficiente modificar las condiciones de acceso al currículo para evitarlas en los contenidos o en los propósitos del grado. Algunos alumnos con necesidades educativas especiales pueden necesitar únicamente este tipo de adecuaciones para cursar el currículo ordinario.
- ◆ Los alumnos que precisen adaptaciones en los contenidos o en los propósitos del grado, pueden necesitar también modificaciones de acceso para que el currículo adaptado pueda desarrollarse con normalidad. Una programación rigurosa para un alumno puede fracasar si no se adecuan también los medios que le permitan el acceso a la misma.

Entre las adecuaciones de acceso se pueden distinguir las siguientes:

- ◆ **Las relacionadas con adaptaciones en las instalaciones de la escuela.** Por ejemplo la colocación de rampas, barandales o señalización en Braille, de tal suerte que se permita el libre desplazamiento y acceso seguro de los niños con necesidades educativas especiales a toda la escuela.
- ◆ **Las relacionadas con cambios en el aula del alumno.** Por ejemplo distribuir el mobiliario de manera distinta, elegir el aula más accesible para el niño o la niña, o colocar algunos materiales que ayuden a disminuir el nivel de ruido. Se busca que estas adecuaciones permitan compensar las dificultades del alumno y promover su participación activa en la dinámica del trabajo escolar.
- ◆ **Las relacionadas con apoyos técnicos o materiales específicos para el alumno.** Por ejemplo la adaptación y/o adquisición de mobiliario para los alumnos con discapacidad motora; el contar con materiales de apoyo, como la máquina Perkins o el ábaco Cramer para los niños con discapacidad visual; la adaptación de auxiliares auditivos o conseguir un tablero de comunicación o un intérprete de lenguaje manual para los alumnos con discapacidad auditiva.

Si bien las adecuaciones en las instalaciones de la escuela y en el aula están pensadas para apoyar directamente al alumno que así lo requiera, también benefician al resto de los alumnos de la escuela o del grupo; evidentemente, esto no sucede cuando hablamos de los apoyos personales. A continuación se presentan los casos de dos alumnos integrados que ejemplifican las adecuaciones de acceso:

A continuación se presenta un esquema en el que se expone lo que se ha revisado en relación con las adecuaciones de acceso al currículo.

Adecuaciones de acceso al currículo

- ◆ En las instalaciones de la escuela
- ◆ En el aula
- ◆ Apoyos personales para los niños con Necesidades Educativas Especiales

I. 8. 1. 2. Adecuaciones a los elementos del currículo

Estas adecuaciones son "el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos" (MEC, 1990: 138). Algunas de estas

adecuaciones pueden ser relativamente superficiales, por lo que no varía demasiado la planificación o programación establecida por los maestros para todo el grupo; otras, en cambio, pueden ser sustanciales, dependiendo de las necesidades educativas especiales de los alumnos, lo cual implica una individualización del currículo. En este caso, el maestro debe contar con el apoyo más directo del personal de educación especial para realizarlas. En ambos casos, estas adecuaciones curriculares deberán buscar:

- ◆ La mayor participación posible de los alumnos con necesidades educativas especiales en el desarrollo del currículo ordinario.
- ◆ Que los alumnos con necesidades educativas especiales alcancen los propósitos de cada etapa educativa (nivel, grado escolar y asignatura) a través del currículo adaptado a sus características y necesidades específicas.

Los elementos del currículo en los que se pueden realizar las adecuaciones son la metodología, la evaluación, los contenidos y los propósitos.

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

- ◆ En los agrupamientos. Dependiendo de las necesidades del alumno, es necesario definir si las actividades se realizarán en forma individual, por parejas, en tríos o si serán grupales. La forma de organización permite que, por ejemplo, niños con problemas de comunicación se sientan seguros y motivados para participar activamente, sin el temor de verse expuestos a críticas o a preguntas que los comprometan.
- ◆ En los materiales de trabajo. La utilización de diferentes materiales permite la solución de problemas y el desarrollo de determinadas habilidades, por lo cual es necesario definir el tipo de materiales que permitirá que los alumnos con necesidades educativas especiales obtengan provecho de las actividades. Por ejemplo, si el contenido a trabajar en un grupo en el que participa un niño con discapacidad visual es "¿Cómo clasificamos las cosas?", para este niño es especialmente enriquecedor trabajar el concepto de clasificación con material concreto, que le permita percibir las características con que pueda establecer, junto con sus compañeros, los criterios de clasificación. Se puede pedir que organicen el material de juego o de algún rincón de trabajo de su salón, sin la necesidad de limitarse únicamente al libro de texto. La actividad puede realizarse en pequeños equipos, quienes establecen sus propios

criterios de clasificación y se distribuyen el material a clasificar. El maestro debe cuidar que el material asignado al niño con discapacidad visual tenga características fácilmente perceptibles, como el tamaño, la forma, la textura o el olor, con el fin de que él mismo sea capaz de descubrirlas.

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

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

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

Una evaluación basada exclusivamente en la aplicación de un examen es muy limitada. El docente debe disponer de otras fuentes (observaciones en clase, entrevistas, tareas y

trabajos escolares, auto evaluaciones de los alumnos), que le ofrezcan más información sobre los avances y logros de todos sus alumnos, incluyendo a los que presentan necesidades educativas especiales.

Si el profesor planea evaluar a su grupo mediante la exposición oral, evidentemente tendrá que hacer modificaciones en el caso de un niño con discapacidad auditiva. Estas modificaciones tienen que partir de criterios claros, basados en la planeación específica para el alumno, esto es, de las adecuaciones diseñadas tanto de acceso como en otros elementos del currículo. En lugar de realizar una evaluación oral puede hacerlo por escrito, ya que de otra manera le implicaría al niño no sólo la preocupación por la evaluación misma, sino también por lograr una lectura labiofacial adecuada y una expresión oral comprensible para el maestro, lo cual seguramente disminuiría considerablemente la calidad de sus respuestas. En el caso de un niño con discapacidad visual, la evaluación debe ser predominantemente oral o mediante procedimientos que permitan valorar sus avances, como pueden ser las formas de participación en el trabajo, su capacidad para calcular y resolver problemas, sus producciones escritas y otras más.

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

- ◆ Reorganización o modificación de contenidos para hacerlos más accesibles a los alumnos, en función de sus características y de los apoyos y recursos didácticos disponibles. Generalmente, cuando un niño manifiesta dificultades serias para acceder a determinados contenidos en razón de sus necesidades educativas especiales, lo más conveniente para permitir su abordaje es simplificar tales contenidos o reorganizarlos en cuanto al orden de su tratamiento, su nivel de profundidad o extensión, lo cual implica también considerar la pertinencia de adecuar los propósitos y las actividades relacionadas con ellos.
- ◆ Introducción de contenidos que amplíen o refuercen los propuestos en los planes y programas de estudio. En ocasiones es necesario incluir contenidos que no se tienen contemplados en los planes y programas, por ejemplo, en el caso de los niños con necesidades educativas especiales asociadas con sobredotación. Asimismo, el maestro debe aprovechar algunas situaciones para propiciar entre los alumnos del grupo una mayor comprensión de las necesidades educativas especiales y promover una actitud de respeto. Por ejemplo, debe saber en qué momento y circunstancias introducir un tema que no estaba contemplado y que sería muy conveniente tratar. Si el tema es "Los aparatos eléctricos" y hay alumnos con discapacidad auditiva,

conviene hablar de los aparatos que pueden utilizar estas personas, como los auxiliares auditivos, el sistema de FM (aparato que se conecta a un micrófono colocado cerca de la persona que habla y que envía el sonido al auxiliar auditivo del niño para que no pierda información del emisor) o los amplificadores conectados al teléfono. El profesor debe explicar sus características físicas, la forma de empleo y su utilidad. Abordar este tema permitirá que los alumnos comprendan por qué su compañero o compañera utiliza un auxiliar, para qué le sirve, por qué es importante cuidarlo, etcétera.

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

4. Adecuaciones en los propósitos. Estas modificaciones requieren que el docente considere, con la mayor objetividad posible y a partir de las prioridades establecidas, las posibilidades reales de sus alumnos para alcanzar determinados propósitos que se establecen en los programas de estudio de cada asignatura o área de conocimiento. Deben planearse tomando en cuenta las dificultades o exigencias que puede representar para ciertos niños el logro de los propósitos en un grado escolar y, en particular, en una determinada área de conocimiento. Algunos criterios que pueden orientar en la toma de decisiones son los siguientes:

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

Para ilustrar este tipo de adecuaciones se toma como ejemplo a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales asociadas con una sordera profunda. Para ajustar el proceso de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de estos niños, es necesario adecuar aspectos relacionados con el acceso al currículo (distribución de los mesa-bancos, ubicación en el aula, uso de auxiliares auditivos) y, con seguridad, realizar adecuaciones en

las actividades de aprendizaje —de manera que participen más activamente en el trabajo— en los materiales, en algunos contenidos de las distintas asignaturas y en los procedimientos de evaluación. A pesar de estas adecuaciones, es posible que los niños con necesidades educativas asociadas con esta discapacidad no puedan alcanzar los propósitos establecidos para un grado escolar, por lo que sin duda habrá que ajustarlos. Basta considerar aquellos propósitos que implican poner en juego o aplicar habilidades que ellos no poseen —como es el caso de propósitos de español, en el eje temático de la lengua hablada, que subrayan la importancia de desarrollar la expresión oral— para ubicar cuáles es necesario ajustar sin que se pierda el sentido e intencionalidad que los justifica; siguiendo con el ejemplo, sería erróneo insistir en que el niño alcance esos propósitos cuando evidentemente no lo logrará, debido a su edad, al grado escolar en que se encuentra y a los avances que ha tenido a lo largo de su escolarización.

Si se tratara de un niño con necesidades educativas especiales asociadas con una discapacidad intelectual, las adecuaciones a los propósitos serán muy diferentes y de distinto grado de profundidad, aunque no debemos perder de vista que se deben utilizar los mismos criterios empleados para la situación anterior. En ambos casos, como en el de cualquier niño con necesidades educativas especiales, es indispensable que los docentes frente a grupo y el personal de apoyo tengan en cuenta lo que un alumno puede realizar durante su estancia en un nivel escolar o a lo largo de un ciclo, pero también lo que la escuela puede hacer para responder a sus necesidades educativas especiales.

**Adecuaciones en los
elementos del
currículo**

- ◆ En la metodología
- ◆ En la evaluación
- ◆ En los contenidos
- ◆ En los propósitos

Hasta aquí se han señalado los principales aspectos relacionados con la realización de adecuaciones curriculares. No obstante, en relación con cada punto se deriva un mayor número de opciones que deben corresponderse con la realidad de cada escuela, el aula y, principalmente, con las necesidades educativas especiales de los alumnos; la magnitud,

profundidad, variedad y características de las adecuaciones estarán determinadas por esta realidad.

Paralelamente al trabajo colegiado de cada institución y el asesoramiento del personal de educación especial en la planeación y la realización de las adecuaciones curriculares, el docente debe aprovechar al máximo las aportaciones de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad escolar para reforzar el trabajo en el aula. Este apoyo es posible, en la medida que se compartan las mismas preocupaciones con respecto al aprendizaje de los niños y exista convicción sobre las ventajas de la integración educativa. Por eso, las escuelas integradoras deben organizar actividades dirigidas a sensibilizar e informar a la comunidad sobre el aprendizaje de los alumnos y el sentido y propósitos de la integración educativa; en este sentido, la comunicación permanente es una estrategia fundamental para favorecer las relaciones entre colegas, autoridades, alumnos, padres de familia e integrantes de la comunidad, entendida como una alternativa que incrementa la calidad de la educación y enriquece la formación intelectual y moral de los educandos.

Antes de presentar algunas recomendaciones finales para orientar la planeación y realización de las adecuaciones curriculares es conveniente comentar que, dependiendo de los autores, se manejan distintas clasificaciones de las mismas. Por ejemplo, hay quienes hablan de adecuaciones curriculares significativas y no significativas, dependiendo de lo cercana o alejada que esté la planeación específica del alumno con necesidades educativas especiales de la del resto del grupo. Si existen pocos ajustes, las adecuaciones son no significativas; en la medida en que los ajustes son mayores, se habla de adecuaciones significativas. Otra clasificación hace referencia a las adecuaciones físico-ambientales, que consisten en las adaptaciones arquitectónicas, de mobiliario o de apoyos personales, y a las de accesibilidad al y del currículo. Estas últimas se dividen en adecuaciones de acceso al currículo, esto es, a la provisión de recursos como medios alternativos de comunicación, adaptación de textos, etcétera, y en adecuaciones del currículo o curriculares, que se refieren a las realizadas en propósitos, contenidos, metodología y evaluación (SEP-OEA, S/F). Cualquiera que sea la clasificación, el propósito de las adecuaciones es el mismo: dar una respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común.

1. 8. 2. Criterios para la elaboración de Adecuaciones Curriculares

De acuerdo con la SEP (2000), estos criterios sirven para desarrollar y apoyar al complejo proceso de integración educativa a menores con discapacidad asociada o no a necesidades educativas especiales como para ofrecer una educación de calidad. Los criterios serán diferenciados a partir de las disciplinas: la pedagogía, la psicología y la didáctica (ligadas al

trabajo en el aula) que orienten los procesos de enseñanza-aprendizaje, al logro de aprendizajes significativos y del postulado de una evaluación permanente y orientada de logros y requerimientos de todo alumno.

1. Criterio pedagógico. Orientada hacia el hecho de que las adecuaciones propuestas se derivan del programa de cada asignatura, grado. El desarrollo de las actividades contemplará en su diseño el trabajo con todo el grupo y la satisfacción individual de las necesidades de aprendizaje de menores con y sin discapacidad. Toda estrategia y actividad considerará los aspectos de evaluación permanente. En el proceso de evaluación, se identificarán las distintas percepciones de los alumnos respecto a los contenidos y procesos de la actividad, los niveles de atención e interés, la comprensión de los contenidos y los procesos de razonamiento de niñas y niños. También identificará los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, los tipos de inteligencia y las capacidades, habilidades que vayan desarrollando en el curso del aprendizaje. Los contenidos serán seleccionados de acuerdo con criterios que respondan a los intereses de alumnos. El docente deberá conocer y tomar en consideración los aprendizajes previos que posee el grupo y permitirá la atención de características o niveles de conocimiento particulares.

2. Criterio psicológico. Abarcan dos aspectos psicológicos:

- a. Se consideran las características evolutivas de niños y niñas, los procesos de adquisición de conocimientos y los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje,
- b. Los aspectos sobre el desarrollo y características psicoafectivas de los educandos: sus intereses, motivaciones, formas de relación con los demás, etc.

El conocimiento de estas características individuales, guía para la selección de los propósitos, contenidos, estrategias metodológicas para favorecer el aprendizaje y utilización de recursos materiales. Implica que para el logro de adecuaciones curriculares pertinentes, el docente tome en cuenta el momento evolutivo de sus alumnos, así como el bagaje de conocimientos previos. El aspecto psicoafectivo considerará los momentos evolutivos en la formación de la personalidad infantil y las orientaciones para la formación de valores, que persigue una adecuada convivencia social enmarcada en el respeto por los demás, en la aceptación de la diversidad, en una participación autónoma y democrática de compromiso con los otros y con su país, en los sentimientos de amistad, colaboración y pertenencia, etc.

3. El criterio didáctico. Cuidará y orientará hacia estrategias y actividades diversificadas que enriquezcan los aprendizajes infantiles, sus posibilidades expresivas y de comunicación e interacción. La didáctica lleva al docente a considerar en el diseño de la

actividad pautas para crear los llamados "conflictos cognoscitivos" (cuestionamientos sobre los aprendizajes presentados) y generar así acciones y reflexiones que lleven a la solución de problemas diversos y que posibiliten aprendizajes significativos, la construcción de conocimientos y, en general, conduzcan a un pensamiento crítico.

CAPÍTULO II

II. CARACTERIZACIÓN GRUPAL

En el ámbito educativo para niños con capacidades especiales, existe la necesidad de fortalecer mecanismos para generar sensibilización, cambios de actitud, mayor vinculación entre los docentes y alumnos, con la familia, con la comunidad, en una mejor integración con las autoridades y el logro de un ambiente social favorable para los niños con discapacidad asociada o no a necesidades educativas especiales.

La estrategia que el docente frente a grupo puede utilizar para identificar las fortalezas y debilidades en el trabajo que desarrolla en el aula, es precisamente la caracterización grupal, SEIEM (2005). De esta manera, puede tener un punto de partida para manejar al grupo asignado, lograr los propósitos educativos del grado y elaborar una planeación didáctica diversificada que responda a la heterogeneidad de la misma.

La caracterización grupal no es momentánea, ni estática y, si bien, el docente la realiza como una evaluación inicial, ésta es necesariamente de carácter procesual (o permanente) y se retroalimenta constantemente durante el ciclo escolar.

Son dos los principales elementos que constituyen la caracterización grupal, SEIEM (2005):

1. La Caracterización de Aula o Estrategias de Enseñanza (maestro-institución)
2. El Perfil Grupal o Estrategias de Aprendizaje (alumnos)

Ambas son partes que se complementan para formar un todo coherente y factible de tomar para la posterior planeación e intervención.

SEIEM (2004), define la caracterización de aula y el perfil grupal de la siguiente manera:

C A R A C T E R I Z A C I O N G R U P A L

- ◆ **CARACTERIZACIÓN DE AULA:** ES LA ESTRATEGIA PARA IDENTIFICAR LAS RELACIONES O VÍNCULOS QUE SE ESTABLECEN ENTRE EL **MAESTRO-INSTITUCIÓN**; ASÍ COMO, DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA QUE LES PERMITAN A LOS ALUMNOS EL ACCESO AL CURRÍCULO REGULAR.
- ◆ **PERFIL DE GRUPO:** ESTRATEGIA PARA RECONOCER LA DIVERSIDAD EN EL GRUPO, A FIN DE IDENTIFICAR LOS ESTILOS Y RITMOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA, AFECTIVA Y SOCIAL.

En el siguiente esquema se muestra la caracterización grupal, con sus dos elementos que la constituyen, SEIEM (2005):

CARACTERIZACIÓN GRUPAL	
1. CARACTERIZACIÓN DE AULA O ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA (MAESTRO-INSTITUCIÓN)	2. PERFIL GRUPAL O ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (ALUMNOS)
1. Estrategias Didácticas. 2. Estrategias de Evaluación. 3. Condiciones y Recursos de aula. 4. Actitudes del Maestro. 5. Dinámica y Actitudes de los alumnos.	1. Canales de Percepción: ❖ Estilo de Aprendizaje ❖ Ritmo de Aprendizaje 2. Niveles de Desarrollo Cognitivo 3.- Inteligencias Múltiples 4.- Niveles de Competencia curricular

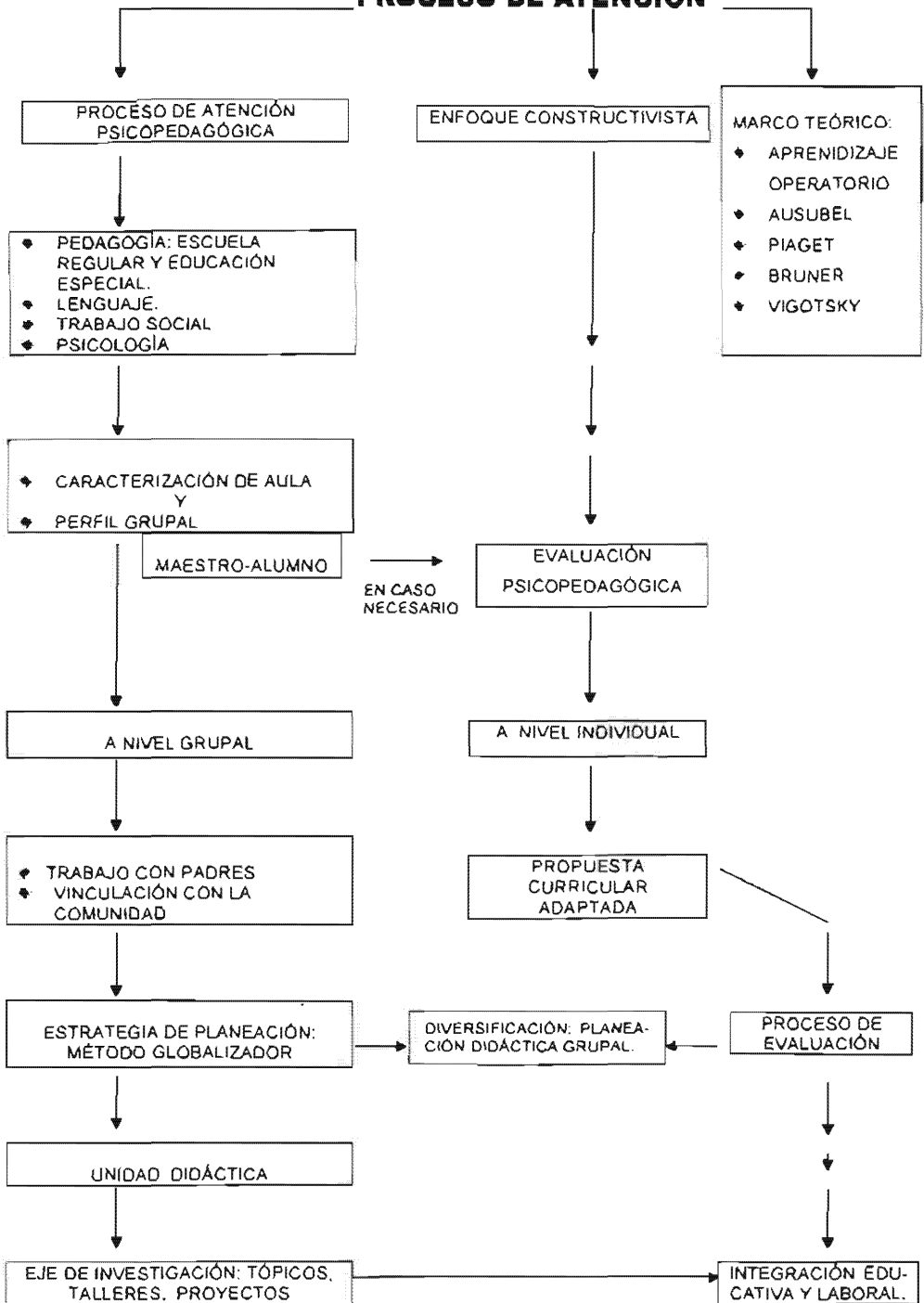
Los elementos que integran tanto a la caracterización de aula, como el perfil de grupo son los siguientes, SEIEM (2004):

1. CARACTERIZACIÓN DE AULA O ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA
Este se refiere en esencia a la manera en que el docente acostumbra a desarrollar su docencia en general. Existe 5 indicadores básicos, que la integran.
1. Estrategias Didácticas. 2. Estrategias de Evaluación. 3. Condiciones y Recursos de aula. 4. Actitudes del Maestro. 5. Dinámica y Actitudes de los alumnos.

2. PERFIL GRUPAL O ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE			
Se refiere a los estilos de aprender del alumno. Para determinar éstos, es necesario remitirse a la observación de los siguientes aspectos que en su conjunto darán cuenta de cómo es que aprende el alumno.			
CANAL DE PERCEPCIÓN	NIVELES DE DESARROLLO COGNITIVO	INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	NIVELES DE COMPETENCIA
<p>a) Estilos de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Auditivo ✦ Visual ✦ Kinestésico 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Sensoriomotor ✦ Preoperatorio ✦ Operatorio ✦ Operaciones formales 	<p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Lingüística ✦ Espacial ✦ Musical ✦ Naturalista ✦ Kinestésico-corporal ✦ Lógico-matemáticas ✦ Interpersonal ✦ Intrapersonal 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Conceptos. ✦ Procedimientos. ✦ Actitudes frente a la tarea: ✧ Tiene iniciativa. ✧ Requiere de apoyo constante. ✧ Motivación para el aprendizaje.
<p>b) Ritmos de aprendizaje:</p> <p>Cantidad de experiencias de aprendizaje que demanda el alumno.</p>	<p>En relación principalmente a las áreas de matemáticas y español.</p>		

En seguida se muestra un esquema del proceso de atención a la población con alguna discapacidad asociada o no a una necesidad educativa especial, SEIEM (2004):

PROCESO DE ATENCIÓN



II. 1. Caracterización de Aula (estrategias de enseñanza)

La propuesta fundamental para crear condiciones exitosas en el aula regular para la integración de los alumnos con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes es la diversificación curricular, que consiste en modificar la forma de trabajo del docente regular (frente a grupo), la forma en que evalúa a sus alumnos y la forma en que se relaciona con ellos; es decir, lograr los propósitos educativos con todos los alumnos pero, con recursos, materiales, estrategias y apoyos diferenciados, de acuerdo a sus características. Para tal fin, es necesario que la programación del trabajo docente tome en cuenta la diversidad de características individuales y el estilo de enseñanza que por formación y/o experiencia el maestro domina.

Como parte del diagnóstico y/o caracterización del aula que el colectivo docente realiza para elaborar su proyecto escolar, existen por un lado las capacidades, habilidades y talentos que cada uno de los docentes posee y, por el otro, aquéllas que aportan y desarrollan los niños al entrar en contacto con las experiencias de escolarización; información que posibilita la identificación de problemas en el ámbito del trabajo en el aula, más allá de los relacionados con la lecto-escritura y las matemáticas.

La caracterización de aula por sí sola no garantiza que las condiciones mejoren y se resuelvan las situaciones que generan necesidad educativa especial, es necesario que sea parte del proyecto escolar y que, por lo tanto, se convierta en materia prima de análisis que se hace en los Consejo Técnicos del nivel de aprovechamiento escolar de los alumnos, de los avances que los alumnos con discapacidad van logrando, de los proyectos en los que se pueden involucrar a los alumnos sobresalientes y de las satisfacciones que los docentes van obteniendo al realizar experiencias de integración educativa con o sin el apoyo del personal de educación especial.

La base para lograr estas metas es el trabajo colaborativo entre los docentes de escuela regular, con el personal de educación especial o con los recursos que la red de integración educativa pone a su disposición.

1. La caracterización de aula o estrategias de enseñanza, es el punto de partida en el proceso de diversificación curricular, dado que brinda información general del desarrollo de la docencia del profesor, SEIEM (2005):

◆ **Estrategias Didácticas:** Se trata de ubicar cómo es que el profesor utiliza sus estrategias para manejar a sus alumnos, cuáles son los medios que cotidianamente retoma para promover el aprendizaje de sus alumnos. Se refiere también a cuestiones tales como la organización de actividades, si confronta hipótesis de los niños, si promueve el trabajo en equipos, si toma en cuenta los intereses de sus alumnos, etc.

- ◆ **Estrategias de Evaluación:** Cada profesor tiene su propio concepto de qué es evaluar y como consecuencia de ellos, aplica distintas estrategias para valorar a sus alumnos. Ubicar si al contar con la evaluación se realiza ello con la intención de adecuar los contenidos y las actividades a las características de los alumnos. Indagar si la evaluación es permanente, qué recursos utilizar regularmente para evaluar, etc.
 - ◆ **Condiciones y Recursos en el aula:** Cada profesor se encuentra en su aula y ésta tiene condiciones muy específicas y, que definitivamente, juegan un papel importante en la interacción con su grupo. Es necesario revisar si el aula reúne las condiciones necesarias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo. Un ejemplo de esto, es revisar si las sillas y mesas pueden ser acondicionadas de diferentes maneras para diferentes tipos de actividades. Si hay espacios para que los alumnos circulen libremente por el salón, etc.
 - ◆ **Actitudes del maestro (frente al grupo):** Lo que hay que destacar es, si el profesor promueve el resto hacia las diferencias, si toma en cuenta a todos los alumnos, si trata con respeto y afecto a todos los alumnos, etc.
 - ◆ **Dinámica y actitudes de los alumnos:** Aquí lo que importa es reflexionar si los alumnos se muestran interesados por el trabajo escolar, respetan y valoran a sus compañeros, si son solidarios entre sí, si los juegos que organizan son incluyentes, etc.
2. Permite identificar aquellos aspectos que por su rigidez, no toman en cuenta diferencias en el ritmo y estilo de aprendizaje de los alumnos, originando por lo tanto, necesidades educativas especiales o situaciones en las que algunos alumnos se encuentran en desventaja frente a sus compañeros.
 3. Proporciona al docente una guía sobre aquellos elementos factibles de impulsar en el aula y que posibilitan el trabajo cooperativo, el aprendizaje significativo, el desarrollo de habilidades, el respeto a la diferencia y la valoración positiva de la misma.
 4. Se pretende que el profesor tenga algunas ideas para incorporar en su programación de aula situaciones de aprendizaje que promuevan la participación de los alumnos en actividades con grados de complejidad y dificultad variados, la manipulación de diversos materiales y sobre todo que ofrezcan una visión no fragmentada de los conocimientos, habilidades, capacidades y aptitudes que en cada una de las asignaturas se desarrollan.
 5. Por otro lado, le brinda al docente frente a grupo una propuesta diferente para evaluar a todos los alumnos, tomando en cuenta no sólo el cumplimiento de plan y programa, ni la calificación numérica obtenida en el examen escrito de aprovechamiento escolar, sino fundamentalmente a partir de los propósitos educativos y brindando al alumno integrado y/o a los demás alumnos los apoyos y ayudas que requieren para ser evaluados.

6. La caracterización de aula permite al docente identificar aquellos aspectos que pueden facilitar o dificultar la postura, el movimiento corporal, la visibilidad o la capacidad auditiva de los alumnos con discapacidad que se encuentren inscritos en su aula y que requieren de condiciones específicas para compensar sus deficiencias. Por otro lado, identificar aquellos recursos que pueden posibilitarle la incorporación de centros de interés, la formación de rincones de lectura, artísticos, científicos, históricos de dramatización, la formación de mesas de trabajo por proyectos o poner a sus alumnos a trabajar en equipo situaciones que motiven a los alumnos por su carácter lúdico y los involucren en actividades científicas, técnicas o artísticas.
7. En cuanto al clima imperante en el aula, posibilita el reconocimiento de situaciones en las que el profesor valora negativa o positivamente las diferencias que por cuestiones raciales, culturales, de género, biológicas o de capacidad presenta su grupo y, en qué medida fortalece o no la autoestima y la perseverancia en sus alumnos, fomenta o no la práctica de diversos valores como la solidaridad, el respeto y la aceptación de la diversidad. Dichos indicadores le permiten reconocer algunos elementos sobre cómo se relacionan entre sí los niños y qué actitud mantienen hacia la organización y el trabajo escolar que se da en el aula.
8. El proceso de caracterización del aula no es momentáneo, ni estático, sino permanente y dinámico, ofrece un primer acercamiento a las debilidades y fortalezas que como docente tiene para trabajar con la diversidad en el aula. Es decir, contar con elementos mínimos para propiciar un trabajo escolar diferente, por medio del cual los alumnos desarrollan habilidades y capacidades y se reconozcan entre sí como portadores de potencialidades.
9. De los aspectos identificados, el profesor deberá seleccionar aquellos que prioritariamente le exigen su atención para propiciar condiciones diferentes en el trabajo realizado por los alumnos para que de esta manera las necesidades educativas especiales asociadas a estrategias didácticas y de evaluación se resuelvan en un primer momento, sin necesidad de realizar adecuaciones curriculares individuales.

II. 1. 1. Instructivo de la Caracterización de Aula

La aplica el docente frente a grupo, con el profesor de apoyo, en caso de que a escuela cuente con servicio de USAER, SEIEM, (2004). Dado que es un proceso de reflexión se pueden seleccionar algunos indicadores de los distintos apartados o la totalidad de ellos.

Hay que registrar el nombre de la escuela, el grado, el grupo y el nombre del profesor y, si existe, del profesor de apoyo (Unidad de Servicios en Apoyo a Escuela Regular).

El instructivo cuenta con una serie de preguntas, que se tiene que responder a dos preguntas, como las siguientes:

- ◆ ¿Qué facilidades tengo?
- ◆ ¿Qué dificultades tengo?

A) ¿Qué facilidades tengo?

El propósito es señalar en esta columna, los recursos y capacidades con las que cuenta el docente. Dichos indicadores constituyen las áreas fuertes del docente para incorporar tanto estrategias, materiales como dinámicas diversificadas y acordes a las características de los alumnos. Son también la aportación más importante del profesor responsable del grupo, cuando el alumno o el grupo son promovidos.

B) ¿Qué dificultades tengo?

En esta columna hay que señalar los motivos o razones por las cuales el indicador propuesto no constituye una fortaleza en el trabajo docente en el aula. Precisar de ser posible, si el ámbito para resolverlo es de organización y/o de capacitación. Esta columna es prioritaria para el análisis de la caracterización, dado que las estrategias que se propongan, deberán atender a resolver dichas dificultades. Si la escuela cuenta con apoyo de USAER, se analizarán con el personal de educación especial para llegar a una propuesta común. Si la escuela no cuenta con apoyo de USAER, en primer instancia se propiciará el trabajo colectivo por grado o en Consejo Técnico con el resto de los compañeros docentes y en segunda instancia se puede solicitar el apoyo de la red de integración educativa.

Quizá lo más importante es considerar que el trabajo en equipo siempre brinda a los participantes la oportunidad de resolver los problemas en el aprendizaje, la enseñanza y la socialización de todos los alumnos y, particularmente de los que presentan discapacidad o capacidades y aptitudes sobresalientes, de manera colegiada. Cada uno complementa sus áreas fuertes y sus habilidades y enriquece el Proyecto de la escuela.

En caso de que la caracterización mostrara más dificultades que facilidades, pudiera intentarse retomar los indicadores propuestos e incorporarlos a la programación de aula y después de cierto tiempo (puede ser un bimestre), aplicar nuevamente la caracterización, con la finalidad de tener una evaluación de los cambios realizados por el docente regular.

La siguiente tabla muestra la forma de la **Caracterización de Aula**, se divide en cinco indicadores, con un total de 64 preguntas, SEIEM (2,004):

1. Estrategias Didácticas: con 26 preguntas,
2. Estrategias de Evaluación: con 5 preguntas,
3. Condiciones y Recursos en el aula: con 12 preguntas,
4. Actitudes del maestro (frente al grupo): con 7 preguntas y,
5. Dinámica y actitudes de los alumnos: con 14 preguntas

CARACTERIZACIÓN DE AULA

ESCUELA PRIMARIA: _____, GRADO: _____, GRUPO: _____.

PROF. (A) DE GRUPO: _____, PROFR. (A) DE USAER: _____.

No.	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	¿QUÉ FACILIDADES TENGO?	¿QUÉ DIFICULTADES TENGO?
1	Organizar a los alumnos en equipos.		
2	Organizar a los alumnos en equipos heterogéneos.		
3	Propiciar que los alumnos avanzados apoyen a los menos avanzados.		
4	Fomentar que los alumnos decidan las reglas que todos deben respetar dentro del aula.		
5	Propiciar que los alumnos negocien entre sí cuando surgen conflictos		
6	Fomentar la confrontación de ideas, explicaciones e hipótesis entre los alumnos.		
7	Fomentar la elaboración y resolución de problemas en forma grupal.		
8	Fomentar que los alumnos elaboren productos, por ejemplo: periódico mural, exposición a partir de los temas trabajados en clase.		
9	Tomar en cuenta los contenidos y temas de interés de los alumnos para proponer actividades.		
10	Permitir que los alumnos propongan las actividades a desarrollar.		
11	Inducir actividades de manipulación de objetos, experimentación o exploración.		

12	Motivar a los alumnos para que busquen información en fuentes distintas a los libros de textos.		
13	Evitar que los alumnos repitan memorísticamente la información que aprenden en el aula.		
14	Tomar en cuenta las concepciones que los alumnos tienen sobre el tema antes de iniciarlo.		
15	Aprovechar los diferentes talentos y habilidades de los niños para trabajar cooperativamente.		
16	Propiciar actividades de lectura recreativa y de juego.		
17	Utilizar los recursos disponibles en la escuela para enriquecer las actividades de los alumnos.		
18	Impulsar actividades artísticas.		
19	Motivar a los niños para que descubran que todos y cada uno de ellos tienen diferentes talentos, habilidades y dificultades.		
20	Posibilitar que los alumnos por iniciativa propia, organicen actividades dentro y fuera del aula.		
21	Propiciar que los alumnos hagan preguntas sobre temas de su interés.		
22	Retroalimentar y enriquecer los planteamientos de los niños.		
23	Hacer una introducción contextualizadora al tema.		
24	Respetar el tiempo que los alumnos requieran para terminar una actividad.		
25	Hacer uso de diversos materiales bibliográficos y/o didácticos para enriquecer el tema.		
26	Tomar en cuenta las propuestas de los alumnos para enriquecer las actividades.		

No.	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	¿QUÉ FACILIDADES TENGO?	¿QUÉ DIFICULTADES TENGO?
1	Evalúas con la intención de adecuar las actividades a las características de los alumnos.		
2	Tomas en cuenta las características de los niños para evaluar su desempeño.		
3	Evalúas permanentemente-		
4	Utilizas recursos diversificados para evaluar integralmente a los alumnos.		
5	Evalúas a partir de metas programadas y a partir del conocimiento del grupo.		
No.	CONDICIONES Y RECURSOS DEL AULA	¿CUENTO CON ELLO?	¿CÓMO PUEDO OBTENERLO?
1	La iluminación es adecuada para leer y ver el pizarrón.		
2	La ventilación es buena.		
3	El tamaño del salón es adecuado al número de alumnos.		
4	El grupo no es muy numeroso.		
5	Las sillas y las mesas son cómodas y suficientes.		
6	Las sillas y mesas pueden ser acomodadas de diferentes maneras para diferentes tipos de actividades.		
7	Hay espacio para que los alumnos circulen libremente por el salón.		
8	El salón cuenta con biblioteca o rincón de lecturas.		
9	Los libros disponibles incluyen enciclopedias, obras de consulta, revistas, cuentos, etc.		
10	Existen materiales didácticos a disposición de los alumnos.		
11	Existen materiales artísticos.		
12	Existen materiales científicos para experimentar, observar, etc.		
13	La escuela cuenta con huerta, granja, computadora, T. V., video-casetera, biblioteca, auditorio, sala usos múltiples, laboratorio, etc.		

No.	ACTITUDES DEL MAESTRO	¿QUÉ FACILIDADES TENGO?	¿QUÉ DIFICULTADES TENGO?
1	Promover el respeto hacia las diferencias raciales, culturales, lingüísticas, de género, etc.		
2	Tomar en cuenta a todos los alumnos, independientemente de sus características y rendimiento escolar.		
3	Tratar con respeto y afecto a todos los alumnos.		
4	Reconocer los logros de todos los alumnos.		
5	Promover la perseverancia y la autodisciplina entre los alumnos.		
6	Convivir con los alumnos fuera del salón.		
7	Mostrar interés por los sentimientos, valores y creencias de los alumnos.		
No.	DINÁMICA Y ACTITUDES DE ALUMNOS	¿QUÉ LO PERMITE?	¿QUÉ LO OBSTACULIZA?
1	Se muestran interesados por el trabajo escolar.		
2	Muestran respeto, confianza y aprecio por el profesor.		
3	Respetan y valoran a sus compañeros.		
4	Se integran fácilmente con el trabajo grupal.		
5	Son solidarios entre sí.		
6	La comunicación entre ellos es fluida.		
7	Los juegos que organizan son incluyentes.		
8	Tienden a concluir las actividades escolares.		
9	Participan activamente en las actividades escolares.		
10	Manifiestan sus opiniones y puntos de vista.		
11	Expresan su estado de ánimo y gusto por lo que hacen.		
12	Encuentran significativo el trabajo escolar.		
13	Se presentan con sus útiles escolares.		
14	Presentan tareas.		

II. 1. 2. Estrategias derivadas de la Caracterización de Aula

Una vez realizada la caracterización debe ser analizada para obtener las debilidades y actuar sobre ellas. Igualmente, le servirá al docente frente a grupo para impulsar las primeras modificaciones, a partir de las facilidades que tenga para innovar y enriquecer su trabajo en el aula.

Esta herramienta (Estrategias derivadas...) es el vínculo entre la caracterización del aula y la programación específica del docente, dado que en ella se precisan sus debilidades y se hace una primera aproximación a su solución. Se parte de los indicadores generales de la caracterización de aula, sin embargo, las estrategias deben relacionarse con los propósitos educativos, los contenidos programáticos y las habilidades y capacidades que el docente pretende desarrollar con sus alumnos.

Registrar el nombre de la escuela, grado, grupo, nombre del profesor y, si existe, del profesor de apoyo, SEIEM, (2004).

A) Jerarquización de Dificultades

En esta columna el docente escribirá en orden de importancia, de mayor a menor, aquellos indicadores que fueron identificados como Dificultades, de cada uno de los apartados, el criterio de elección puede ser aquellos que representen mayor reto, aquellos que considere traerán mayores beneficios a sus alumnos o aquellos que tenga preferencia personal por retomarlos. De cualquier manera, esas "Dificultades" o indicadores serán los próximos a incorporar en su quehacer cotidiano. Deberá agruparlos por su contenido para facilitar la propuesta de estrategias.

B) Estrategias Propuestas

En esta columna escribirá aquellas sugerencias que para modificar las formas de trabajo y/o evaluación, de organización escolar y de actitud crea conveniente iniciar.

Este apartado es importante que se comparte con los otros profesores, con el director de la escuela, con las personas de educación especial e incluso con los apoyos técnicos de sector, zona o de la red de integración educativa con el propósito de enriquecer y fortalecer el trabajo de equipo y que el docente deje de sentir que la responsabilidad de sacar adelante al grupo es sólo de él. De modo que, la integración educativa es tarea de todos los involucrados en el sistema educativo.

Las estrategias propuestas no son trabajo paralelo a las actividades desarrolladas con todo el grupo, son elementos que precisa, especifican o enriquecen las situaciones de aprendizaje que se viven en el aula y que le posibilitan, en primer instancia, al alumno integrado y, en segunda instancia a todos los niños en un ambiente que responda a las diferencias

individuales mostradas en las preferencias para trabajar de manera individual, subgrupal o grupal; en el desarrollo de habilidades, capacidades y talentos, en la motivación para aprender o para ir a la escuela, en las preferencias para ser evaluados de diferentes maneras, en los intereses para desarrollar actividades o proyectos de trabajo.

Son la llave para convertir el aula en un espacio motivante y enriquecedor tanto para el docente frente a grupo como para los alumnos.

C) Primera Observación

En esta columna se anota el tiempo que el docente o el equipo considera apropiado para realizar la evaluación de las estrategias propuestas; puede ser por tema, actividad, bimestre, semestre o anual. Se registra también el resultado o las observaciones que permitan emitir un juicio sobre la validez y pertinencia de lo propuesto para beneficiar a todos los alumnos del grupo.

Es importante considerar que si no se tienen resultados satisfactorios tendrán que modificarse las estrategias y volver a evaluar.

Una vez resuelta la "dificultad" seleccionada, se incorpora otro indicador de la caracterización de aula, con el fin de ir dinamizando la vida interna del salón de clases e ir resolviendo las situaciones que a nivel general pueden ocasionar necesidad educativa especial.

Por último, se anotará el nombre de los que participaron en el análisis de la caracterización de aula.

No debe olvidarse que este momento es paralelo al proceso de caracterización grupal y que en la medida que se vincule con la planeación que el docente frente a grupo haga para todo su grupo, será un apoyo para resolver las problemáticas presente por ritmos y estilos de aprendizaje diferentes o por la diversidad de características individuales de los niños.

La siguiente tabla muestra la forma de **Estrategias Derivadas de la Caracterización de Aula**, SEIEM, (2004).

ESTRATEGIAS DERIVADAS DE LA CARACTERIZACIÓN DE AULA

ESCUELA PRIMARIA: _____ GRADO: _____ GRUPO: _____

PROF. (A) DE GRUPO: _____ PROF. (A) DE USAER: _____

JERARQUIZACIÓN DE DIFICULTADES	ESTRATEGIAS PROPUESTAS	PRIMERA OBSERVACIÓN

ELABORARON:

II. 2. Perfil Grupal

El perfil grupal es un conjunto de proposiciones, más que de instrumentos, mediante las cuales el docente podrá ir identificando las fortalezas y debilidades ahora de sus alumnos. Complementariamente a la caracterización de aula, el perfil grupal brinda información relevante sobre las características de los alumnos que conforman algún grupo, obteniendo de esta manera el panorama completo de su aula, ya que, por un lado tiene las fortalezas y debilidades de su propio quehacer y, por el otro, las habilidades, capacidades, nivel de desarrollo cognitivo y los intereses de sus alumnos, SEIEM, (2004).

Con la caracterización de aula y el perfil grupal el profesor está en condiciones de fortalecer el trabajo pedagógico y el desempeño de los alumnos, a partir del conocimiento real de los recursos con los que cuenta. La diversificación curricular implica transformar el clima imperante en el aula, desde cuestiones afectivas y de reconocimiento social, hasta cuestiones didácticas y metodológicas que ponen en juego la autoestima y el desarrollo de capacidades y habilidades en todos los alumnos.

Al pensar en los alumnos que constantemente se rezagan en el trabajo escolar, que manifiestan "conductas" diferentes al resto de sus compañeros, aquellos que tienen alguna discapacidad, que muestran dificultades para comunicarse eficientemente, que han repetido una o más veces algún grado escolar o que han sido promovidos por así convenir a la escuela o aquellos que poseen talentos o capacidades superiores al grupo, la primera idea que viene a la cabeza del docente frente a grupo es que se requiere un servicio de apoyo de educación especial que les atienda y resuelva sus dificultades y, de ser posible que sean atendidos en un salón aparte o en una escuela de educación especial, guiándose por la creencia de que un grupo homogéneo hace más fácil la tarea. Sin embargo, en este momento se propone un modelo contrario al anterior, los niños permanecen en su escuela, en su salón y en este espacio se van generando los recursos y apoyos que faciliten al maestro su labor educativa. El modelo de integración educativa propone que el trabajo de los docentes se adecúe a las características de los alumnos, ofreciéndoles la oportunidad de trabajar respetando su estilo y ritmo de aprendizaje, recuperando sus intereses y desarrollando sus inteligencias múltiples y nivel de desarrollo cognitivo, dado que de esta forma, las diferencias que por características sociales, económicas, biológicas o culturales que poseen los alumnos, dejan de representar una dificultad para el logro de los propósitos educativos.

En el trabajo del docente, por lo tanto, se van conjuntando las estrategias y/o sugerencias derivadas de la caracterización del aula y aquellas que respondan a las características de los alumnos identificadas por medio del perfil grupal.

Las diferencias que se presentan en un grupo, presuponen que el profesor las considera al momento de la planeación y desarrollo de las actividades, es decir, desde la presentación de los contenidos hasta la entrega de productos para la evaluación, con el fin de que las opciones se diversifiquen en aras de incluir a todos los alumnos.

Si con la caracterización de aula el docente puede empezar a introducir elementos para el trabajo en equipo, para la globalización de los contenidos, para evaluar atendiendo a los principios de la evaluación formativa o ir creando las condiciones para el reconocimiento positivo de la diferencia, en este caso el perfil grupal es un procedimiento con el cual se pretende que los profesores reconozcan las diferencias específicas de sus alumnos.

El conocimiento de las áreas fuertes brinda al docente la posibilidad de explotar al máximo el potencial de los alumnos, estén o no en situación de necesidad educativa especial y tengan o no discapacidad, puesto que, son las capacidades y habilidades que mejor domina y que le permiten el logro de los propósitos. Es importante resaltar que en la medida que el alumno esté en condiciones de trabajar de acuerdo a su estilo de aprendizaje, sus áreas débiles irán también desarrollándose. Las actividades que se viven en clase, no siempre corresponden al nivel cognitivo de los alumnos, por lo que, no representa el realizarlas mayor reto, convirtiéndose en actividades rutinarias o de franca frustración, al ser más altas de lo necesario.

Lo importante es quizá la ejercitación como docente en los niveles de desarrollo cognitivo, las habilidades que presuponen y los retos que se pueden ir ofreciendo a cada uno de los alumnos, equipos o grupos. Por otro lado, conocer más profundamente las asignaturas que se trabajan en Plan y Programas para poder determinar los niveles de complejidad que subyacen a cada una de ellas, siendo fundamental el trabajo en equipo de los docentes de toda la escuela y la complementariedad de sus respectivas fortalezas y debilidades. Hay que tener claro qué se puede esperar del grupo, en tal tema, proyecto o asignatura; es garantía de una evaluación que corresponda a los avances obtenidos por cada uno de los alumnos y no solamente en función de los contenidos programáticos y los exámenes escritos.

Favorecer el desarrollo de las habilidades y capacidades de todos los alumnos, repercute necesariamente en la capacidad que cada que cada uno de ellos vaya desarrollando para comprender y transformar los distintos fenómenos sociales y naturales.

Es necesario que el docente identifique fortalezas, tanto en el manejo del pensamiento abstracto (lenguaje lógico-matemático), como en expresiones concretas relacionadas con el actuar específico en las diferentes disciplinas, ya que dichos elementos le garantizarán proponer actividades adecuadas y pertinentes.

Por lo tanto, el docente frente a grupo tienen que ir más allá de las primeras modificaciones derivadas de la caracterización de aula, es decir, considerará que el estilo cognitivo de aprendizaje o los canales de percepción que se utilizan cuando existen diversos aprendizajes escolares, son determinantes en el caso de todos los estudiantes, pero principalmente de aquellos que se encuentren en situación de necesidad educativa especial. Considerando los canales de percepción, hay tres estilos de aprendizaje, SEIEM, (2004):

◆ Visual	◆ Auditivo	◆ Kinestésico
----------	------------	---------------

Las diferencias entre un estilo y otro nos remiten principalmente a los recursos materiales con los que nos gustaría, en caso de ser alumnos, que se acompañara una explicación, un experimento, una exposición, un ejercicio, una clase en general. No solamente se refiere a los estímulos que se reciben tanto visuales, auditivos o corporalmente, sino además a las habilidades que por preferir algún estilo, se han ido desarrollando y el tipo de actividades que naturalmente se eligen de un conjunto determinado.

En parte, donde más frecuentemente se puedan observar y utilizar los tres estilos de aprendizaje, es cuando se presenta un nuevo tema, contenido o proyecto, porque, para garantizar el interés y la atención de todos los alumnos, se debe poner en juego: SEIEM, (2004):

1. Recursos visuales como: la televisión, las fotos, las láminas, los esquemas, los mapas conceptuales, los acetatos, etc.
2. Recursos auditivos como: la exposición verbal, la entrevista, la música, etc.
3. Recursos kinestésicos como: los títeres, la dramatización, las maquetas, los recorridos: museos, etc.

De esta manera todos los alumnos encontrarán el momento de engancharse con el tema, por muy difícil que parezca a primera vista.

La propuesta consiste en desarrollar los estilos de aprendizaje y recurrir a ellos en a evaluación, puesto que el alumnos debe tener la seguridad de que si su área fuerte tiene que ver con la elaboración de un mapa conceptual, no se le evaluará con una exposición verbal, lo cual ocurre con cierta frecuencia, las formas para evaluar el desempeño de los alumnos son estandarizadas e iguales para todos.

En el desarrollo de las actividades o tareas específicas que realizan los alumnos, se retoma el modelo de las inteligencias múltiples, que consiste en dar una explicación distinta a la que tradicionalmente se daba al concepto de inteligencia, tan sólo como expresión de un determinado coeficiente intelectual; plantea entre otras cosas que, la inteligencia es la

capacidad que tiene el ser humano para plantear y resolver problemas de la vida cotidiana, que son dentro de una o más culturas, por lo tanto, no existe una sola forma de hacerlo, se puede hacer según Gardner, H, (1983), de ocho maneras distintas, la elección que se haga dependerá del contexto en el que se esté en ese momento, de la actividad o tarea que se solicite y del propósito que se plantee el alumno.

En un primer momento, lo importante es conocer y, en segundo momento desarrollar el tipo de inteligencia que utiliza cada uno de los alumnos del grupo, el tipo de tareas que se les ofrece y el tipo de propósitos de las actividades, puesto que de la conjunción de estos factores, dependerá el que se favorezca u obstaculice el entrenamiento de las ocho inteligencias posibles.

Al niño debe quedarle claro que cada uno de sus compañeros, incluido él mismo, posee un conjunto de habilidades y capacidades que lo hacen diferente, valioso y que le permite acercarse a construir de manera heterogénea los objetos de conocimiento, dándole una visión distinta de los mismo y del desempeño propio y ajeno.

Otro de los aspectos que resultan imprescindibles en el perfil grupal, es lo referente a las características del contexto sociocultural del que provienen los alumnos, dado que gran parte de los significados que le asignen al mundo escolar, dependerá de las creencias, valores, concepciones y explicaciones que se den en su grupo. Por otro lado, dicho contexto influye en el tipo de intereses que los niños pueden manifestar y que el docente deberá capitalizar, identificando los recursos que la comunidad pueda proporcionar a la clase, siendo sin duda, una oportunidad diferente de vincular la escuela a la comunidad escolar, además de promover la participación de los padres de familia en el aula.

De modo que el perfil grupal y la caracterización de aula, permiten al docente frente a grupo, diversificar sus propósitos, sus actividades, sus materiales, sus formas de evaluar, la manera de relacionarse con los padres; beneficiando a todos aquellos alumnos que se encuentran en situación de necesidad educativa especial y, así mismo, permite elegir el número de alumnos que requieran de una caracterización individual, de una evaluación psicopedagógica y de una propuesta curricular adaptada.

Tanto el perfil grupal y la caracterización de aula se aplican de manera permanente y desde el primer bimestre escolar, ya que el docente podrá obtener los primeros resultados y, a partir de ellos, podrá ir retroalimentando su plan de trabajo.

Ambas técnicas requieren que el docente incorpore sistemáticamente recursos adicionales y enriquecedores a la planeación y desarrollo de sus clases, puesto que sólo así, tendrá un universo distinto que observar en todo momento.

Si la escuela cuenta con servicio de apoyo de Educación Especial, el perfil grupal también es responsabilidad conjunta del personal de apoyo y del docente frente a grupo, requiriendo de

la observación permanente por parte del profesor, de lo que sucede al interior de su salón, de la elaboración de una planeación de actividades preferentemente globalizadas y del registro sistemático de los avances y dificultades que se van presentando en la organización, desarrollo y evaluación de las estrategias metodológicas.

Para llevar a cabo el perfil grupal, el docente contará con un soporte teórico de cada una de las áreas a observar y un formato de registro, en donde podrá ir señalando las características de los alumnos.

Periódicamente, deberá evaluar tanto los resultados obtenidos de las estrategias derivadas del aula, como del perfil grupal, ya que en esa medida contará con los elementos para identificar alumnos que requieran una evaluación más particular. Es conveniente que se propicie el intercambio de estrategias y resultados al interior de la escuela entre, SEIEM, (2004):

EN CASO DE QUE EXISTA USAER	EN CASO QUE NO EXISTA USAER
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Personal de apoyo de USAER ◆ Docente frente a grupo escuela regular 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Los profesores del mismo grado escolar. ◆ Los profesores del mismo ciclo escolar. ◆ Los profesores de todos los grados. ◆ Todos el personal directivo, docente y de apoyo. ◆ El personal de la escuela y los apoyos técnicos de zona y/o sector.

El éxito que obtenga un profesor con los alumnos integrados, debe ser compartido y asumido como un logro del colectivo, dado que en el momento de la promoción a otro grado o nivel educativo, la escuela estará en condiciones de proporcionar experiencias enriquecedoras del trabajo realizado con todos los alumnos y especialmente con aquellos que fueron recibidos, aún siendo portadores de una discapacidad y aptitudes sobresalientes.

Los indicadores que se proponen sean observados e identificados mediante el perfil grupal, son los siguientes, SEIEM, (2004):

1) Estilos de aprendizaje:

- 1) Cognitivo: Canal de percepción,
- 2) Motivacional: tipo de motivación del niño en la realización de tareas (qué contexto se siente motivado).

2) Ritmos de aprendizaje: es el número de situaciones de aprendizaje en las que niño tiene que participar para aprender, o bien, para el logro de los propósitos educativos.

3) Nivel de desarrollo cognitivo: está dividida en lógico-matemáticas y lecto-escritura.

4) Tipos de Inteligencia; habilidades:

- 1) Lingüística,
- 2) Lógico-matemáticas,

- 3) Espacial,
 - 4) Musical,
 - 5) Kinestésica-corporal,
 - 6) Intrapersonal,
 - 7) Interpersonal y
 - 8) Naturalista.
- 5) Nivel de competencia curricular: ¿Qué sabe?, ¿Qué sabe hacer?
- a) Conceptos: “saber”
 - b) Procedimientos: “saber hacer”
 - c) Actitudes frente a la tarea: “ser”
 - ◆ Tiene iniciativa,
 - ◆ Requiere de apoyo constante y
 - ◆ Motivación para el aprendizaje.
- 6) Habilidades.
- 7) Intereses.

II. 2. 1. Estilos de Aprendizaje

II. 2. 1. 1. ESTILO COGNOSCITIVO DE APRENDIZAJE

Cuando se evalúa la competencia curricular de un alumno se puede conocer el nivel de adquisición de sus aprendizajes. Es tan importante valor, qué han logrado los alumnos, como saber de qué manera aprenden y cómo se enfrentan regularmente a las tareas escolares, porque de ello se puede determinar qué ayudas específicas requieren algunos estudiantes al realizar las actividades escolares propuestas, es decir, cuál es su estilo de aprendizaje. Aunque existen diferentes enfoques para explicar qué es el estilo de aprendizaje, es ampliamente aceptado que se refiere al conjunto de características de tipo: cognoscitivo, afectivo y Motivacional, con las cuales los alumnos se enfrentan a las tareas, García; I., et al (2000a).

Woolfolk (1990), refiere el estilo cognoscitivo de aprendizaje a: “las formas que prefieren los individuos para procesar y organizar la información y para responder a los estímulos ambientales”. Por ejemplo, hay personas que respuesta rápida ante cualquier situación, mientras que otras actúan en forma lenta y reflexiva.

El término “estilo de aprendizaje”, se refiere al hecho de que cuando alguien aprende algo, utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utiliza varían según lo que se quiere aprender; cada quien tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen el estilo de aprendizaje, SEIEM (2004).

Los estilos cognoscitivos se ubican entre la capacidad mental y las características de la personalidad, son influidos por las capacidades cognoscitivas e inciden sobre ellas, sin embargo, también afectan las relaciones sociales y las cualidades personales.

El estilo cognoscitivo hace referencia al tipo de código utilizado para procesar la información. Las diferencias en el aprendizaje son el resultado de muchos factores, como por ejemplo: la motivación, el bagaje cultural previo, la edad, la forma en que se selecciona y se representa la información a la que se presta la atención en función de sus intereses. Algunas personas tienden a fijarse más en la información que se recibe visualmente, otros en la información que reciben auditivamente y otros en la que reciben a través de los demás sentidos.

De aquí que, la instrucción debe incluir diferentes tipos de estimulación, que son sistemas de representaciones mentales de la información, canales de percepción, como: visual, auditiva, kinestésica, etc.

En la tabla siguiente, se ponen ejemplos de actividades de aula, según los distintos sistemas de representaciones o canales de percepción, SEIEM (2004):

VISUAL		AUDITIVO		KINESTÉSICO	
ALUMNOS (PRODUCCIÓN)	PROFESOR (PRESENTACIÓN)	ALUMNOS (PRODUC.)	PROFESOR (PRESENT.)	ALUMNOS (PRODUC.)	PROFESOR (PRESENT.)
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Contar una historia partiendo de viñetas, fotos, texto. ◆ Dictarle a otro. ◆ Realizar ilustraciones para el vocabulario nuevo. ◆ Dibujar cómics con texto. ◆ Leer y visualizar un personaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Escribir en el pizarrón lo que se está explicando oralmente. ◆ Utilizar soporte visual para información oral (cinta y fotos...) ◆ Escribir en el pizarrón. ◆ Acompañar los textos de fotos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Realizar un debate. ◆ Preguntarse unos a otros. ◆ Escuchar una cinta prestándole atención a la entonación. ◆ Escribir el dictado. ◆ Leer-grabarse así mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Dar instrucciones verbales. ◆ Repetir sonidos parecidos. ◆ Dictar. ◆ Leer el mismo texto con distinta inflexión. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Representar role-play. ◆ Representar sonidos a través de posturas o gestos. ◆ Escribir sobre las sensaciones que sienten ante un objeto. ◆ Leer un texto, dibujar algo alusivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Utilización de gestos para acompañar las instrucciones orales. ◆ Corregir mediante gestos. ◆ Intercambiar "feedback" escrito. ◆ Leer un texto expresando las emociones.

En la tabla siguiente, de los estilos de aprendizaje se muestran métodos de evaluación y la forma de enseñar a los alumnos acerca de su estilo, SEIEM (2004):

ESTILOS DE APRENDIZAJE	MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE ACUERDO AL ESTILO		ENSEÑAR A LOS ALUMNOS ACERCA DE SU ESTILO
VISUAL	Tareas de papel y lápiz.	Dibujo	◆ Hacer una gráfica sobre las actividades más utilizadas por el alumno durante el tiempo de clase.
	Diagrama de contenido	Etiquetas o títulos	◆ Pedir a sus alumnos que escriban acerca de las situaciones de aprendizaje en las cuales se han sentido más frustrados o más exitosos.
	Lectura de contenido	Igualación por columnas	◆ Solicitarles que elaboren un listado de actividades extraescolares que más disfruten, que les divierta y catalogarlos de acuerdo a las modalidades de aprendizaje que ellos detecten.
	Utilizar videos	Presentación por encabezados	◆ Presentar cada estilo de aprendizaje en un color específico con un encabezado.
	Relación de fotografías	Libros con ilustraciones	
	Uso de transparencias	Manejo de computadora	
	Cartas o mensajes escritos	Selección múltiple	
AUDITIVO	Entrevistas	Lectura sobre temas	
	Discusión, debates	Utilizar grabadora	◆ Desarrollar un comercial de radio acerca de estilos de aprendizaje.
	Contar historias	Material musical	◆ Escribir y cantar canciones acerca del estilo de aprendizaje.
	Poesía	Ser miembro de un panel	◆ Organizar tiempos de discusión, en el que los estudiantes comenten situaciones de aprendizaje en las que se sientan exitosos o frustrados.
	Anuncios de radio	Reporte orales	◆ Leer poesía y buscar su relación con diversos estilos de aprendizaje.
	Hacer un recorrido narrado	Cantos o canciones	◆ Solicitar a los alumnos el desarrollar historias orales acerca de caracteres de personajes con estilos específicos de aprendizaje.

TACTIL	Modelos o esculturas	Figura de resalte	◆ Solicitar a los alumnos responder preguntas acerca de estilos, utilizando un índice de tarjetas.
	Proyecto de arte	Pizarrón de fieltro	◆ Solicitar a los alumnos el sentarse con sus manos sobre sus rodillas, ofreciéndoles objetos para que sostengan o manipulen y discutir cómo se sienten sobre el tocar o sostener algo.
	Objetos manipulables	Show con peluches	◆ Solicitar a los alumnos que traigan de sus hogares objetos que representen sus estilos de aprendizaje.
KINESTÉSICO	Demostración	Implementar actividades	◆ Solicitar a los alumnos que se paren en círculos y se arrojen una pelota. El estudiante que la cache compartirá aspectos de su estilo de aprendizaje.
	Dramatización	Juego de roles	◆ Solicitar a los alumnos que vayan hacia salones donde de manera prioritaria se lleven a cabo actividades para estilos de aprendizaje específicos.
	Trabajo en pizarrón de gis	Servicios comunitarios	◆ Discutir preferencias de actividades fuera de la escuela.
	Danza y expresión	Mensajería	◆ Solicitar a los alumnos que se paren como acostumbran trabajar y después que se sientan como acostumbran trabajar. Discutir sus preferencias.
	Recorridos- paseos	Proyecto de construcción	◆ Solicitar tomar registros de la forma cómo otros alumnos se manifiestan durante el receso, sus preferencias en estilos de aprendizaje.

En la tabla siguiente, se muestra ejemplos del comportamiento según los distintos sistemas de representaciones o canales de percepción, SEIEM (2004):

COMPORTAMIENTO	VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
CONDUCTA	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Es organizado, ordenado, observador y tranquilo. ◆ Preocupado por su aspecto. ◆ Voz aguda, barbilla levantada. ◆ Se le ven las emociones en la cara ◆ Facilidad para absorber grandes cantidades de información. ◆ Establece relación entre distintas ideas y conceptos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Habla sólo, se distrae fácilmente. ◆ Mueve los labios al leer. ◆ Tiene facilidad de palabra ◆ No le preocupa especialmente su aspecto. ◆ Monopoliza la conversación. ◆ Le gusta la música ◆ Modula el timbre de voz. ◆ Expresa sus emociones verbalmente. ◆ Recuerda de manera secuencial y ordenada. ◆ Si olvida algo, se pierde, no sabe seguir. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Responde a las muestras físicas de cariño. ◆ Le gusta tocarlo todo. ◆ Se mueve y gesticula mucho. ◆ Sale bien arreglado de casa, pero enseguida se arruga porque no para. ◆ Su tono de voz es más bajo, pero habla alto, con barbilla hacia abajo. ◆ Expresa sus emociones con movimientos. ◆ Asociado a sensaciones, movimientos del cuerpo.
APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aprende lo que ve. ◆ Necesita una visión detallada y saber a dónde va. ◆ Le cuesta recordar lo que oye ◆ Aprende mejor cuando lee o cuando ve la información. ◆ Tiende a tomar notas para tener algo que leer. ◆ Su capacidad de abstracción y de planificar están directamente relacionadas con la capacidad de visualizar. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aprende lo que oye, a base de repetirse a sí mismo paso a paso todo el proceso. ◆ Si se olvida de un solo paso se pierde. ◆ No tiene una visión global. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aprende con lo que toca y lo que hace. ◆ Necesita estar involucrado personalmente en una actividad. ◆ Lo aprendido con el cuerpo y con la memoria muscular, es difícil que se le olvide. ◆ Necesita moverse, pasearse, balancearse en el salón. ◆ Busca pretextos para levantarse y moverse.
LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Le gusta las descripciones, a veces se queda con la mirada perdida, imaginándose la escena 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Le gusta los diálogos y las obras de teatro, evita las descripciones largas, mueve los labios y no se fija en las ilustraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Le gusta las historias de acción. Se mueve al leer. ◆ No es un gran lector.

ORTOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> ◆ No tiene faltas. "Ve" las palabras antes de escribirlas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comete faltas. "Dice" las palabras y las escribe según el sonido. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comete faltas. Escribe las palabras y comprueba si "le da buena espina".
MEMORIA	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Recuerda lo que ve, por ejemplo las caras, pero no los nombres. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Recuerda lo que oye, por ejemplo los nombres, pero no las caras. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Recuerda lo que hizo, o la impresión general que eso le causó, pero no los detalles.
IMAGINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Piensa en imágenes. Visualiza de manera detallada. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Piensa en sonidos, no recuerda tantos detalles. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Las imágenes son pocas y poco detalladas, siempre en movimiento.
ALMACENA LA INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Rápidamente y en cualquier orden. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ De manera secuencial y por bloques enteros (por lo que se pierde si le preguntas por un elemento aislado o si le cambias el orden de las preguntas). 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Mediante la "memoria muscular".
DURANTE LOS PERIODOS DE INACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Mira algo fijamente, dibuja, lee, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Canturrea para sí mismo o habla con alguien. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se mueve.
COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se impacienta si tiene que escuchar mucho rato seguido. ◆ Utiliza palabras como "ver, aspecto...." 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Le gusta escuchar, pero tiene que hablar ya. ◆ Hace largas y repetidas descripciones. ◆ Utiliza palabras como, "sonar, ruido..." 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Gesticula al hablar. No escucha bien. ◆ Se acerca mucho a su interlocutor, se aburre en seguida. ◆ Utilizar palabras como, "tomar, impresión..."
SE DISTRAE	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Cuando hay movimiento o desorden visual; el ruido no le molesta demasiado. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Cuando hay ruido. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Cuando las explicaciones son básicamente auditiva o visuales y no le involucran de alguna forma.

II. 2. 1. 2. ESTILO DE APRENDIZAJE MOTIVACIONAL

La ejecución de un estudiante en el aula puede verse influida por variables de personalidad o motivacionales. Se dividen en dos clases de variables motivacionales en el campo de las diferencias individuales, Almaguer, T. (2002):

- a) La motivación defensiva: "el nivel de ansiedad del aprendiz, según se refleja en su sensibilidad a las amenazas (reales o imaginarias)".
- b) La motivación constructiva: "es el deseo que tiene el estudiante de buscar el éxito según se refleja en su respuesta a las tareas académicamente demandantes".

a) Motivación Defensiva

Una persona ansiosa es aquella que tiene tendencia a estados nerviosos, que espera fallar, ve el mundo como amenazante y carece de confianza en sus propias habilidades. Las personas ansiosas responden a situaciones de estrés con altos niveles de ansiedad, mientras que las personas no ansiosas no muestran tensión en situaciones igualmente estresantes, Mayer, R. E. (1987). Las situaciones estresantes amenazan la autoestima de la persona e incluyen la posibilidad de fracaso. La persona con altos niveles de ansiedad es "más auto despreciativa, más auto preocupadas y generalmente menos contenta... teme al fracaso y manifiesta altos niveles de ansiedad en situaciones que impliquen amenazas psicológicas para la autoestima". Se sienten guiados por el temor y tienden a abandonar la tarea cuando fracasan en ella.

b) Motivación Constructiva y Motivación de Logro

La motivación de logro hace referencia al grado en que una persona desea ser exitosa. "Las mediciones de tal motivación, empleadas conjuntamente con medidas de aptitud académica, son excelentes predictores del rendimiento en la universidad", Ausubel, D. (1983).

Una persona con alta motivación de logro se inclina a elegir tareas que conduzcan al éxito, trabaja consistentemente en metas de éxito a largo plazo, le preocupa su buen desempeño y se considera a sí misma como componente, se siente guiada por la esperanza.

Los factores motivacionales y actitudinales afectan el aprendizaje y la retención significativos, Ausubel, D. (1983). Los estudiantes con alta motivación de logro obtienen mejores calificaciones y responden al fracaso de manera diferente a quienes tienen gran temor al fracaso (estudiantes con alto nivel de ansiedad). El estudiante motivado constructivamente responde al fracaso, actuando con persistencia y trabajando con más ahínco en la tarea.

Las teorías de atribución del aprendizaje relacionan el "locus de control" (lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos) con el éxito escolar.

Si el éxito o el fracaso se atribuyen a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá afortunada por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. Por lo tanto, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es suerte la que determina lo que sucede, Woolfolk, A. (1990).

De acuerdo a García; I. et al (2000a), ofrecen algunas ideas básicas que pueden ser utilizadas como punto de partida para realizar observaciones en el aula, con el fin de explorar el estilo de aprendizaje motivacional de los alumnos y son las siguientes:

1. Las condiciones físico-ambientales en las que el alumno trabaja con mayor comodidad. Esto se refiere al nivel de ruido, luz, temperatura y ubicación del alumno en el aula.
2. Las respuestas y las preferencias del alumno ante diferentes agrupamientos para realizar las tareas escolares. Es importante conocer cómo trabaja mejor: de manera individual, en parejas, en pequeños grupos o con todo el grupo, etc.
3. Los intereses del alumno. Es necesario conocer en qué tareas, con qué contenidos y en qué tipo de actividades está más interesado, en cuáles se siente más cómodo y con más seguridad.
4. El nivel de atención del alumno. Esto tiene que ver con los momentos del día, en qué está más atento, de qué manera se puede captar más su atención, cuánto tiempo puede centrarse en la misma actividad.
5. Las estrategias que emplea para la resolución de las tareas. Es fundamental conocer y analizar las diferentes respuestas que el alumno utiliza en la resolución de tareas:
 - ◆ Pide ayuda cuando las tareas no le quedan claras.
 - ◆ Planifica cómo va a resolver la tarea, identifica y busca los materiales que requiere, desarrolla la actividad de manera secuenciada.
 - ◆ Puede explicar verbalmente los pasos a realizar e identificar qué dificultad encuentra en la tarea.
 - ◆ Inicia la tarea de manera impulsiva, sin una secuencia de pasos.
 - ◆ Es lento o rápido para realizar la actividad.
 - ◆ El tipo de errores que comete con más frecuencia.
 - ◆ Puede encontrar diferentes soluciones para realizar una tarea o siempre son el mismo tipo.
6. Los tipos de materiales que necesite para solucionar algunas tareas. Es necesario conocer si necesita de materiales concretos o visuales para solucionar alguna actividad abstracta, por ejemplo: de matemáticas, español, etc.

7. Los estímulos que le resultan más positivos para la realización de las tareas. Es importante conocer a qué tipo de retroalimentación responde el alumno, si valora su propio esfuerzo, si necesita de un reconocimiento verbal, si demanda estímulos materiales.

Sin embargo, García; I. et al (2000a) refiere que a partir de lo anterior, puede llegarse a conocer qué tipo de ayudas necesitan algunos alumnos para desarrollar de mejor manera sus estilos de aprendizaje, con el fin de que el docente frente a grupo, tome mejores decisiones al respecto, por ejemplo:

1. Varíe algún aspecto físico ambiental, por ejemplo: el nivel de ruido.
2. Diversifique con frecuencia la forma de organización en el aula, sobre todo considerando aquella (s) en la (s) que los alumnos con dificultades puede desempeñarse de mejor manera.
3. Tome en cuenta para el desarrollo de algunas tareas, los intereses de los niños que presentan mayores dificultades.
4. Considere actividades breves para que participen los alumnos con poca capacidad de atención.
5. Apoye a los alumnos en la realización de tareas de acuerdo a sus necesidades, por ejemplo:
 - ◆ Dando el tiempo que requiere para terminar la actividad.
 - ◆ Repitiendo instrucciones en los casos en que los alumnos las olviden fácilmente.
 - ◆ Explicando indicaciones a un nivel más accesible al alumno que así lo requiera.
 - ◆ Sugiriendo a los alumnos diferentes formas de resolver la tarea.
 - ◆ Dando indicaciones concretas y paso a paso para resolver la tarea: primero haces, después... y al final.
 - ◆ Dando ejemplos a los alumnos para que vayan resolviendo la tarea paso a paso: fíjate cómo lo hago yo, ahora tú hazlo; ahora...
6. Incluir el uso de materiales concretos y visuales para alumnos que así lo requieran.
7. Incorporar formas de retroalimentación que estimulen, sobre todo, a los alumnos que más lo precisen.

II. 2. 2. Ritmos de Aprendizaje

Se refiere a las situaciones de aprendizaje que requieren los alumnos para el logro de los propósitos educativos, García; I. et al (2000a). De modo, que son la cantidad de experiencias de aprendizaje que demanda el alumno, por ejemplo: si requiere mayores estímulos, más apoyos, más indicaciones, más recursos o si requiere más número de veces.

Situaciones de Aprendizaje:

- ❖ Vinculadas a la vida real y a los intereses del alumno
- ❖ Enriquecedoras y globalizadas
- ❖ Que sean retos
- ❖ Con consignas claras y lenguaje pertinente
- ❖ Que fomenten la independencia y la toma de decisiones
- ❖ Que fortalezcan su perseverancia.

II. 2. 3. Nivel de Desarrollo Cognitivo

En relación al nivel de desarrollo cognitivo básicamente se toma en cuenta dos áreas con sus respectivas habilidades. Monereo, C. (1998), menciona que las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica, es decir, mediante el uso de procedimientos y que además, pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente de forma automática.

ÁREAS:

- 1.- Matemáticas: Capacidad de Razonamiento (Pensamiento Lógico-Racional), y
- 2.- Español: competencias (Lecto-escritura).

La siguiente tabla muestra las habilidades de los alumnos a desarrollar en estas dos áreas, SEIEM (2005):

ESPAÑOL		MATEMÁTICAS	
◆ COMPETENCIAS 1. Comunicativas – Lingüísticas 2. Capacidad de comunicarse en forma oral y escrita		◆ CAPACIDAD DE RAZONAMIENTO	
◆ HABILIDADES: ❖ Expresión oral y/o escrita ❖ Escuchar ❖ Lectura ❖ Redacción ❖ Revisión y corrección de textos ❖ Concreción de textos propios ❖ Búsqueda de información ❖ Observación y comprensión de significado de textos ❖ Argumentar		◆ HABILIDADES: ❖ Reconocer, plantear y resolver problemas ❖ Uso de instrumentos de medición ❖ Anticipar y verificar resultados ❖ Interpretar, organizar y comunicar información ❖ Sistematizar ❖ Generalizar ❖ Resolución de conflictos ❖ Solución y respuestas a acontecimientos ❖ Comprensión de acontecimientos cotidianos ❖ Clasificación ❖ Flexibilidad del pensamiento	
		❖ Comprensión y disfrute del conocimiento matemático ❖ Atención ❖ Reversibilidad del pensamiento ❖ Imaginación espacial ❖ Comparación y análisis de datos ❖ Análisis y síntesis	

II. 2. 3. 1. MATEMÁTICAS: PENSAMIENTO LÓGICO-RACIONAL

Se presenta el apoyo correspondiente a las acciones de clasificación, seriación y noción de la cantidad del pensamiento lógico-racional. Es importante destacar que las categorías enunciadas, son una síntesis de lo que se espera que, en función de su nivel de desarrollo cognitivo el alumno logre realizar; esto significa que en la práctica de la observación del docente frente a grupo tome en cuenta no sólo los efectos o resultados de la actividad desarrollada, sino que debe explorar la forma en que el niño ha llegado a ellos, las hipótesis que elabora, la justificación que les da los argumentos mediante los cuales resuelve los conflictos o contradicciones que se le presentan, la posibilidad de resolver problemas o situaciones similares por analogía o generalización etc.; ello implica necesariamente que el

profesor tenga un conocimiento lo más amplio posible de la epistemología genética y de la pedagogía operatoria, pues de no ser así corre el riesgo de realizar una observación y registro mecánico y/o erróneo. Finalmente es importante insistir en que las categorías enunciadas corresponden a situaciones en gran medida provocadas, por lo que su empleo dentro de la práctica cotidiana en el salón de clase, requiere que el docente recurra a su inventiva para aplicarlas creativamente. Asimismo, se pretende que el alumno disfrute al hacer matemáticas y que desarrolle la habilidad de razonamiento, la creatividad y la imaginación, SEIEM (2004):

a) Características del Desarrollo Cognitivo, SEIEM (2004):

1) PERIODO SENSORIOMOTOR (Aproximadamente 0 a 2 años): a través de 6 etapas el niño:

- ◆ Tiene permanencia del objeto, se estructuran las nociones de espacio, tiempo y causalidad.
- ◆ A partir del 4° estadio resuelve sus problemas a nivel práctico, por lo que es un ser inteligente.
- ◆ Las representaciones que el niño tendrá al finalizar el periodo, serán a través de la imagen mental por medio de la función simbólica.
- ◆ El lenguaje se presenta con sonidos, balbuceos, sílabas, palabras.
- ◆ Juegos de imitación al adulto para fortalecer su propia personalidad.

ESTRUCTURAS DE LA INTELIGENCIA	COMPRENSIÓN Y EXPLICACIÓN DE LA REALIDAD POR MEDIO DE:
a) Esquema reflejos b) Establecimiento de nuevos esquemas de acción. c) Inteligencia práctica o empírica. ◆ Principios de la asimilación reproductora de orden funcional (ejercicio de chupar, tirar, etc). ◆ Inicio de la asimilación generalizadora. Extensión de un esquema a otros objetos (todo lo que se puede chupar, tirar, etc). ◆ Comienza la asimilación de reconocimiento (discriminación de situaciones), comienzo de anticipación. d) Coordinación de esquema. e) Comienza la simbolización.	◆ Pseudo imitación ◆ Ritualización ◆ Juego de acción ◆ Imitación ◆ Juegos funcionales ◆ Búsqueda del objeto ausente ◆ Lenguaje ◆ Juego con arenas y plastilina ◆ Inicio del juego simbólico ◆ Escritura-dibujos

2) PERIODO PREOPERATORIO (Aproximadamente de 2 a 6 años):

- ◆ Se da la función semiótica: representa objetos o acontecimientos, evocándolos por medio de símbolos, la imitación diferida, la imagen mental, el dibujo y el lenguaje.
- ◆ Pasa de ser inteligente a ser pensante, gracias a la imagen mental.
- ◆ Se empiezan a construir los conceptos de seriación y clasificación.
- ◆ Las acciones tienen que ser de forma práctica.
- ◆ Es egocéntrico a nivel práctica.
- ◆ Su lenguaje es para conocer su ambiente por medio del ¿por qué?
- ◆ Para interpretar la realidad atiende a sus percepciones y sus conceptos se abstraen de su experiencia sensorial inmediata.
- ◆ En cuanto su lenguaje, define objetos por su uso, verbaliza oraciones sencillas, puede ejecutar una orden triple, completa un relato sencillo y el significado de las palabras que ha llegado a concordar con el significado del lenguaje adulto.

ESTRUCTURAS DE LA INTELIGENCIA	COMPRENSIÓN Y EXPLICACIÓN DE LA REALIDAD POR MEDIO DE:
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Representación simbólica ◆ Uso de la evocación ◆ Centración ◆ Concreción ◆ Egocentrismo ◆ Animismo ◆ Irreversibilidad ◆ Absolutismo ◆ Inicio de la anticipación ◆ Lógica mental ◆ Comienzo de la descentración ◆ Pensamiento transductivo 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Uso del lenguaje verbal ◆ Inicio del lenguaje escrito: pseudo letras escritura figurar ◆ Cuenta cuentos ◆ Describe eventos ◆ Puede prever lo que necesita y pedirlo ◆ Su razonamiento va de lo particular a lo particular ◆ Comunicación verbal ◆ Escritura elemental: pseudo letras sin control de cantidad ◆ Necesidad de diversidad de grafías

3) PERIODO OPERACIONES CONCRETAS (Aproximadamente 6 a 11 años):

- ◆ Puede iniciar clases, seriar relaciones y conservar las cantidades
- ◆ El ejemplo de los principios lógicos, le permite invertir las operaciones mentales y regresar al punto inicial de la operación

- ◆ Puede volver al punto de identidad inicial, aplicar diversos planos cognoscitivos cuando ocurre el desequilibrio y no adherirse a una solución particular como la mejor. Existe reversibilidad de pensamiento en los razonamientos.
- ◆ Noción de conservación de peso en una disolución
- ◆ Su lógica es concreta.

ESTRUCTURAS DE LA INTELIGENCIA	COMPRENSIÓN Y EXPLICACIÓN DE LA REALIDAD POR MEDIO DE:
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Interiorización progresiva de las representaciones ◆ Comienzo de las operaciones lógicas ◆ Razonamiento lógico concreto ◆ Inductivo (de lo particular a lo general) ◆ Deductivo (de lo general a lo particular) ◆ Afirmación de la función semiótica 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Posibilidad de trabajar con transformaciones ◆ Conservación de la cantidad ◆ Conservación del peso ◆ Noción del número ◆ Operaciones aritméticas elementales ◆ Conservación de volumen ◆ Nociones de espacio ◆ Nociones de tiempo ◆ Nociones de velocidad ◆ Posibilidades de enriquecer el lenguaje como forma de comunicación social ◆ Lectura comprensiva

4) PERIODO OPERACIONES FORMALES (Aproximadamente 11 a 16-18 años)

- ◆ Paso al pensamiento concreto al formal, maneja abstracciones
- ◆ Hace reflexiones acerca de sí mismo
- ◆ Su razonamiento es parecido al científico
- ◆ Construye teorías formales de acontecimientos
- ◆ Su lógica está en el plano de las ideas expresadas en cualquier lenguaje
- ◆ Se aparta del contenido figurativo, puede reflexionar
- ◆ Comprende las nociones de causalidad, espacio, tiempo, realidad, número, orden, medida forma, magnitud, movimiento, velocidad, fuerza, energía, etc.
- ◆ Puede corregir varias operaciones intelectuales para abordar simultáneamente un problema
- ◆ Desarrolla el razonamiento y la lógica para la resolución de problemas.

ESTRUCTURAS DE LA INTELIGENCIA	COMPRENSIÓN Y EXPLICACIÓN DE LA REALIDAD POR MEDIO DE:
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Pensamiento hipotético-deductivo 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Manejo del método científico ◆ Conocimiento objetivo de la realidad ◆ Combinatoria ◆ Concepción de lo posible

b) Ruiz, L. (1996), define las acciones de Clasificación, Seriación y Noción de la Cantidad del Pensamiento Lógico-Racional, de la siguiente manera:

b. 1.) CLASIFICACION

Agrupar los objetos en función de sus semejanzas y diferencias. Construir un sistema para organizar "mentalmente" tanto la representación del mundo como el propio pensamiento.

PERIODO PREOPERATORIO (DE LOS 2 A LOS 6 AÑOS)

Primer estadio:

a1 = El niño organiza los objetos en una línea sin clasificarlos, simplemente los alinea.

a2 = El niño forma objetos sencillos con el material, sin clasificarlos pero formando figuras a manera de representación.

a3 = El niño forma objetos complejos utilizando todo el material proporcionado, a manera de representación y sin clasificarlos.

Segundo estadio:

b1 = El niño forma varias o una colección, pero al clasificar los objetos no utiliza un sólo criterio pudiendo incluso dejar objetos sin clasificar.

b2 = El niño logra colecciones amplias utilizando un solo criterio. Es capaz de formar subcolecciones o subconjuntos especificando criterios y considerando dos niveles de semejanza. Sin embargo no logra determinar que un conjunto es mayor que cualquiera de sus subconjuntos (no logra la inclusión de clase).

PERIODO OPERATORIO CONCRETO (DE LOS 6 A LOS 11 AÑOS)

c1 = El niño clasifica correctamente y logra determinar que un conjunto es mayor que cualquiera de sus subconjuntos (inclusión de clase). Puede colocar un objeto en dos conjuntos traslapados justificando su acción.

c2 = El niño clasifica correctamente en varios niveles de inclusión y logra entender correctamente la jerarquía que establece. Tiene dificultad para clasificar objetos complejos y para clasificar mediante indicaciones verbales sin referencia concreta.

PERIODO OPERATORIO FORMAL (DE LOS 11 A LOS 16-18 AÑOS)

d1 = El niño fácilmente clasifica y vuelve a clasificar de distintas maneras y con diferentes criterios. Es capaz de reconocer que los criterios empleados para clasificar son arbitrarios. Puede clasificar objetos abstractos sin referencia sensorial, material o concreta. También puede clasificar objetos complejos. Puede fácilmente realizar operaciones de clasificación mediante indicaciones verbales y hacer explícito el sistema de reglas que utiliza.

b. 2.) SERIACION

Ordenar los objetos en una serie de mayor a menor o de menor a mayor. Establece relaciones de transitividad y reciprocidad entre los elementos de la serie.

PERIODO PREOPERATORIO (DE LOS 2 A LOS 6 AÑOS)

Primer estadio:

a1 = El niño no logra ordenar los objetos, simplemente los coloca unos al lado de otros.

a2 = El niño logra ordenar los objetos por tríos o por pares no coordinados entre sí, sin establecer comparación ni relación entre ellos.

a3 = El niño logra ordenar todos los objetos aunque no en una sola serie, sino en dos. Por ejemplo: "menor a mayor-menor a mayor" o "menor a mayor-mayor a menor".

Segundo estadio:

b1 = El niño logra ordenar los objetos mediante el ensayo y el error. Es incapaz de establecer relaciones entre elementos visibles y elementos ocultos de la serie, es decir, no logra la transitividad

PERIODO OPERATORIO CONCRETO (DE LOS 6 A LOS 11 AÑOS)

c1 = El niño logra ordenar los objetos. Es capaz de establecer relaciones entre elementos ocultos y elementos visibles, puede insertar correctamente nuevos elementos de tamaño intermedio después de elaborar la serie inicial.

c2 = El niño puede elaborar arreglos ordenados bidimensionalmente, tomando en consideración dos características de los objetos. Por ejemplo: tamaño y color.

Nota: Los niños que se encuentran en este periodo no son capaces de resolver problemas o realizar actividades de seriación presentadas verbalmente, solamente lo logran cuando tienen a la vista los objetos.

PERIODO OPERATORIO FORMAL (DE LOS 11 A LOS 16-18 AÑOS)

d1 = El niño es capaz de resolver problemas de orden enunciados verbalmente. Puede manejar series infinitas. Emplea argumentos hipotéticos de la forma "si...entonces..." Es capaz de operar con planteamientos abstractos atendiendo a la forma lógica de los argumentos haciendo abstracción de los contenidos.

b. 3.) NOCIÓN DE LA CANTIDAD

Manejar operaciones y relaciones cuantitativas del tipo "más que...", "menos que...", comprender y manejar nociones de conservación y transformación de la cantidad, operar mediante las acciones de identidad, compensación y reversibilidad.

PERIODO PREOPERATORIO (DE LOS 2 A LOS 6 AÑOS)

a1 = El niño se centra en las apariencias, no es capaz de considerar dos dimensiones de los objetos al mismo tiempo. Tiende a enfocarse solamente en el resultado de las transformaciones, sin tomar en cuenta el proceso por lo que no pueden reproducirlo mentalmente en el sentido original ni en su inverso. Ante la transformación de la forma del objeto reacciona afirmando la transformación de su cantidad.

PERIODO OPERATORIO CONCRETO (DE LOS 6 A LOS 11 AÑOS)

Durante este periodo el niño logra percatarse que ciertas transformaciones no implican aumento o disminución de la cantidad y aunque requiere la presencia de los objetos físicos, sus argumentos tienen por lo menos una de las siguientes formas, por ejemplo:

- ◆ Compensación: "Lo alargaste pero ahora es más delgado, la cantidad es la misma"
- ◆ Identidad: "Es lo mismo, tu no quitaste ni agregaste nada"
- ◆ Reversibilidad: "Si lo pones como estaba al principio, tendrá la misma cantidad"

b1 = El niño logra la conservación para cantidades discontinuas (por ejemplo: fichas).

b2 = El niño logra la conservación para cantidades continuas (por ejemplo: plastilina).

b3 = El niño logra la conservación del peso.

b4 = el niño logra la conservación del volumen.

PERIODO OPERATORIO FORMAL (DE LOS 11 A LOS 16-18 AÑOS)

c1 = El niño logra la conservación de la cantidad aún en ausencia de objetos visibles, sus argumentos recurren a hipótesis y elementos demostrativos con rango de generalidad.

II. 2. 3. 2. ESPAÑOL: LECTO-ESCRITURA

El propósito general de los programas de español en I educación primaria, es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones

académicas y sociales, lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización, (SEP, 2000d).

Leer, escribir, hablar y escuchar son las habilidades básicas para comunicarse y para seguir aprendiendo, y le corresponde a la escuela primaria desarrollar estas habilidades. Cassany, D. (2000), define la competencia comunicativa como: la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se presenta cada día.

Desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos en la escuela primaria supone una serie de tareas para los docentes, en las que se debe considerar que los menores tienen diferencias individuales (de origen familiar, cultural, social, etc.), por lo que el desarrollo de su competencia será diferente.

Cuando se escribe, lo mismo que cuando se habla, se hace con la intención de expresar ideas, emociones, sentimientos, conocimientos; es decir, cuando se escribe se hace con el fin de comunicarse con alguien, incluso con uno mismo. Escribir no es sólo juntar letras y palabras, sino una forma de construir significados.

La siguiente tabla muestra la conceptualización de los procesos de lectura y escritura, SEIEM (2004):

CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

LENGUAJE ORAL	LECTURA	ESCRITURA
<p><u>CÓMO HABLA</u> El expresarse sustituye algunas palabras por acciones.</p> <p><u>CÓMO SE COMUNICA</u> Habla para sí mismo aún cuando se encuentra junto con otros compañeros o adultos</p>	<p><u>DÓNDE SE LEE</u> Al preguntarle dónde se lee, considera que puede leerse tanto en la imagen como en el texto</p> <p><u>FUNCIÓN DE LOS TEXTOS</u> Al preguntarle si dice algo dónde está escrito, no advierte que los textos dicen algo, es decir, que tienen un significado.</p> <p><u>COMPRENSIÓN DE LA ASOCIACIÓN ENTRE SONIDOS Y GRAFÍAS</u> No demuestra comprender que haya una relación entre la palabra escrita y los sonidos elementales del habla.</p> <p><u>RECONOCIMIENTO DE SU NOMBRE</u> No reconoce ni la letra inicial de su nombre.</p>	<p><u>ESCRITURA DE LAS LETRAS</u> Hace grafías distintas al dibujo, garabatos que considera como escritura.</p>
<p><u>CÓMO HABLA</u> No requiere de expresarse a través de las acciones utilizando un lenguaje más explícito.</p> <p><u>CÓMO SE COMUNICA</u> Sostiene un intercambio verbal reducido.</p>	<p><u>DÓNDE SE LEE</u> Al preguntarle dónde se lee, considera que preferentemente se lee en los textos.</p> <p><u>FUNCIÓN DE LOS TEXTOS</u> Al preguntarle si dice algo o dónde está escrito, manifiesta su comprensión de que los textos dicen algo, es decir, que tienen un significado.</p> <p><u>COMPRENSIÓN DE LA ASOCIACIÓN ENTRE SONIDOS Y GRAFÍAS</u> Establece una relación entre la palabra escrita y los aspectos sonoros del habla (la longitud de la palabra estará relacionada con emisión sonora).</p> <p><u>RECONOCIMIENTO DE SU NOMBRE</u> No reconoce su nombre, pero sí su inicial.</p>	<p><u>ESCRITURA DE LAS LETRAS</u> Comienza a utilizar grafías parecidas a las letras.</p> <p><u>ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO</u> Usa letras para representar su nombre aunque no sean las correctas, respetando la inicial.</p>
<p><u>CÓMO HABLA</u> En la construcción de sus oraciones, conjuga correctamente los tiempos simples de los verbos de acuerdo al contexto en el que se utilizan.</p> <p><u>CÓMO SE COMUNICA</u> Entabla diálogos con sus compañeros y adultos, tomando en cuenta el punto de vista del interlocutor y el suyo propio.</p>	<p><u>DÓNDE SE LEE</u> Considera que sólo se lee en los textos.</p> <p><u>COMPRENSIÓN DE LA ASOCIACIÓN ENTRE SONIDOS Y GRAFÍAS</u> Llega por sí mismo a comprender que hay una correspondencia entre letras y sonidos.</p> <p><u>RECONOCIMIENTO DE SU NOMBRE</u> Reconoce su nombre</p>	<p><u>ESCRITURA DE LAS LETRAS CONVENCIONALES</u> <u>ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO</u> Escribe su nombre propio correctamente o con un gran aproximación a lo correcto.</p>

1.- Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial:

DICTADO: lápiz = lapea; pizarrón = pipi; pegamento = pepe; gis = fifi; la maestra coge su lápiz = lamampi.

ESTRATEGIAS:

- ❖ Análisis del nombre propio
- ❖ Identificación de nombres de objetos (carteles)
- ❖ Manejo del alfabeto móvil, para reproducir nombres de objetos

2. NIVEL SILÁBICO

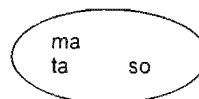
Empieza a comprender que la escritura es portadora de significados, pero, no ha advertido que existe una relación con las pautas sonoras del habla.

Categorías:

1. Escrituras silábicas iniciales sin predominio de valor sonoro convencional: gato:ga=a, to=o
 - a) Escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras, sin correspondencia sonora: calabaza: ca =a, labaza =tren.
 - b) Escritura simbólica inicial, con valor sonoro convencional en las escrituras con correspondencia sonora: mariposa = ma =L, ri =i, po =o, sa = a.
2. Escrituras silábicas, escritura con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convencional.
 - a) Escrituras silábicas estrictas con marcada exigencia de cantidad y predominio de valor sonoro convencional: piña: pi = p; ña =e.
3. Escritura silábica estricta sin predominio del valor sonoro convencional.
 - a) Escrituras silábicas estrictas con predominio del valor sonoro convencional: gato: ga =a; to =o. Pez = pz.

ESTRATEGIAS:

- ❖ Manejo de crucigramas con apoyos (dibujos, letra inicial, dos letras o al final de la palabra.
- ❖ Completar textos con omisiones de algunas sílabas.
- ❖ Construcción de palabras a partir de platos silábicos, ejemplo:



3. NIVEL SILÁBICO – ALFABÉTICO

Descubre la relación: lo escrito y las variaciones de la pauta sonora, estableciendo una relación entre letra y sílaba (hipótesis silábica). Luego atraviesa por un periodo de transición en el que maneja hipótesis silábica-alfabética, hasta construir la hipótesis alfabética estableciendo correspondencia.

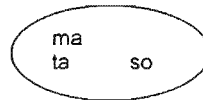
Categorías:

1. Escritura silábico- alfabético sin predominio de valores sonoros convencionales: gato: g =o; a =t; to = i.

a) Escrituras silábico-alfabético con predominio del valor sonoro convencional (Problemas de omisión): casa: ca =c; s =s; a =a. Caballo: ca =c; ba =a; llo =o.

ESTRATEGIAS:

- ❖ Manejo de crucigramas con apoyos (dibujos, letra inicial, dos letras o al final de la palabra).
- ❖ Completar textos con omisiones de algunas sílabas.
- ❖ Construcción de palabras a partir de platos silábicos, ejemplo:



4. NIVEL ALFABÉTICO

Descubre la relación: lo escrito y las variaciones de la pauta sonora, estableciendo una relación entre letra y sílaba (hipótesis silábica). Luego atraviesa por un periodo de transición en el que maneja hipótesis silábica-alfabética, hasta construir la hipótesis alfabética estableciendo correspondencia.

Categorías:

1.- Escrituras alfabéticas sin predominio del valor sonoro convencional, (correlación término a término): mariposa = etousti.

a) Escritura alfabética con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional.

b) Escritura alfabética con valor sonoro convencional.

ESTRATEGIAS:

- ❖ Completar textos con omisiones con sílabas diversas.
- ❖ Completar palabras usando reglas ortográficas.
- ❖ Elaborar crucigramas con diversos campos semánticos, sopa de letras, etc.

II. 2. 4. Inteligencias Múltiples

Gardner, H. (1983), define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas.

La importancia de la definición de Gardner, H. es doble:

1°. Amplia el campo de lo que es la inteligencia y reconoce el saber intuitivo y es que la brillantez académica no lo es todo. Hay gente de gran capacidad intelectual, pero incapaz de, por ejemplo: elegir bien a sus amistades y, por el contrario, hay gente menos brillante en

el colegio que triunfa en el mundo de los negocios o en su vida personal. Triunfar, requiere ser inteligente, pero, para cada campo se utiliza un tipo de inteligencia distinto.

2°. Gardner, H., define la inteligencia como una capacidad, la convierte en una destreza que se puede desarrollar, sin embargo, el autor no niega el componente genético. La mayoría nace con unas potencialidades marcadas por la genética, pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra, dependiendo del medio ambiente, de las experiencias o de la educación recibida, etc.

Gardner, H. (1983), añade que igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia, siendo éstos ocho tipos distintos.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES
<p>1. INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA</p> <p>Es capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas.</p> <p>Alto nivel de esta inteligencia se ve en científicos, matemáticos, contadores, ingenieros y analistas de sistema, entre otros.</p> <p>Los niños que la han desarrollado analizan con facilidad planteos y problemas. Se acercan a los cálculos numéricos, estadísticas y estadísticas y presupuestos con entusiasmo.</p>
<p>2. INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA</p> <p>Es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la sémantica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje).</p>
<p>3. INTELIGENCIA ESPACIAL</p> <p>Es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.</p>
<p>4. INTELIGENCIA MUSICAL</p> <p>Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre.</p> <p>Está presente en compositores, directores de orquesta, críticos musicales, músicos y oyentes sensibles, entre otros. Los niños que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías. Disfrutan siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente.</p>

<p>5. INTELIGENCIA CORPORAL-KINESTÉSICA</p> <p>Es la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad kinestésica y la percepción de medidas y volúmenes. Se manifiesta en atletas, bailarines, cirujanos y artesanos, entre otros.</p> <p>Se le aprecia en los niños que se destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y/o en trabajos de construcciones, utilizando diversos materiales concretos. También en aquellos que son hábiles en la ejecución de instrumentos.</p>
<p>6. INTELIGENCIA INTRAPERSONAL</p> <p>Es la capacidad de de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Incluye la autodisciplina, la auto comprensión y la auto estima.</p> <p>Se encuentra muy desarrollada en teólogos, filósofos y psicólogos, entre otros.</p> <p>La evidencian los niños que son reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros de sus pares.</p>
<p>7. INTELIGENCIA INTERPERSONAL</p> <p>Es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder.</p> <p>Presente en actores, políticos, buenos vendedores y docentes exitosos, entre otros. La tienen los niños que disfrutan trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones con pares y mayores, que entienden al compañero.</p>
<p>8. INTELIGENCIA NATURALISTA</p> <p>Es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento del entorno.</p> <p>La poseen en alto nivel -la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros.</p> <p>Se da en los niños que aman los animales, las plantas, que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural y del hecho por el hombre.</p>

Naturalmente la mayoría de las personas tienen las ocho inteligencias en mayor o menor medida. Gardner, H. (1983), enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes. El problema es que el sistema escolar no las trata por igual y hace más énfasis

a la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística; hasta el punto de negar la existencia de las demás.

La siguiente tabla, muestra una serie de actividades con respecto a las inteligencias múltiples, SEIEM (2004):

ÁREA	DESTACA EN:	LE GUSTA:	APRENDE MEJOR:
LINGÜÍSTICO-VERBAL	- Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensan en palabras.	- Leer, escribir, contar, hablar, memorizar, resolver enigmas.	- Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.
LÓGICO-MATEMÁTICA	- Matemáticas, razonamiento lógico, resolución de problemas, pautas.	- Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	- Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.
ESPACIAL	- Lectura de mapas, gráficas, dibujando laberintos, rompecabezas, imaginando cosas, visualizando	- Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos.	- Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando la imaginación, dibujando.
CORPORAL-KINESTÉSICO	- Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilizar herramientas.	- Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal.	- Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensación corporal.
MUSICAL	- Cantar, reconoce sonidos, recordar melodías, ritmos.	- Cantar, tararear, tocar instrumento, escuchar música.	- Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías.
INTERPERSONAL	- Entiendo a la gente, lidereando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos vendiendo.	- Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente.	- Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
INTRAPERSONAL	- Entendiéndose a si mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos	- Trabajando sólo, reflexionando sus intereses.	- Trabajando sólo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	- Entiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna.	- Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	- Trabajando en medios naturales, explorando los seres vivos, aprender acerca de las plantas y temas relacionados.

II. 2. 5. Nivel de competencia curricular: ¿Qué sabe?, ¿Qué sabe hacer?

- 1) Conceptos: "saber"
- 2) Procedimientos: "saber hacer"
- 3) Actitudinales: "ser"
 - ◆ Tiene iniciativa,
 - ◆ Requiere de apoyo constante y
 - ◆ Motivación para el aprendizaje.

La definición de estos conceptos se presenta en la siguiente tabla, SEIEM (2004):

CONCEPTUALES	"SABER"
Son instrumentos que permiten ordenar, incorporar y procesar los datos de la experiencia y condicionan las posibilidades de comprender e interpretar lo que sucede alrededor, lo que se manifiesta a través de las decisiones que existen para actuar. Un concepto se adquiere cuando tiene significado y se va modificando a medida que el concepto se profundiza.	
PROCEDIMENTALES	"SABER HACER"
Son habilidades, se tienen formas significativas de actuar, usar y aplicar correcta y eficazmente los conocimientos que se han adquirido. El proceso de adquisición es comprender las instrucciones de la tarea, elaborar una secuencia de acciones para resolver la tarea, se estructura la estrategia de solución y generalizarla a otros ámbitos.	
ACTITUDINALES	"SER"
Las actividades son la tendencia o disposición a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y actuar en consecuencia con dicha evaluación. Componentes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Cognitivo: conocer y son creencias 2. Afectivo: sentimientos y son preferencias 3. Conductual: frente a la tarea: tiene iniciativa, requiere de apoyo constante y motivación para el aprendizaje 	

II. 2. 6. **Habilidades:** son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque se han desarrollado a través de la práctica, mediante el uso de procedimientos y pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente de forma automática, Monereo, C. (1998).

II. 2. 7. Intereses: es la motivación externa o interna que se genera en la persona, permitiendo centrar su atención en un estímulo determinado que propicie aprendizajes significativos, Monereo, C. (1998).

II. 2. 8. Instructivo del Perfil Grupal

Los propósitos del presente registro son:

- ❖ Contar con información sobre las características de los alumnos, que se pueden observar en las distintas actividades realizadas en el grupo.
- ❖ Determinar de acuerdo a lo observado, los cambios necesarios en las estrategias metodologías, para lograr que las actividades, propósitos y formas de evaluar sean acordes con las características de los alumnos.
- ❖ Complementar las estrategias derivadas de la caracterización de aula.

Se trata de una herramienta para apoyar en la tarea de identificar las fortalezas y debilidades de sus alumnos, por lo tanto, deberá utilizarlo de manera permanente y complementario con las observaciones generales que realice en su diario o en su avance programático.

El resultado a largo y mediano plazo es que la oferta educativa del profesor, del equipo docente y de la escuela, se adecúe a las necesidades educativas de los alumnos y logre el cumplimiento de los propósitos educativos con toda la población educativa, de esta manera el número de alumnos reportados "en situación de necesidad educativa especial", será cada vez menor, SEIEM, (2004).

No es necesario que todos los días y en todas las actividades registre información de todos los niños, deberá elegir un equipo o subgrupo por actividad o por día, para realmente poder observar el desempeño de todos. Puede ponerse énfasis en el alumno integrado, ya que con él quizá se requerirá tomar decisiones más frecuente. A continuación se marcan los pasos a registrar en el formato, SEIEM, (2004):

1. En el encabezado hay que anotar los datos generales de la escuela, el ciclo escolar, el grado y grupo, nombre del docente frente a grupo y el nombre del apoyo de USAER en caso de contar.
2. En la columna **nombre del alumno:** se escribirá el nombre de cada uno de los alumnos, de acuerdo a su lista de asistencia, al lugar que ocupan dentro del salón, a los equipos de trabajo que forma o considerando la forma de organización que le facilite el seguimiento de los alumnos.
3. En la columna **estilo de aprendizaje:** anotar el tipo de estilo que manifiesta el alumno. Puede ser VISUAL, AUDITIVO o KINESTÉSICO. Es necesario predeterminar las

habilidades que se desarrollan en las actividades y establecer los criterios de evaluación con anticipación, para que la identificación sea lo más objetiva posible. Un mismo tema puede trabajarse para los tres estilos.

4. En la columna estilo de aprendizaje: hay que anotar el tipo de motivación que impulsa al niño a la realización de tareas. Las condiciones puede variar para identificar más claramente el contexto en que se siente motivado.
5. La columna **nivel de desarrollo cognitivo**, está dividida en matemáticas o pensamiento lógico-racional y en lecto-escritura. En la columna de matemáticas, se anotará lo referente al nivel adquirido con respecto a la clasificación, seriación y noción de la cantidad, con la finalidad de ubicar muy claramente las tareas que puede realizar él sólo y con apoyo. En la columna de lecto-escritura anotará el nivel alcanzado hasta el momento con respecto a la lectura y la escritura. Información que le servirá al docente para determinar las estrategias pertinentes para desarrollar la competencia comunicativa.
6. En la columna **tipo de inteligencia dominante**: anotará de acuerdo a la actividad realizada, si la tendencia preferencial se ubica en:
 - ◆ Lingüística o verbal,
 - ◆ Lógico-racional o matemática,
 - ◆ Espacial,
 - ◆ Naturalista,
 - ◆ Musical,
 - ◆ Kinestésica o corporal,
 - ◆ Intrapersonal y
 - ◆ Interpersonal.
7. En la columna **intereses**: anotará las áreas en las que el alumno se muestra atento, interesado e involucrado. Es interesante saber si los niños muestran especial interés cuando se abordan cuestiones de ciencias naturales, sociales, de arte o de tecnología.
8. En las columnas **fortalezas y debilidades**: anotará aquellas tareas que se le facilitan o se le dificultan, ya sea, por el tema, por los materiales utilizados, por la organización de la actividad o porque no le interesa. Pueden incluirse también aspectos sobre la perseverancia, la autoestima, la seguridad en sí mismo, habilidades sociales o de interacción con los demás.
9. En la columna **habilidades y/o capacidades**: anotará aquellos indicadores en lo que “es bueno para...” pueden incluirse aspectos académicos, creativos, productivos, científicos, artísticos o tecnológicos.

La siguiente tabla muestra la forma de **Perfil Grupal**, SEIEM (2004):

PERFIL GRUPAL

ESCUELA PRIMARIA: _____ CICLO ESCOLAR: _____ GRADO: _____ GRUPO: _____

No.	NOMBRE DEL ALUMNO	ESTILOS DE APRENDIZAJE		NIVEL DE DESARROLLO COGNITIVO		TIPO DE INTELIGENCIA DOMINANTE		INTERESES	FORTALEZAS	DEBILIDADES	HABILIDADES Y/O CAPACIDADES
		CANAL DE PERCEPCIÓN MOTIVACIONAL		MATEMÁTICAS	LECTO-ESCRITURA	MÁS	MENOS				
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

PROFESOR DEL GRUPO:

Vo. Bo. DIRECTOR DE LA ESCUELA:

A continuación se muestra un concentrado de los pasos a desarrollar en el perfil grupal, elaborado durante el ciclo escolar: 2004-2005.

PERFIL GRUPAL (COMPLEMENTO)

ESTILOS COGNITIVO DE APRENDIZAJE				NIVEL DE DESARROLLO COGNITIVO	
VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO	MOTIVACIONAL	MATEMÁTICAS	LECTO-ESCRITURA
<p>○APRENDE MEJOR CUANDO LEE O VE LA INFORMACIÓN ○ VISUALIZA PERSONAJES.</p> <p>○ES ORGANIZADO, ORDENADO, OBSERVADOR Y TRANQUILO.</p> <p>○ES PREOCUPADO POR SU ASPECTO FÍSICO.</p> <p>○APRENDE LO QUE VE.</p> <p>○LE CUESTA RECORDAR LO QUE OYE.</p> <p>○LE GUSTA LAS DESCRIPCIONES.</p> <p>○PIENSA EN IMÁGENES, VISUALIZA DE MANERA DETALLADA.</p> <p>○MIRA ALGO FIJAMENTE, DIBUJO, LEE.</p> <p>○SE IMPACIENTA SI TIENE QUE ESCUCHAR MUCHO RATO.</p> <p>○SON DE LÁPIZ Y PAPEL.</p> <p>○UTILIZA PALABRAS: VER, ASPECTO.</p>	<p>○RECUERDA DE MANERA SECUENCIADA Y ORDENADA.</p> <p>○APRENDE IDIOMAS Y LE GUSTA LA MÚSICA.</p> <p>○APRENDE MEJOR CUANDO RECIBE EXPLICACIONES ORALES Y CUANDO PUEDE HABLAR Y EXPLICAR LA INFORMACIÓN A OTRA PERSONA.</p> <p>○SI OLVIDA ALGO SE PIERDE Y NO SABE SEGUIR.</p> <p>○HABLA SÓLO, SE DISTRAE FÁCILMENTE.</p> <p>○MUEVE LOS LABIOS AL LEER.</p> <p>○EXPRESA SUS EMOCIONES VERBALMENTE.</p> <p>○LE GUSTA LOS DIÁLOGOS Y LAS OBRAS DE TEATRO, EVITA DESCRIPCIONES LARGAS.</p> <p>○RECUERDA LO QUE OYE, EJ. LOS NOMBRES Y NO LAS CARAS.</p> <p>○UTILIZA PALABRAS: SONAR, RUIDO.</p> <p>○CON RUIDO SE DISTRAE.</p>	<p>○NECESITA PASEARSE, MOVERSE, BALANCEARSE.</p> <p>○EN EL SALÓN, BUSCA PRETEXTOS PARA LEVANTARSE Y PASEARSE.</p> <p>○INFORMACIÓN ASOCIADA A LAS SENSACIONES Y MOVIMIENTOS DEL CUERPO.</p> <p>○APRENDE A MONTAR EN BICICLETA (NO SE LE OLVIDA).</p> <p>○RESPONDE A MUESTRAS FÍSICAS DE CARÍÑO.</p> <p>○LE GUSTA TOCAR TODO.</p> <p>○SE MUEVE Y GESTICULA MUCHO.</p> <p>○EXPRESA EMOCIONES CON MOVIMIENTOS.</p> <p>○APRENDE CON LO QUE TOCA Y LO QUE HACE.</p> <p>○LE GUSTA HISTORIAS DE ACCIÓN, SE MUEVE AL LEER.</p> <p>○ALMACENA INFORMACIÓN, MEDIANTE "MEMORIA MUSCULAR"</p> <p>○UTILIZA PALABRAS: TOMAR, IMPRESIÓN</p> <p>○SE DISTRAE CUANDO LAS EXPLICACIONES SON MÁS AUDITIVAS Y VISUALES.</p>	<p>TIPO DE MOTIVACIÓN DEL NIÑO EN LA REALIZACIÓN DE TAREAS (QUÉ CONTEXTO SE SIENTE MOTIVADO):</p> <p>○CONDICIONES FÍSICO-AMBIENTALES: RUIDO, LUZ, TEMPERATURA Y UBICACIÓN DEL NIÑO EN EL SALÓN.</p> <p>○CÓMO TRABAJA MEJOR: INDIVIDUAL, EN PAREJAS, PEQUEÑOS GRUPOS, TODO EL GRUPO.</p> <p>○CONOCER EN QUÉ TAREAS, CON QUÉ CONTENIDOS Y EL TIPO DE ACTIVIDADES EN QUE ESTÁ MÁS INTERESADO.</p> <p>○CONOCER EL NIVEL DE ATENCIÓN: Poca CAPACIDAD DE ATENCIÓN, CUÁNTO TIEMPO CENTRA SU ATENCIÓN, DE QUÉ MANERA SE PUEDE CAPTAR SU ATENCIÓN.</p> <p>○TIPO DE ESTRATEGIAS UTILIZA EN RESOLUCIÓN DE TAREAS: PIDE AYUDA, DESARROLLA ACTIVIDADES DE MANERA SECUENCIADA, IDENTIFICA DIFICULTADES, INICIA LA TAREA DE MANERA IMPULSIVA, QUÉ ERRORES COMETE.</p>	<p>1. CLASIFICACIÓN: HABILIDAD DE AGRUPAR OBJETOS (EN COMUN):</p> <p>. CLASIFICACIÓN DESCRIPTIVA: OBJETOS QUE SON POR: COLOR, TAMAÑO, FORMA, TEXTURA, ETC.</p> <p>. CLASIFICACIÓN GENÉRICA: OBJETOS QUE VAN JUNTOS: ANIMALES, FRUTAS, HERRAMIENTAS ETC.</p> <p>. CLASIFICACIÓN RELACIONAL: OBJETOS QUE SE USAN, POR EJEMPLO PARA NADAR, ETC.</p> <p>2. LA SERIACIÓN: (ORDENAMIENTO): ES LA HABILIDAD DE ORDENAR OBJETOS SEGÚN SU TAMAÑO O DIMENSIÓN (FORMAR SERIES DE MAYOR A MENOR): CUÁL ES PRIMERO Y CUÁL ÚLTIMO; DISTINGUIR CUÁL OBJETO ES MÁS GRANDE, CUÁL EL MEDIANO Y CUÁL ES MÁS PEQUEÑO; ENTENDER DÓNDE HAY MÁS OBJETOS, EN DÓNDE MENOS Y EN DÓNDE IGUAL; RECONOCER EL OBJETO MÁS LARGO Y EL MÁS CORTO.</p> <p>3. NOCIÓN DE LA CANTIDAD: CARDINALIDAD; TÉRMINO A TÉRMINO O UNO A UNO.</p> <p>. ORDINALIDAD: MAYOR QUE – MENOR QUE; MUCHO, POCO Y NADA; PRIMERO Y ÚLTIMO, ETC.</p> <p>2.- NOCIÓN -REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL NÚMERO.</p> <p>3. NOCIÓN DE OPERACIÓN: SUMA, RESTA, MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN.</p> <p>4.- SISTEMA DECIMAL: BASE (10). EL VALOR POSICIONAL, ANTECESOR Y SUCESOR, VALOR ABSOLUTO Y VALOR RELATIVO. MANEJO UNIDADES DE DECENAS, CENTENAS, UNIDADES DE MILLAR, DECENAS DE MILLAR, ETC.</p>	<p>ESCRITURA: NIVELES (PROCESO-ADQUISICIÓN): PRESILÁBICO, SILÁBICO, SILÁBICO-ALFABÉTICO Y ALFABÉTICO:</p> <p>- PRE-SIMBÓLICO: NO DESCUBRE ESCRITURA REMITE A UN SIGNIFICADO.</p> <p>REPRESENTA CON DIBUJO, RAYAS O LETRAS.</p> <p>- PRE-SILÁBICO: ESCRITURA SIGNIFICA ALGO, PUEDE SER LEIDO O INTERPRETADO, NO COMPRENDE RELACIÓN ENTRE ESCRITURA Y ASPECTOS SONOROS.</p> <p>- SILÁBICO: PIENSA QUE LA ESCRITURA DEBE CORRESPONDER UNA LETRA A CADA SILABA EMITIDA.</p> <p>- TRANSICIÓN SILÁBICO-ALFABÉTICO: COMBINA ASPECTOS SILÁBICO-ALFABÉTICO.</p> <p>- ALFABÉTICO: ESTABLECE CORRESPONDENCIA ENTRE FONE-MAS, FORMAN UNA PALABRA Y LETRAS NECESARIAS PARA ESCRIBIR.</p> <p>LECTURA: COMPRENSIÓN DE LO QUE LEE. TIPO DE ESTRATEGIAS QUE UTILIZA: ANTICIPACIÓN, PREDICCIÓN, AUTOCORRECCIÓN, ETC.</p>

TIPO DE INTELIGENCIA DOMINANTE	INTERESES	FORTALEZAS	DEBILIDADES	HABILIDADES Y/O CAPACIDADES
<p>1.- LINGÜÍSTICA- VERBAL: ES EL ALUMNO QUE RECITA, NARRA CUENTOS, IMAGINA HISTORIAS, EL EXPONE SU PUNTO DE VISTA, ORGANIZA ALGUNA ACTIVIDAD EN EL GRUPO.</p> <p>2.- LOGICO-RACIONAL O MATEMÁTICA: ES EL ORDENADO EN SUS APUNTES, TIENE HABILIDAD PARA EL CÁLCULO Y LOS APRENDIZAJES QUE REQUIEREN DE PROCESOS LARGOS Y ABSTRACTOS (JUEGA MINTENDO).</p> <p>3.- ESPACIAL: LE AGRADA REALIZAR LABERINTOS, ROMPÉCABEZAS, JUEGOS DE MESA.</p> <p>4.- KINESTÉSICO O CORPORAL: ES EL QUE JUEGA BASQUET BALL, ORGANIZA, ENTRENA Y ANIMA.</p> <p>5.- MUSICAL: LE GUSTA CANTAR, BAILAR, ES EL NIÑO QUE PRIMERO DICE "YO" EN LOS FESTIVALES.</p> <p>6.- NATURALISTA-ECOLÓGICA: COMPRENDE LA REALIDAD DE NUESTRO ALREDEDOR, PREGUNTA POR LOS ACONTECIMIENTOS.</p> <p>7.- INTERPERSONAL: ES QUE APOYA, ANIMA, DIRIGE, "ES EL CHIDO", EL BUENA ONDA, EL BROMISTA, LE GUSTA PARTICIPAR ACTIVAMENTE.</p> <p>8.- INTRAPERSONAL: ES EL QUE PARTICIPA EN ACTIVIDADES INVITADO POR OTROS. ES ALGO TUYO QUE COMPARTES CON LOS DEMÁS". ES CÁLIDO, TÍMIDO, PERO OBSERVA, ES ENOJÓN PERO DECIDE.</p>	<p>SE ANOTA LAS ÁREAS EN LAS QUE EL ALUMNO SE MUESTRA ATENTO, INTERESADO E INVOLUCRADO.</p> <p>ANOTAR SI MUESTRAN ESPECIAL INTERÉS POR CUESTIONES DE CIENCIA NATURAL, SOCIAL, DE ARTE O DE TECNOLOGÍA.</p>	<p>SE ANOTAN AQUELLAS TAREAS QUE SE LE FACILITAN, YA SEA POR EL TEMA, POR LOS MATERIALES UTILIZADOS, LA ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD O NO LE INTERESA. SE PUEDE INCLUIR ASPECTOS SOBRE LA PERSEVERANCIA, LA AUTOESTIMA, LA SEGURIDAD DE SI MISMO, HABILIDADES SOCIALES O DE INTERACCIÓN CON LOS DEMÁS.</p>	<p>SE ANOTAN AQUELLAS TAREAS QUE SE LE DIFICULTAN, YA SEA POR EL TEMA, POR LOS MATERIALES UTILIZADOS, LA ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD O NO LE INTERESA.</p>	<p>SE ANOTA INDICADORES EN LO QUE "ES BUENO PARA..." SE PUEDE INCLUIR ASPECTOS ACADÉMICOS, CREATIVOS, CIENTÍFICOS, ARTÍSTICOS O TECNOLÓGICOS.</p>

(Elaboración Propia)

III. METODOLOGÍA

III.1. Tipo de Estudio

Es un estudio de campo, porque "será una investigación (se llevará a cabo en una escuela) tendiente a describir de manera sistemática la relación de variables. En este estudio se observa la situación y luego se examinan las relaciones" (los docentes de escuela regular) y el programa de intervención para la aplicación de la caracterización grupal: caracterización de aula y el perfil grupal en el salón de clases), Kerlinger, F. N. (1986), página 285.

III.2. Diseño de Investigación

Es un diseño: Ex Post Facto "no se tiene control directo sobre las variables independientes, ya acontecieron, o por ser intrínsecamente no manipulables (los docentes de escuela regular), Kerlinger, F. N. (1986), página 268.

III.3. Definición de Variables

❖ Definición Conceptual de Variables

1. VARIABLE INDEPENDIENTE = Programa de intervención: proceso sistemático con el propósito de brindar conocimientos y habilidades en la aplicación de la caracterización grupal: carcterización de aula y el perfil grupal.
2. VARIABLE DEPENDIENTE = Los efectos del programa de intervención en los docentes de escuela regular.

❖ Definición Operacional de Variables

1. VARIABLE INDEPENDIENTE = Los pasos característicos del Programa utilizados en este estudio, tienen como meta la aplicación por sí sólos de la caracterización grupal: caracterización de aula y el perfil grupal, cuyo diseño se basa:
 - 1) Primero: la observación y valoración de conocimientos previos sobre la integración educativa, de la caracterización grupal: caracterización de aula y el perfil grupal.
 - 2) Segundo: la realización del programa, mediante 6 sesiones de trabajo:
 - A) Integración educativa
 - B) Caracterización de aula
 - C) Perfil grupal
 - 3) Tercero: se evaluará con la aplicación individual del formato de caracterización de aula y el perfil grupal en el salón de clases.

2. VARIABLE DEPENDIENTE = El efecto del programa en:

- Los docentes de escuela regular: que por sus características y perfil de formación profesional; carecen de información, formación y de estrategias que contribuyan al proceso de integración en el niño con discapacidad asociada o no a necesidades educativas especiales.
- La aplicación individual del formato de caracterización de aula y el perfil grupal, en su salón de clases.

III.4. Procedimiento

Se llevará a cabo en dos tiempos:

1°.- Se realizarán 6 sesiones de trabajo, donde se revisarán fundamentos e implicaciones de:

- A) Integración educativa
- B) Caracterización de aula
- C) Perfil grupal

2°.- Aplicación individual del formato de caracterización de aula y el perfil grupal en el salón de clases, con el apoyo del docente de educación especial; donde analicen, reflexionen, se retroalimenten e identifiquen las diversas características.

IV. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA DOCENTES

Propósito General

Que los docentes de escuela regular conozcan, comprendan y apliquen fundamentos e implicaciones de la integración educativa para su práctica docente y, así, realicen diversificación al currículo.

Propósito Específico

Que los docentes frente a grupo apliquen la caracterización grupal: caracterización de aula (estrategias de enseñanza) y el perfil grupal (estrategias de aprendizaje) en el salón de clases y den una mayor respuesta a la diversidad de los alumnos.

SESIÓN	TEMÁTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS	FECHA	EVALUACIÓN
UNO	Integración Educativa: fundamentos e implicaciones	Que conozcan, comprendan y analicen los elementos que los componen.	Texto, video, casetera, t. v. retroproyector, transparencias	120 minutos	Rescaten las ideas principales sobre el tema, intercambien puntos de vista y se saquen conclusiones en parejas y en plenaria.

SESIÓN	TEMÁTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS	FECHA	EVALUACIÓN
DOS	Integración Educativa: fundamentos e implicaciones	Que conozcan, comprendan y analicen los elementos que los componen.	Texto, video, casetera, t. v. retroproyector, transparencias	120 minutos	Se les pedirán que contesten cuestionario sobre tema.

SESIÓN	TEMÁTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS	FECHA	EVALUACIÓN
TRES	Caracterización grupal: caracterización de aula: fundamentos y lineamientos de formato.	Analicen los elementos que los componen	Video, casetera, t.v. retroproyector, transparencias, material impreso y formato.	120 minutos	Contesten por sí solos el formato de la caracterización de aula.

SESIÓN	TEMÁTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS	FECHA	EVALUACIÓN
CUATRO	<p>Perfil grupal: fundamentos y lineamientos de formato.</p> <p>1.- Estilo de aprendizaje:</p> <p>a) Cognitivo: Canal de percepción,</p> <p>b) Motivacional: tipo de motivación del niño en la realización de tareas (qué contexto se siente motivado).</p> <p>2.- Ritmos de aprendizaje: es el número de situaciones de aprendizaje en las que niño tiene que participar para aprender, o bien, para el logro de los propósitos educativos.</p>	<p>Analicen los elementos que los componen</p>	<p>Retroproyector, transparencias, material impreso y formato.</p>	<p>120 minutos</p>	<p>Contesten por sí solos el formato del perfil grupal.</p>

SESIÓN	TEMÁTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS	FECHA	EVALUACIÓN
CINCO	<p>3.- Nivel de desarrollo cognitivo: está dividida en lógico-matemáticas y lecto-escritura.</p> <p>4.- Tipos de Inteligencia; habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Lingüística, b) Lógico-matemáticas 	<p>Analicen los elementos que los componen</p>	<p>Retroproyector, transparencias, material impreso y formato.</p>	120 minutos	<p>Contesten por sí solos el formato del perfil grupal.</p>

SESIÓN	TEMÁTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS	FECHA	EVALUACIÓN
SEIS	<p>Continúa tipos de inteligencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> c) Espacial, d) Musical, e) Kinestésica-corporal, f) Intrapersonal, g) Interpersonal y h) Naturalista. <p>5.- Nivel de competencia curricular: ¿Qué sabe?, ¿Qué sabe hacer?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Conceptos: "saber" b) Procedimientos: "saber hacer" c) Actitudes frente a la tarea: "ser" <ul style="list-style-type: none"> ◆ Tiene iniciativa, ◆ Requiere de apoyo constante y ◆ Motivación para el aprendizaje. 	<p>Analicen los elementos que los componen</p>	<p>Retroproyector, transparencias, material impreso y formato.</p>	<p>120 minutos</p>	<p>Contesten por sí solos el formato del perfil grupal.</p>

V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

La integración educativa propone que los niños con discapacidad asociados o no a necesidades educativas especiales estén integrados a escuela regular. Con respecto al trabajo del docente frente a grupo propone que se adecúe a las diferencias y características de los menores. Siendo importante fortalecer el trabajo pedagógico a partir del conocimiento real de los recursos con que cuenta el alumno. Por tal razón, el docente requiere diversificar sus propósitos, contenidos, actividades, materiales, formas de evaluar, etc. Una estrategia que el profesor puede utilizar para identificar las fortalezas y debilidades en el trabajo que desarrolla en el aula, es la caracterización grupal para que, posteriormente, incorpore los recursos adicionales y enriquecedores a su población. A través de ésta, les permitirá elegir a los alumnos que estén en desventaja con el resto del grupo y, por lo mismo, que requieran una caracterización individual, de una evaluación psicopedagógica o de una propuesta curricular adaptada.

De acuerdo con la SEP (2000), se requieren de tres criterios para desarrollar y apoyar el proceso de integración educativa a alumnos con discapacidad asociada o no a necesidades educativas especiales. Estos criterios orientan al docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr aprendizajes significativos en los menores. Y son los siguientes:

1.- Criterio Pedagógico: se refiere a las adecuaciones propuestas en las actividades, ejemplo: el trabajo individual o grupal, donde se evalúa permanentemente. También se refiere a la evaluación de contenidos, de actividades, al nivel de atención, al interés, a la comprensión de contenidos y al proceso de razonamiento. Asimismo, a los estilos y ritmos de aprendizaje, a los tipos de inteligencia y a las capacidades y habilidades.

2.- Criterio Psicológico: abarcan dos aspectos y se refieren a:

a) A las características evolutivas, a los procesos de adquisición del conocimiento y a los estilos y ritmos de aprendizaje.

b) Al desarrollo de intereses, de las motivaciones y formas de relacionarse con los demás.

Ambas, guían al docente en la selección de propósitos, contenidos, estrategias metodológicas que puedan favorecer el aprendizaje.

3.- Criterio Didáctico: establece estrategias y actividades diversificadas como: conflictos cognoscitivos, cuestionamientos, acciones, reflexiones, solución de problemas diversos que llevan al alumno a la construcción del conocimiento.

De acuerdo con los fundamentos de la integración educativa, se espera y demanda que el docente de escuela regular cuente con habilidades y estrategias que contribuyan al proceso de integración de los menores. Sin embargo, se ha podido apreciar que existen dificultades

para que los niños con discapacidad se integren adecuadamente a la escuela regular, enseguida se enumeran algunas de ellas:

1.- En cuanto al docente:

- ◆ Su grado académico: carecen de información, formación y estrategias para atender a niños con diferentes tipos de discapacidad.
- ◆ No manejan los elementos que componen la caracterización grupal.
- ◆ Sólo les dan un día para la capacitación (para que no dejen solos a sus alumnos).
- ◆ La información muchas veces la reciben sus autoridades, quienes luego, se las transmiten en dos o tres horas.
- ◆ La autocapacitación que se da a través de consejos técnicos, que es una vez al mes y muchas veces revisan la información los mismos profesores.

2.- En cuanto a la caracterización grupal: (caracterización de aula y el perfil grupal)

- ◆ La aplica solo el docente y en caso de:
 - Existir docente de USAER (Unidad de Servicios en Apoyo a Escuela Regular- educación especial), la aplican en conjunto.
 - Si no cuentan con el apoyo de USAER la realiza en trabajo colectivo: por grado, en consejo técnico, resto de los compañeros, o bien, solicitan apoyo a la red de integración.
- ◆ El instructivo de aplicación es básico.
- ◆ No todos los docentes cuenta con el instructivo.
- ◆ Si intentan aplicarla, no tienen con quien reflexionar, analizar, retroalimentar e identificar las fortalezas y debilidades del trabajo que desarrolla en el aula.
- ◆ A veces la primaria solicita el apoyo de educación especial (USAER), les brindan un tiempo aproximado de 2 horas para la información, incluso puede ser por única vez.

Con base a las dificultades antes mencionadas, considero que ponen en desventaja al docente frente a grupo, quienes ahora, y en base a los fundamentos de integración educativa, atienden alumnos con diferentes discapacidades y, si no se les brinda una capacitación adecuada en tiempo y forma, pueden dejar al docente imposibilitado para poder dar una respuesta adecuada a los menores integrados en sus grupos. Es por tal razón que, propongo una alternativa de trabajo: "Un Programa de Intervención con docentes de escuela regular, para que apliquen la caracterización grupal, en el salón de clases"; llevándolo en dos tiempos:

1°.- Se realizarán 6 sesiones de trabajo, donde, se revisarán los fundamentos e implicaciones de la integración educativa, de la caracterización grupal: caracterización de aula y el perfil grupal.

2°.- Apliquen por ellos mismos la caracterización grupal en el salón de clases, en conjunto con el docente de USAER, donde analicen, reflexionen, se retroalimenten e identifiquen las fortalezas y debilidades del trabajo que desarrolla en el aula. Nota: sólo en caso de existir docente de USAER en la primaria.

Se podrá realizar dicho programa de intervención, contemplando las limitantes y respetando los tiempos que brinde la primaria; con la intención que, con esta alternativa subsane las carencias de información y ayude al docente a formarse en su práctica con alumnos de discapacidad asociada o no a necesidades educativas especiales.

VI. REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Abeal, P.; Alberte, J. R.; Bruyel, A.; Cotelo, J. M.; Doval, I.; Espido, E.; Montero, G.; Porto, A.; Vázquez, M. A. y Woodward, E. (1995). **Avaliación do proceso de integración de alumno con minusvalideces en centros de ensino xeral básico**. Galicia, España: ACK, Editores.
- Acosta, M. I.; Contreras, D.; Hernández, M.; Martínez, C. R. y Molina J. (1994). **Una aproximación al proceso de integración en el D. F. México**: DEE/SEP.
- Almaguer, T. (2002). **El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje**. México: Trillas.
- Ausubel, D. (1983). **Psicología educativa**. México: Trillas.
- Bautista, R. (1990). **Modalidades de escolarización: Manual teórico práctico de integración educativa**. Madrid: Morata.
- Bless, G. (1996). **Integration in the ordinary school in Switzerland**. Suiza: Percurmac.
- Capace, N. y Lego, N. (1987). **Integración del discapacitado**. Argentina: Humanitas.
- Cassany, D. (2000). **Las habilidades lingüísticas: la adquisición de lectura y la escritura en la escuela primaria**. México: SEP.
- Castanedo, C. (1987). **Deficiencia Mental. Aspectos Teóricos y Tratamiento**. San José: EUNED.
- Castanedo, C. (1993). **Evolución de los enfoques psicopedagógicos aplicados a la deficiencias mental**. Revista Complutense de Educación, 4(2), 133-154.
- Cuomo, N. (1992). **La integración escolar: ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?** España: Visor.
- CODHEM, (1994). **Memorias del foro de derechos humanos del Estado de México**. Comisión de Derechos del Estado de México: CODHEM.
- Dirección de Educación Especial, (SEP) (1994). **Cuaderno de Integración Educativa, número 1: Proyecto general para la educación especial en México**. México: DEE/SEP.
- Dirección de Educación Especial, (SEP) (1994). **Cuaderno De Integración Educativa, número 2: Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación**. México: DEE/SEP.
- Dirección de Educación Especial, (SEP) (1994). **Cuaderno de Integración Educativa, número 3: Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales**. México: DEE/SEP.
- Dirección de Educación Especial, (SEP) (1994). **Cuaderno de Integración Educativa, número 4: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)**. México: DEE/SEP.

- Dirección de Educación Especial, (SEP) (1994). **Cuaderno de Integración Educativa número 5: La integración educativa como fundamento de la calidad del sistema de educación básica para todos**. México: DEE/SEP.
- Dirección de Educación Especial, (1995). **Seminario sobre Integración Educativa: Avances y Prospectiva**. México: DEE/SEP Memorias.
- Dirección General de Educación Especial, (1991). **Reunión nacional de responsables del equipo del centro de orientación para la integración educativa**. México: DGEE/SEP.
- Dirección General de Educación Especial, (1997). **Cuaderno de Integración Educativa, No. 7: Declaración de la conferencia nacional; atención educativa a menores con necesidades educativas especiales, equidad para la diversidad**. Huatulco, México: DGEE/SEP.
- Echeíta, G. (1989). **Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria: Tema uno: introducción. Serie formación**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fairchild, T. y Henson, F. (1976). **Mainstreaming exceptional children**. Austin, Texas: Learning Concepts.
- Fierro, A. (1983). **Investigaciones sobre los efectos de la institucionalización**. Siglo Cero, No. 83.
- Frampton, M. y Grant, R. H. (1957). **La Educación de los Impedidos**. México: SEP.
- García; I.; Escalante, I.; Escandón C.; Fernández L.; Mustri, A.; y Puga, I. (1997). **La Integración Educativa en el aula Regular: De la discapacidad a las necesidades educativas especiales**. México-España: SEP-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.
- García; I.; Escalante, I.; Escandón C.; Fernández L.; Mustri, A.; y Puga, I. (2000a). **Proyecto de Integración Educativa**. México. SEP/DGIE/SEBN.
- García; I.; Escalante, I.; Escandón C.; Fernández L.; Mustri, A.; y Puga, I. (2000b). **La Integración Educativa en el aula Regular: Principios, Finalidades y Estrategias**. México: SEP.
- García S. J. N. (1995). **Manual de dificultades de aprendizaje: Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas**. Madrid: Narcea.
- García P. C. (1993). **Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar**. Barcelona: PPU.
- Gardner, H. (1983). **Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences**. U. S. A. Nueva York: Basic Books.
- Gearhearth, B. y Weishahn, M. (1976). **The Handicapped child in the regular classroom**. Saint Louis, E.U.A: Mosby Co.

- Gine, C. (1997). **La evaluación de las necesidades educativas especiales de alumnos: la necesaria colaboración de maestros y psicopedagogos.** Suports: vol. 1, No. 1.
- Gofman, E. (1970). **Internados: Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales.** Argentina; Amorrortu.
- Gómez P. M. (1996). **Integración del deficiente mental superficial.** México, D. F.: versión preliminar no publicada.
- González, E. (coord.) (1995). **Necesidades Educativas Especiales: Intervención psicoeducativa.** Madrid, España: ed. CCS.
- Guajardo, E. (1996). **Hacia una Educación Básica en México para la Diversidad, a finales del siglo XX y principios del XXI.** Tucson, Arizona. México: The University of Arizona, US/México Symposium on Disabilities.
- Hanko, G. (1993). **Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo.** Madrid: Morata.
- Heron, T. y Skinner, M. (1981). **Criteria for defining the regular classroom as the least restrictiva enviroment for I. D. students.** EUA: Learning disability quarterly. 4 (2).
- Jarque, J. M. (1985). **La integración: Perspectiva histórica y situación actual.** Siglo Cero. No. 101.
- Kaufman, M.; Gottleib, J.; Agard, J. y Kukic, M. (1975). **Mainstreaming: Toward an Explication of the construct.** EAU: Focus on exceptional children. 7, 1-12.
- Kerlinger, F. N. (1986). **Investigación del Comportamiento.** México, D. F.: Interamericana.
- López, M. (1993). **Adecuaciones curriculares sobre la integración escolar y social.** Barcelona: Universitat.
- Manosalva, S. (1991). **¿Cómo facilitar la educación del alumno con necesidades especiales?: Revista de Educación.** Madrid: Marsiega.
- Marchesi, A.; y Martín, E. (1990). **Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales.** Madrid; Alianza.
- Mayer, R. E. (1987). **Educational psychology: a cognitive approach.** EUA: Harper-Collins.
- MEC, (1990). **Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo.** Madrid: MEC/CNREE.
- Mittler, P. (1995). **Trabajando en equipo: personas con discapacidad, padres y profesionales: La discapacidad en el año 2000.** México: Memorias del primer congreso internacional sobre la discapacidad.
- Monereo, C. (1998). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje.** México: SEP/Biblioteca del Normalista.

- OCDE, (1987). **La integración social de los jóvenes minusválidos. Vol. 1.** Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Parrilla, A. (1992). **El profesor ante la integración escolar: investigación y formación.** Argentina: Ed. Cincel.
- PNUD/ UNESCO/ UNICEF, Banco Mundial (1990). **Declaración Mundial sobre educación para todos; satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.** Nueva York: UNICEF, House Three United Nations Plaza.
- Poder Ejecutivo Federal (1995a). **Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con Discapacidad.** México: PEF.
- Poder Ejecutivo Federal (1995b). **Programa de desarrollo educativo 1995-2000.** México: PEF.
- Poder Ejecutivo Federal (1996). **Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con Discapacidad. Informe Anual de Actividades.** México: PEF.
- Puig de la Bellacasa, R. (1987). **Concepciones, Paradigmas y Evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. Discapacidad e Información.** Madrid: Documento No. 14.
- Puigdemívol, I. (1986). **Historia de la Educación Especial: Enciclopedia temática de educación especial.** España: CEPE. Vol. 1.
- Puigdemívol, I. (1996). **Programación de aula y adecuación curricular.** Barcelona: Graó.
- Puigdemívol I. (1998). **La educación especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad.** Barcelona, Graó.
- Remus, M. (1995). **Aprendiendo de nuestras experiencias en políticas educativas: La historia de las escuelas segregadas en Estados Unidos.** Canadá: El Instituto Roer.
- Rioux, M. (1995). **La tradición de la amabilidad. La claridad de la justicia.** Ontario, Canadá: Instituto Roeher.
- Roaf, C. y Bines, H. (1991). **Needs, rights and opportunities. Developing approaches to special education.** Londres: Falmer Press.
- Rosen, M.; Clark, G.; y Kivitz, M. (1976). **The History of Mental Retardation. Collected Paper.** (vol. 1). Baltimore: University Park Press.
- Rulz, L. (1996). **Guía Técnica del Área de Pedagogía: Proyecto C.A.S.** Estado de México: SEIEM/DEE.
- Sánchez, A. (1997). **Intervención Psicopedagógica en Educación Especial.** Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Sánchez, E. (1992). **Introducción a la Educación Especial.** Madrid: Editorial Complutense.

- Sanz del Río, S. (1985). **Integración escolar de los deficientes: panorama internacional**. Documentos 2/85. Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.
- Sanz del Río, S. (1988). **Integración escolar de los deficientes: panorama internacional**. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Scheerenberger, R. C. ((1984). **Historia del retraso mental: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes**. Madrid: SIIIS.
- Schmelkes, S. (1995). **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas**. México: SEP/ Colección Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Schmelkes, S. (1996). **Hacia la equidad: Innovaciones educativas en el medio rural en América Latina. Memoria: encuentro latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural**. México: CONAFE
- Schloss, P. (1992). **Mainstreaming Revisited**. EUA: the elementary school journal, 92.
- Secretaría de Educación Pública (S/F). **Curso de Integración educativa**. México. SEP/OEA
- Secretaría de Educación Pública (1993). **Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación**. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1997). **Evaluación del factor preparación profesional: Antología de Educación Especial**. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública-Sindicato Nacional de los Trabajadores del Estado, (1997). **Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: Equidad para la diversidad**. México: SEP/SNTE.
- Secretaría de Educación Pública (1999). **Transformar nuestra escuela**. México: SEP/Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Secretaría de Educación Pública (2000a). **Evaluación del factor preparación profesional: Antología de Educación Especial**. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2000b). **Programa Nacional de Actualización Permanente: Curso de Integración Educativa**. México: SEP/PRONAP.
- Secretaría de Educación Pública (2000c). **Programa Nacional de Educación 2001-2006**. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2000d). **Programas de estudio de español: Educación Primaria**. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2001). **Acciones hoy para el México del Futuro: Programa Nacional de Educación 2001-2006**. México. SEP.
- Servicios Educativos Integrados al Estado de México (2004). **Integración Educativa**. Gobierno del Estado de México: SEIEM/DEE.

- Servicios Educativos Integrados al Estado de México (2005). **Integración Educativa**. Gobierno del Estado de México: SEIEM/DEE.
- Servicios Educativos Integrados al Estado de México (S/F). **Guía de Observación: Documento de circulación interna**. Gobierno del Estado de México: SEIEM/DEE.
- Talbot, M. (1964). **Edouard Séguin: a study o fan educational approach to the treatment of mentally defective children**. New York: Teachers' College.
- Taylor, R.; y Sternberg, I. (1989). **Excepcional Children. Integratting Research and Teaching**. New York;Springer-Verlag.
- Toledo, M. (1981). **La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales**. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Verdugo, A. (1995). **Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadotas**. España: Siglo XXI.
- Van Steenlandt, D. (1991). **La integración de niños discapacitados a la educación común**. Chile: UNESCO.
- Warnock, M. (1978). **Warnock Report: While Paper**. London: ESRC.
- Wolfensberger, W. (1972). **Normalization: The principles of normalization in human services**. Toronto: Nacional Institute on Mental Retardation.
- Woolfolk, A. (1990). **Psicología educativa**. México: Prentice Hall.
- Zabalza, M. A. (1993). **Diseño y desarrollo curricular**. Madrid: NARCEA

Sitios WEB

Búsqueda (2005) en:

<http://www.google.com.mx/>

Educación (2005) en:

<http://www.sun.com>

Equidad en educación, 2002

<http://discapacidad.presidencia.gob.mx/?P=68>

Integración Educativa.

http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2524_integracion_educativ

http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2458_fondo_mixto_mexicoe

Proyecto CAS, en:

<http://www.proyecto-cas.org/>

Proyecto de Integración Educativa 1995-2002, en:

http://www.emexico.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Experiencias_de_Integracion_Educativa1

SEP (2002) en:

http://www.gob.mx/wb2/egobierno/egob_fortal_educacion

SEP (2003) en:

http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_3475_educacion_especial

SEP (2003) en:

<http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/33501/27/04%20anexo1.doc>

Revista de Pedagogía, Durán (2005) en:

http://www.odiseo.com.mx/experiencia/20050227_duran_diversidad.htm

SEP-Jalisco (2005) en:

<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/11/11indice.html>