



Universidad de Sotavento A.C



---

ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER A LOS DOCENTES  
DE NIÑOS CON NEE EN EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**TESIS PROFESIONAL**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE**

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**SALMA NAYEK GODOY DÍAZ**

**ASESOR DE TESIS:**

**LIC. ESMERALDA PATRICIA ZAMUDIO RAMÍREZ**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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



**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER A  
LOS DOCENTES DE NIÑOS CON NEE EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA”**

## DEDICATORIAS

*A Dios quien me dio la fortaleza necesaria para no renunciar cuando los obstáculos de la vida estaban encima de mí, por mostrarme el camino que debía seguir día a día.*

*A mi tía Selene, por alentarme cada día, por confiar en mí y brindarme su cariño sin recibir algo a cambio. Te quiero mucho. A mi tío Manuel por su valioso apoyo.*

*A mis padres Alberto y Violeta, por su amor infinito, su comprensión y su esfuerzo que me impulsaron todo el tiempo, a su apoyo incondicional que me brindaron para poder a llegar a ser alguien de provecho. Gracias por no dejarme sola cuando más los necesite. Los amo con toda mi alma.*

*A mi novio Javier, por su apoyo y amor porque siempre estuvo a mi lado para compartir momentos llenos de felicidad y tristeza, por nunca dejarme rendir. Te amo mucho.*

*A mis abuelitos, que desde el cielo me guían para poder lograr todo lo que me propongo en la vida. Los extraño y los quiero.*

*A la maestra Victoria Alfaro por su apoyo, cariño, enseñanza y sobre todo por sus sabios consejos que me inspiraron a seguir adelante.*

*A mis amigas por apoyo, su comprensión, por los buenos y malos momentos que nos hicieron crecer juntas.*

## **INDICE**

**Dedicatoria**

**Introducción**

### **CAPITULO I**

#### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

- 1.1 Planteamiento del problema
- 1.2 Delimitación del problema
- 1.3 Justificación
- 1.4 Objetivos
- 1.5 Hipótesis
- 1.6 Variables

### **CAPITULO II**

#### **MARCO TEÓRICO**

- 2.1 Antecedentes de la Educación Especial en México.
- 2.2 Las Necesidades Educativas Especiales.
- 2.3 La integración educativa al aula regular.
- 2.4 Legislación educativa: el derecho a recibir educación.
  - 2.4.1 Marco Jurídico Nacional
  - 2.4.2 El compromiso del Sistema de Educación Básica
- 2.5 Bases Psicológicas para la atención a la diversidad.
- 2.6 Las actitudes de los maestros ante las NEE.
- 2.7 Las actitudes de los padres de familia ante las NEE.
- 2.8 La atención a la diversidad: un modelo de la Pedagogía Humanista Existencial.
- 2.9 Implementación de estrategias didácticas al currículo.

2.10 La escuela de padres, parte esencial de una escuela integradora.

2.10.1 Etapas en la formación de una escuela de padres.

### **CAPITULO III**

#### **METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN**

3.1 Enfoque y tipo de investigación

3.2 Diseño de investigación.

3.3 Población y Muestra.

3.4 Instrumentos de investigación.

### **CAPITULO IV**

#### **ANALISIS E INTERPERTACIÓN DE RESULTADOS**

4.1 Interpretación de entrevistas aplicadas a docentes

4.2 Interpretación de entrevistas aplicadas a padres

4.3 Interpretación de la escala de observación aplicada a docentes

Conclusiones.

Propuestas.

**Bibliografía.**

**Anexos.**

## INTRODUCCIÓN

Es sorprendente la cantidad de veces que se ha intentado durante los últimos años integrar a niños con necesidades educativas especiales en escuelas regulares. Sin embargo, la mayoría de las ocasiones son condenadas a ir a instituciones especializadas en donde si bien van a ser atendidos adecuadamente, su reintegración al sistema regular va hacer más difícil.

Pareciera que el proceso de cambio ha sido lento, que aún los profesores tienen dificultades, cuando los cambios hacen tiempo que iniciaron. Para ello, es primordial crear una estrategia que abarque todo este dilema, que elimine los obstáculos que se puedan encontrar dentro del camino, no sólo para efectuar los cambios sino para cimentar a corto plazo una verdadera cultura a la diversidad.

La presente investigación está compuesta por cuatro capítulos que se desarrollan de la siguiente manera:

El primer capítulo se compone por el planteamiento del problema, la delimitación, la justificación, la hipótesis y los objetivos.

Dentro del segundo capítulo se plantean los temas que fundamentan esta investigación, entre los que se encuentran: Antecedentes de la Educación Especial en México y Bases Psicológicas para la atención a la diversidad.



En el tercer capítulo se desarrolla la metodología que se utilizó para la realización de esta investigación.

El cuarto capítulo muestra la interpretación de resultados de las entrevistas realizadas a padres y a docentes de educación primaria.

Por último, se encuentra el apartado de anexos, en donde se muestran los antecedentes de la escuela observada, los formatos de entrevistas realizadas, una escala de observación para docentes, así como, un formato de encuesta para la detección de necesidades del programa escuela de padres.

# CAPITULO I



## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## **CAPITULO I**

### **1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En la actualidad existen docentes de educación primaria que no cuentan con los conocimientos necesarios para poder enseñar a niños con una necesidad educativa especial, por consiguiente no pueden y en algunos casos involucrarse al grado de ignorar a este niño que también forma parte del grupo educativo.

En un tiempo determinado he observado a docentes que cuando tienen dentro del aula de clases a un educando con una necesidad educativa especial toman estrategias inapropiadas, sin olvidar que a veces son exageradas.

De igual manera, la actitud del docente hacia los niños con necesidades educativas ha llegado a ser negativa e irrespetuosa. En muchos casos no defienden a los niños de las agresiones y rechazos de sus compañeros. También se observa desconocimiento en cuanto a la formas de trabajar con los niños, adoptando aptitudes de abandono, desinterés y hasta rechazo en algunos. A veces optan por cambiarlos de lugar, entretenerlos o pedir que lo cambien a otra institución o permanezcan los padres en la escuela.

Debido a estas actitudes, se observa que los docentes no asumen el reto de atender a la diversidad de niños que asisten a la escuela, excluyendo del aula, en vez de incluirlo, por falta de conocimientos, experiencia en estos temas y sensibilización.

Los padres de familia se sienten impotentes ante tales situaciones y optan por guardar silencio, a veces hacer señalamientos y en otros casos llevárselos de la escuela.

Ante esta problemática que se describe en el nivel de educación primaria, se plantean las siguientes interrogantes:

¿Cómo promover en los docentes una sensibilización hacia el respeto de los niños con NEE?

**¿Qué estrategias didácticas se pueden implementar para favorecer en los docentes de educación primaria la atención a las NEE?**

## **1.2. DELIMITACIÓN DEL TEMA**

Estrategias Didácticas para favorecer a los docentes de niños con NEE en Educación Primaria, en el 4to grado grupo "A" de la Esc. Prim. Urb. Fed. "Lic. Manuel Sánchez Mármol" con C.C.T 27DPR0233T perteneciente a la zona 14, sector 02, ubicada en Av. Mártires de Cananea s/n Col. Indeco, Centro, Tabasco.

### **1.3. JUSTIFICACIÓN**

Con base en consideraciones anteriores, se reconoce que los docentes de educación primaria no están capacitados para enseñar a niños con necesidades educativas especiales; sin embargo poseen la capacidad de comprensión para reaccionar ante la realidad que proporciona su profesión.

Por otro lado, sí el docente cuenta con un alumno que tiene una necesidad educativa especial y no tiene conocimiento de cómo atenderlo, tiene el compromiso ético de encontrar las formas posibles de resolver el problema. Entonces podría recurrir a fuentes de información documental, materiales audiovisuales, todo tipo de información que exista sobre el tema, y así, poder enfrentar este desafío a partir de sus conocimientos y experiencias.

El docente ha de disponer de las habilidades que permitan organizar su trabajo educativo, así como diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos los alumnos alcancen el propósito de la educación.

Por otra parte, el docente dispone de las habilidades requeridas para usar y aprovechar de manera positiva las nuevas tecnologías que están surgiendo como un apoyo didáctico más para poder enseñar a estos educandos que requieren de apoyo especial, paciencia, tolerancia, aceptación y habilidades para conducir a los alumnos con necesidades educativas especiales en el aprendizaje.

Proporcionar este tipo de atención, facilitará el conocimiento en el alumno con necesidades educativas especiales, así como, la promoción de la integración del niño al interior del aula regular, propiciando la atención, respeto, aceptación y apoyo de sus compañeros de grupo.

De esta manera, se beneficiará el personal docente con la implementación de actividades y estrategias docentes y de igual manera se beneficiará a los alumnos en las áreas de desarrollo cognitivo, afectivo y social; y tendrá un impacto en la sociedad, porque se formarán individuos capaces con habilidades cognitivas fortalecidas, para su integración social y laboral.

## **1.4. OBJETIVOS**

### **1.4.1 OBJETIVO GENERAL:**

Proponer estrategias didácticas en los docentes de educación primaria para atender las necesidades educativas especiales.

### **1.4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

Promover en los docentes una sensibilización hacia el respeto de los niños con NEE.

Realizar estrategias didácticas que se implementan para que los docentes de educación primaria atiendan las NEE.



## **1.5. HIPOTESIS**

A mayor implementación de estrategias didácticas de los docentes de educación primaria, mayor será la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

## **1.6. VARIABLES**

### 1.6.1 Variable dependiente:

Mayor implementación de estrategias didácticas de los docentes de educación primaria.

### 1.6.2 Variable Independiente:

Mayor será la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

## CAPITULO II



## MARCO TEÓRICO

## CAPITULO II

### 2.1. Antecedentes de la Educación Especial en México.

Desde la época de Benito Juárez, la educación especial en México se ha cultivado y se ha desarrollado por etapas más o menos definidas. La primera se definió a partir de un **modelo asistencial**, caritativo, es decir, como beneficencia pública para “inválidos e impedidos”.<sup>1</sup> Así la educación especial ha tenido un desarrollo lento, enfocándose en el siglo XIX en modelos muy alejados de una teoría científica, se inclinaban hacia el apoyo hacia los discapacitados, llamados en ese periodo como *inválidos* a quienes tuvieran una limitante en su cuerpo, como ciegos, sordos y personas con problemas físicos.

En 1864 bajo la presidencia de Juárez, se funda la escuela de ciegos y posteriormente la escuela de sordos, con esto se marca una pauta en la educación especial, aunque ya eran sistemas escolarizados y no instituciones de custodia o beneficencia, la orientación era segregadora, fortaleciendo a los grupos de ciegos y sordos al interior de ellos mismos, y no precisamente integrándolos a la vida productiva.<sup>2</sup> El interés estaba centrado en brindarles todas las herramientas al interior de las aulas, formándolos en hábitos, actividades de la vida diaria y herramientas propias de la discapacidad como el aprendizaje en sistema Braille en los ciegos o el manejo de lengua de señas en los sordos.

Cabe mencionar que estas escuelas existen a la fecha actual, dando un servicio similar que a sus inicios, pero con la posibilidad de otras alternativas de estudio.

---

<sup>1</sup> Froila Ruiz, Patricia. “Un niño especial en mi aula”. Editorial Trillas. México. 2005. P. 22

<sup>2</sup> Op cit. P. 23

La segunda etapa se distinguió por la combinación de estos modelos asistenciales por un lado y el **modelo médico** por el otro. Nos ubicamos en la década de los años cuarenta, del siglo XX; los médicos dirigían las escuelas especiales y el enfoque se centraba en los conceptos salud – enfermedad, medicamento – curación.

La palabra clínico alude a los tipos de problemas o de trastornos que podrían encontrarse en una clínica o en un hospital y las actividades relacionadas con la evaluación y el tratamiento. El tratamiento a menudo es importante en el estudio de trastornos. Si un nuevo fármaco o tratamiento psicosocial es eficaz para tratar un trastorno, puede darnos algunas pistas sobre su naturaleza y sus causas.

En el pasado destacaban los métodos de tratamiento en un sentido muy general: presentaban poca atención al trastorno que había que tratar. De manera más reciente, a medida que ha evolucionado nuestra ciencia, hemos desarrollado tratamientos específicos eficaces que no siempre se sujetan con claridad a una u otra aproximación teórica de tratamiento, sino que surgen de una comprensión más profunda del trastorno en cuestión.

Por miles de años, los seres humanos han tratado de explicarse y controlar los comportamientos anormales. Pero nuestros intentos siempre se derivan de las teorías o los modelos de conducta populares de la época. Hay tres modelos importantes que nos han guiado y se remontan al origen de la civilización.

Los hombres siempre han supuesto la existencia de agentes externos a nuestro cuerpo y un ambiente que influyen en nuestro proceder, nuestro pensamiento y nuestras emociones. Estos agentes, concebidos como divinidades, demonios, espíritus o algún otro fenómeno, como los campos magnéticos o la Luna o los astros, son las fuerzas impulsoras que hay de tras el **modelo sobrenatural**. De hecho, la Iglesia Católica Romana exige que se agoten todos los recursos de cuidado de salud antes de considerar soluciones espirituales tales como el exorcismo.

No obstante, a veces se consiguen curas milagrosas por medio de tales conjuros, pociones mágicas y rituales, y otros métodos que parecen tener una menor relación con la ciencia moderna.

Además, desde la antigua Grecia, a la mente se le ha llamado alma o psique y se considera que estaba separada del cuerpo. Si bien muchos han pensado que la mente puede influir en el cuerpo y, a su vez, éste puede influir en la mente, la mayoría de los filósofos buscaba las causas de la conducta anormal en una u otra. Esta escisión dio lugar a dos tradiciones de pensamiento sobre el comportamiento anormal, resumidas como **modelo biológico y modelo psicológico**.

La tercera y última etapa se le conoce como la de **modelo educativo**, hoy día no se ha consolidado, aún existen viejas prácticas del modelo médico la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o peor aún, encontramos prácticas de tipo asistencial en instituciones que se dicen educativas, principalmente en el sector privado.<sup>3</sup> Sin embargo, existe una disyuntiva entre los defensores del modelo médico y el modelo educativo. Actualmente especialistas

---

<sup>3</sup>Op cit . Frola Ruiz, Patricia. P.23

clínicos como neurólogos y neuropsicólogos, afirman con interesantes aportaciones que existen centros nerviosos que al ser afectados, repercuten en las habilidades cognitivas. Los daños en zonas cerebrales abarcan diversas capas de profundidad en el cerebro, por lo que un niño debe ser estimulado para favorecer funciones cognitivas, motrices o sociales dependiendo del diagnóstico médico que se le haya realizado.

Por otra parte, el modelo educativo rechaza la postura del diagnóstico, enfocándose más en teorías constructivistas, como Vigotsky, quién le dio más importancia al ambiente y los estímulos en su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo.

Muchas actitudes de profesores tienden al modelo salud – enfermedad. Si el niño tiene debilidad visual es un “enfermo” y no puede estar en la escuela regular, debe irse a la escuela de ciegos y débiles visuales, sin preocuparse por propiciar la convivencia de ese niño con el grupo de escuela regular obstaculizando que los demás aprendan a convivir con un niño con alguna necesidad y asimilarlo como algo normal.

En el México de los años setenta, este movimiento integracionista o *Mainstreaming* no impacta en nuestro sistema educativo nacional, no fructifica, ni se adapta a la políticas educativas que en ese entonces eran rígidas y opuestas a dicho movimiento mundial; aunque se había participado en casi todos los foros internacionales a favor de las nuevas tendencias y políticas integradoras, no se lograron consolidar los procedimientos y menos aún los resultados. Por el contrario, la década de los ochenta se vio caracterizada por un importante desarrollo del subsistema o “sistema paralelo” de educación especial, con una marcada tendencia segregacionista e, incluso, un tanto elitista por llamar de

alguna forma su poca cobertura y su alto costo financiero dentro del Gobierno Federal.

Efectivamente, durante la década de los ochenta la educación especial tuvo un crecimiento y diversificación sorprendentes, aumentaron las escuela especiales y las áreas de atención se diversificaron, especializándose cada vez más en menos condiciones de requerimientos de apoyo, convirtiéndose en un subsistema educativo complejo, burocrático, centralizado y, al mismo tiempo, marginador e insuficiente para la creciente población demandante.

Así existió por más de tres décadas un sistema educativo paralelo con programas y normatividad propias, poco vinculados con el programa educativo oficial.

Una vez que el niño era canalizado a algún servicio o escuela especial, tenía que recorrer junto con sus padres distancias enormes y su reintegración o regreso al sistema escolar regular era casi imposible, además sufría las consecuencias de la estigmatización y etiquetación propias de este subsistema, pues al saber que venía de una escuela especial ningún profesor lo aceptaba.

Los profesores de la escuela regular se quejaban constantemente de que los maestros especiales, salvo honrosas excepciones, participaban muy poco en las actividades generales de las escuelas: “Hacían su propia escuelita (a lo que ellos argumentaban) pertenecían al subsistema de educación especial y eran independientes”. De esa forma la tarea educativa se estaba realizando con numerosas anomalías.

No era posible continuar con el subsistema de educación cada vez más especializado en cada menos “atipicidades”. Era urgente retomar el punto focal de la educación básica: la escuela regular y el programa oficial, de tal forma que todo niño, independientemente de sus limitaciones físicas o intelectuales, tuviera un lugar en la escuela de su preferencia y contará con la buena disposición, al menos, de ser recibido por su maestra regular y sus “amiguitos” regulares y una vez instalado, recibir los apoyos posibles por parte de los equipos especializados.

Los psicólogos, maestros especialistas, trabajadores sociales y maestros de lenguaje se verían en la necesidad de democratizar sus valiosos servicios, salir de sus fortalezas e instituciones especiales y llevar la atención a las escuelas regulares que los requirieran.

## **2.2 Las Necesidades Educativas Especiales**

Últimamente es frecuente escuchar términos relacionados con integración educativa, por mencionar algunos, están: menor con necesidades especiales y menor con necesidades educativas especiales.

El menor con necesidades especiales es “aquel que por razones físicas, psicológicas y/o sociales requiere apoyo para interactuar con su medio y, de no proporcionárselo, viviría en desventaja y por debajo de su nivel potencial de desarrollo”.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>Op. cit. Frola Ruiz, Patricia. P 20



En sí, los niños que presenta una necesidad especial es porque tienen una dificultad significativa de aprendizaje que les impide aprender, utilizar los mismos recursos materiales que por lo general los niños de la misma edad emplean para realizar sus actividades, y por consiguiente también le cuesta trabajo integrarse al grupo.

Por otra parte, en México se define al menor con necesidades educativas especiales como “aquel que requiere adecuaciones curriculares y estrategias pedagógicas acordes con su dificultad para acceder al currículum básico”.<sup>5</sup>

Efectivamente, los niños que tienen necesidades educativas especiales requieren de pequeños cambios dentro del aula para su desplazamiento y de igual manera requieren de que las actividades que se empleen con ellos para que aprendan tengan ciertas adecuaciones de acuerdo a su necesidad especial, otra razón sería por que hay que recordar que no tienen la misma capacidad para poder trabajar al mismo ritmo que sus demás compañeros.

Este concepto es relativo, temporal y dependiente del entorno, ya que cualquier persona, en un momento dado, puede presentar necesidades educativas especiales y puede tener o no discapacidad. A su vez, puede haber menores con alguna discapacidad pero que acceden adecuadamente al currículum básico, no presentan necesidades educativas, solamente tienen necesidades especiales.

A la mayoría de los maestros de primaria le resulta fácil anotar los nombres de sus alumnos que, a su parecer, tienen NEE. La expresión “necesidades especiales” encierra un significado implícito para la mayoría de nosotros, pero es

---

<sup>5</sup> *Ibidem*. P 20

difícil traducir en palabras ese significado y aún más difícil ponerse de acuerdo sobre él.

La legislación que introdujo la expresión, las Education Acts de 1981 y 1996 no sirve de ayuda, puesto que sólo indica que un niño precisa necesidades especiales si “tiene una dificultad de aprendizaje que requiere se le facilite una educación especial” y, añade que un niño tiene un dificultad de aprendizaje si se presenta “una dificultad significativamente mayor para aprender que la mayoría de los niños de la misma edad” o “una discapacidad que le impide o dificulta hacer uso de los medios del tipo que, por regla general, se facilitan a los niños de la misma edad en las escuelas de la zona de la administración educativa local.

Los niños discapacitados se definen, a su vez, como los que “tienen una minusvalía física o mental que produce un efecto adverso importante y de larga duración sobre la capacidad de desarrollar las actividades cotidianas normales”.<sup>6</sup> Sin embargo, no es necesario que solamente los niños tengan una discapacidad física o intelectual para que se puedan definir de esa manera, ya que en la actualidad existen diferentes variaciones sobre trastornos de lenguaje, lectura y escritura.

La expresión NEE ha ido convirtiéndose en sinónimo de juicio acerca de las capacidades de los alumnos o de su carencia. Los maestros hablan de “mis niños con necesidades especiales” o “mi grupo con necesidades especiales”. Del mismo modo y en idéntico tono con el que antes hablaban de “mis alumnos de recuperación” o “mis alumnos lentos”. Se pensaba al principio que las necesidades especiales eran algo que un alumno podía tener en ciertas circunstancias, con determinadas tareas de aprendizaje.

---

<sup>6</sup> Gross, Jean. “Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria”. Ediciones Morata. Madrid. 2004. P. 15.

El concepto era fluido, lo que suponía que cualquier niño podía tener dificultades en algún momento, en vez de que esas dificultades fuesen propias de un grupo determinado que fuera de alguna manera diferente de la mayoría. Sin embargo, el uso actual se ha apartado de manera sutil del concepto de las necesidades especiales como algo que podemos tener de vez en cuando, acercándose a la idea de que son algo propio de algunos niños para siempre jamás.

La diferencia es sutil, pero es importante comprenderla. Para ello, la mejor manera consiste en ponerla en relación con nuestras propias “necesidades especiales” como maestros. Todos nosotros reconocemos con mucha facilidad su existencia, sin embargo, puede que nos sea útil identificar nuestras carencias de aprendizaje, pero no nos parece útil ni aceptable que nos asignen de forma permanente, a nosotros, como personas, unos calificativos, en vez de aplicarlos a nuestra actuación en ciertos contextos. Tampoco podemos suponer que los niños vayan a tener unos sentimientos diferentes al respecto.

Solity “considera que la tarea de los maestros consiste en satisfacer las necesidades individuales de todos los niños y no las carencias especiales de unos pocos.”<sup>7</sup>

Por último, los niños con necesidades educativas especiales no deberían ser solamente espectadores de lo que realiza el grupo, más bien debería formar parte de ello y participar.

---

<sup>7</sup> Op.cit. Gross, Jean. P 16

### **2.3 La integración educativa al aula regular**

El movimiento integracionista se inicia como una pugna entre padres de familia de los niños y jóvenes que presentan alguna discapacidad física, intelectual o sensorial, quienes estaban convencidos de que sus hijos debían estar integrados a la corriente principal de la educación de cada país. Surge en los años sesenta, específicamente en Dinamarca, donde se conoció como Mainstreaming (corriente principal) y rápidamente se extendió por Europa, Estados Unidos y Canadá.

En México se define como la participación de las personas con necesidades de educación especial en todas las actividades de la comunidad educativa, con miras a lograr su desarrollo y normalización en su hábitat natural. Estas acciones se fundamentan en los principios humanísticos de respeto a las diferencias individuales y en lo establecido en el artículo tercero de la Constitución Mexicana. Efectivamente, la educación es para todos, no importa la raza, el sexo, la religión, la posición económica, y en especial no debe importar si un niño presenta una necesidad especial.

La integración implica acciones de la comunidad dirigidas a facilitar la normalización y adaptación al medio de personas con necesidades especiales, es decir, que todo educando con estos requerimientos tiene el derecho de obtener un lugar en la escuela más cercana así como la provisión de servicios y medios compensatorios para que el proceso enseñanza – aprendizaje se desarrolle de la mejor manera, evitando hasta donde sea posible la segregación, canalización y reubicación del menor en centros especiales. Sin olvidar que, estos niños también necesitan de una atención especial por parte de los profesores de la escuela y que

no por darle los servicios y los medios requeridos en la institución, el niño podrá desarrollarse mejor ante el grupo.

## **1. Conceptos relacionados con la integración educativa.**

Equidad de oportunidades: es el proceso el cual el sistema general de la sociedad, como son el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, así como las oportunidades de educación y empleo, instalaciones deportivas y de recreación, se hacen accesibles para todos. Los servicios especiales que pudieran requerir las personas con necesidades especiales forman parte de los servicios generales del Gobierno de un país y no algo ocasional. Prácticamente es de lo que señala el artículo tercero de la Constitución Política de México.

Equidad o Igualdad: sin embargo, tratar a nuestros chicos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, con "igualdad" sería poco ético, sería como considerarlos una masa amorfa de infantes, sin tomar en cuenta las diferencias individuales.

Equidad es un concepto distinto de la igualdad y significa dar equitativamente lo que cada quien necesita para alcanzar un nivel de vida, no con igualdad, ya que cada uno es diferente y requieren de apoyo profesional en proporciones distintas, es decir, le damos atención diferenciada, con equidad.

Para que la escuela pueda proporcionar esa equidad, el Gobierno debe destinar partidas presupuestales permanentes para las escuelas de educación

básica que alberguen niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. No como un acto compasivo de beneficencia sino como contribución para que ellos puedan ejercer su derecho inalienable a recibir educación de calidad.

Todos los docentes deben participar en el desarrollo de la normatividad de NEE de la escuela y tener muy presentes sus procedimientos para identificar, evaluar y atender a los alumnos con NEE. En el aula, el maestro debe prever la diversificación curricular, de acuerdo con los principios de la declaración de inclusión del National Curriculum, de manera que:

1. Establezca unos estímulos adecuados para el aprendizaje
2. Responda a las diversas necesidades de los alumnos
3. Supere los posibles obstáculos para el aprendizaje y la evaluación

El maestro es responsable de contribuir a la identificación precoz de los niños que pueden tener NEE, controlando la actuación de los alumnos mediante la observación y la evaluación continua en el aula.

#### **2.4. Legislación Educativa: derecho a recibir educación**

##### **La ONU-UNESCO y las declaraciones mundiales sobre niños con necesidades especiales.**

El derecho a la educación es humano, elemental e inalienable, surge como tal en Europa a finales del siglo XIX, con el fin de proteger a los niños contra la explotación infantil; sin embargo, no es reconocido como un derecho humano universal sino hasta 1948, después de la Segunda Guerra Mundial; desde entonces muchos han sido los esfuerzos por estructurar un marco jurídico

internacional, amplio, que sustente y oriente las acciones de los diferentes países para brindar una educación para todos.

En 1990 los países miembros de la UNESCO, a través de la Declaración Mundial Educación para Todos, analizaron las condiciones de países en vías de desarrollo y propusieron los cambios mínimos necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora.

Más adelante, en 1994, una declaración sin precedente en la historia tuvo lugar en Salamanca, España, donde se definieron los principios, política y práctica para atender a la población con necesidades educativas especiales.

En ella, la UNESCO emitió una lista de Recomendaciones para propiciar los avances de la integración educativa: entre ellas destacan las siguientes:

1. Reafirmar el derecho a la educación sin discriminación, a través de una legislación adecuada, desarrollo de políticas que garanticen la integración gradual al sistema regular de alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Fortalecer el sistema educativo para que la planificación incluya a todos los sectores de la población; diseñando las estrategias de ampliación de cobertura; considerando el mejoramiento cualitativo.
3. Adecuar las estructuras administrativas de la educación para el logro de la coordinación intersectorial e institucional.
4. Transformar progresivamente los servicios de educación especial como apoyo a la educación regular.

5. Fomentar el intercambio de experiencias entre los países para conocer el avance de la integración educativa, difundiendo los logros y problemática encontradas, así como de las estrategias empleadas.
6. Establecer currículos flexibles y sistemas de evaluación viables en respuesta a la población con necesidades educativas especiales.
7. Capacitar y procurar la formación del magisterio para la atención pedagógica de los alumnos.

Con esto, la educación especial se transformaba en un conjunto de medios personales y materiales, puestos a disposición del sistema educativo regular para que pueda responder satisfactoriamente a las necesidades particulares de los alumnos.

En la Declaración Mundial de Salamanca se analizaron y se cambiaron los aspectos más relevantes de la política con el fin de favorecer el enfoque de la educación integradora, sobre todo para los niños con necesidades especiales.

Fundamentalmente, se proclamaba lo siguiente:

- I. Todos los niños de uno y otro sexos tienen derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- II. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que les son propios.
- III. Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferencias características y necesidades.



- IV. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas regulares que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus múltiples necesidades.
- V. Las escuelas regulares con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo – eficacia de todo el sistema educativo.

Asimismo, se solicitaba el desarrollo de nuevos programas y el establecimiento de intercambio de información y apoyo entre países. Además, se pedía fomentar la participación de los padres de familia, de comunidades y organizaciones especializadas en atender a personas con discapacidad en la toma de decisiones y que los programas educativos se orientarán a atender las necesidades educativas especiales.

Finalmente, propusieron a la comunidad internacional defender la educación integradora, apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de personas con necesidades educativas especiales; además de reforzar la cooperación técnica y el intercambio a este nivel, mejorar la formación del profesorado en cuanto a necesidades educativas especiales y a recaudar mayores fondos para lograrlo.

Como fruto de todos estos esfuerzos, hoy en la educación se han adoptado conceptos tan importantes como integración, participación y equidad, que permiten incluir a todos más allá de sus diferencias; sin embargo, aún queda mucho por hacer, ya que esto implica no sólo realizar grandes modificaciones a los sistemas

educativos, sino también en la forma de pensar y de aproximarse a estas necesidades educativas especiales.

El Programa de Acción para los Impedidos, ONU 1983, la Conferencia Mundial de Tailandia “Educación para Todos” ONU – UNESCO 1990, el Decenio de las Personas con Discapacidad, ONU 1981 -1991, la Declaración de los Derechos Humanos de los Discapacitados de 1991, la Declaración de Salamanca, España 1994 y mucha otras más, han dado fundamento y fortaleza para generar cambios en el Sistema Educativo Nacional, y más aún, se han dado cambios en la leyes mexicanas para que el marco legal sea también congruente y sustente las acciones dirigidas al cambio de modelos y paradigmas didácticos, pero principalmente al cambio en las actitudes de resistencia y no aceptación de la diversidad.

#### **2.4.1. MARCO JURIDICO NACIONAL**

En México la preocupación por la educación especial data del siglo XIX, durante el gobierno de Benito Juárez, cuando se expidieron los decretos para establecer la Escuela Nacional para Sordos y la Escuela Nacional de Ciegos; y algunas leyes para proteger a estas personas de los abusos de los que eran siempre objeto.

Sin embargo, puede decirse que el modelo educativo mexicano inició realmente sus esfuerzos por establecer una política educativa que apoyara a las personas con requerimientos de educación especial a través de las “Bases para una Política de Educación Especial”, publicada en 1980. En éstas se destacan los siguientes principios:

- I. La normalización e integración del niño con requerimientos especiales de educación.
- II. Adoptar la denominación de niños, jóvenes, personas o sujetos con requerimientos de educación especial, privilegiando a la persona antes que su discapacidad.
- III. El derecho de igualdad de oportunidades para la educación.

Establece, además, varios grupos de menores a partir de discapacidades o categorías como: deficiencia mental, enfermedades crónicas, dificultades de aprendizaje, trastornos de audición y lenguaje, deficiencias visuales, problemas motores y problemas de conducta. Incluso cuando esas categorías no estaban bien definidas.

En este documento se plantea que la integración debe efectuarse:

1. En el aula regular, con ayuda de un maestro auxiliar que preste su asistencia directa o colabore con el maestro transmitiéndoles estrategias y técnicas adicionales.
2. En el aula regular con asistencia pedagógica o terapéutica en turnos opuestos.
3. Organizando grupos pequeños para reconstruir aprendizajes, con duración distinta, con el fin de reintegrarlos al grupo regular lo más pronto posible.
4. En clases especiales en la escuela regular.
5. En escuelas especiales (cuando los padres del alumno lo solicitaran)
6. En espacios no escolares como el hogar, hospitales, cuando las condiciones de salud y movilidad del pequeño no dieran lugar a otra opción.

Estas bases fueron, parte, el antecedente para que 1992 se firmara el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En éste:

Se profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional con el propósito central de elevar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen, estableciendo los ejes de política educativa a seguir, no tan sólo por lo establecido en los Programas de Gobierno, sino de manera transexenal, es decir, que perduraría más allá de cada sexenio, dada la naturaleza y compromiso establecidos en dicho Acuerdo por el Ejecutivo Federal, los gobiernos estatales y el propio Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación.

En 1993, siguiendo estos planteamientos, se hicieron modificaciones al artículo 3º. Constitucional en sus fracciones II, IV y V:

II. el criterio que orientará a esa educación se basará en los principios de avance científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

IV. toda la educación que imparta el Estado será gratuita.

V. además de impartir educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos (aquí entra la educación especial).

La Ley Federal de Educación se sustituye por la Ley General de Educación. En esta ley por primera vez se reconoce legalmente la existencia de la educación especial como tal, así como su definición y orientación a través del artículo 41, cuyo texto a la letra dice:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como para aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social”.<sup>8</sup>

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres y tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integran a alumnos con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, el Proyecto General para la Educación en México, propuesto en 1993, persigue terminar con un sistema de educación especial paralelo y segregador, transformándolo en una modalidad más de la educación básica, que opere bajo los mismos criterios de la nueva concepción de calidad educativa, y pueda establecer una amplia y sencilla gama de opciones para la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, añadiendo a este proceso la concertación intersectorial.

México ha realizado diversas reformas al sistema educativo mexicano y a su legislación en materia educativa que favorecen más que nunca la prestación de los servicios educativo con una mayor equidad, es evidente una respuesta de nuestro país a estos esfuerzos internacionales por establecer una política

---

<sup>8</sup> Op. Cit. Frola Riuz, Patricia. P 40

educativa, que cubra algunos estándares humanitarios internacionales, integradora y al alcance de todos.

Existen también otros reglamentos que sustentan acciones de protección y equidad para la personas con discapacidad como el Reglamento para la Atención de Minusválidos en el Distrito Federal, y la representación de las personas con discapacidad en el nuevo gabinete del Gobierno Federal 2000-2006.

#### **2.4.2 EL COMPROMISO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN BASICA**

Principalmente el compromiso es transformar viejas prácticas segregacionistas, a reducir la ignorancia y los prejuicios, a hacer llegar los servicios educativos a un mayor número de niños sin importar su condición física o mental y en condiciones de equidad con respecto a los demás; cómo podemos entender, esto no es una tarea fácil, principalmente porque a pesar de que el cambio está decretado y legislado, la verdadera transformación va más allá de los decretos y de la firma de documentos; implica un proceso de sensibilización, de educación y culturalización sobre las necesidades especiales que tal vez no todos estamos dispuestos a recorrer, pero que, sin embargo, no tiene marcha atrás; los países desarrollados ejercen cierta presión y el sentido común de la sociedad también demanda estos cambios.

Podemos a partir de que la mayoría de las políticas educativas nacionales han sido insuficientes e improductivas para elevar la calidad de los servicios educativos que se brindan a nuestra población, no es raro escuchar comentarios cada vez más agudos sobre el pésimo nivel educativo y cultural de nuestros jóvenes de secundaria o de educación media superior, los cuales son

inevitablemente producto de nuestras políticas educativas, enfocadas a la cobertura solamente.

Sin embargo, a estas desventajas se tiene que agregar otra más: tener un sistema educativo excluyente y segregador para aquellos niños y jóvenes que presentan una limitación física o intelectual; a la menor provocación o dificultad acostumbramos a canalizar al niño a otra escuela, institución o servicio, en un lenguaje coloquial, deshacernos del problema, aun sin resolverlo; así vemos sin mortificación alguna a padres de familia y niños con problemas, saltando de escuela en escuela, de clínica en clínica, olvidando que para cualquier niño la mejor escuela es la que queda más cerca de su casa.

La OMS, en 1978, hizo una estimación de que en los países en vías de desarrollo como el nuestro, 10% de su población tiene alguna discapacidad, así que estamos hablando de unos nueve millones de individuos con alguna discapacidad; sin embargo, en el 2000 se tenía registrado en todo nuestro territorio a 2.2 millones que merecen, por el simple el hecho de ser humanos, asistir a la escuela como el resto de sus congéneres.

Después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación en 1992, se han generado acciones que sustentan cambios reales en la manera de prestar servicios educativos, pero estos cambios, por raro que parezca, no son en sí mismos cambios políticos o los acostumbrados durante los cambios de sexenio; sino que obedecen las declaraciones internacionales a principios universales inalienables y, sobre todo, a una cierta presión que organismos internacionales ejercen sobre aquellos países que se encuentran a la zaga en materia de integración educativa.

México, al ser país firmemente en el plano internacional, adquiere el compromiso de modificar sus sistemas y políticas para que alcance paulatinamente estándares internacionales de calidad en sus servicios educativos, a través de la integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Los primeros pasos se han dado en la legislación mexicana, como los cambios realizados al artículo 3° Constitucional y al artículo 41 de la Ley General de Educación, así como la reorientación del sistema educativo nacional. Sin embargo, en la práctica cotidiana, tristemente nos damos cuenta de que no es suficiente, la integración educativa es un proceso educativo complejo y no un decreto.

Los obstáculos que ahora enfrenta dicho proceso son de orden subjetivo, inherentes a las personas, me refiero a las actitudes, a las resistencias al cambio ya al egoísmo que como humanos nos caracterizan, factores que están directamente relacionados con un elemento arraigado en nuestra sociedad, la falta de una cultura de la discapacidad, que va de la mano con la ignorancia y los prejuicios.

Al ser México país firmante y colaborador en la Declaración de Salamanca (1994), la Declaración de Cartagena (1983) y otros foros internacionales a favor de la integración educativa, no nos resta más que adentrarnos en estas propuestas, en esta filosofía integradora y no esperar a tener un hijo, un nieto o hermano con alguna necesidad especial para tomar la iniciativa y buscar acciones en pro de la integración.



## **2.5 Bases Psicológicas**

### **I. La dimensión psicológica de la educación especial. Bases psicológicas de la Educación Especial.**

La dimensión psicológica de la educación especial configura el núcleo teórico – conceptual de las Bases Psicológicas de la Educación Especial, que “tienen como objeto de estudio las peculiaridades psicológicas y necesidades educativas de las personas excepcionales, ofreciendo así la base de conocimientos psicológicos sobre la que poder fundamentar la intervención educativa más adecuada”. (Herrera y Cerezo, 1997, pág. 13).

Ahora bien, este objeto de estudio requiere una mayor clarificación conceptual. ¿Cómo definimos la excepcionalidad?, ¿qué significa que un alumno tiene necesidades educativas especiales?

Desde la dimensión psicológica, la necesidad educativa especial lleva aparejada, casi invariablemente, una dificultad de aprendizaje. Aunque el mismo concepto de dificultad de aprendizaje es también relativo, una vez que depende asimismo de los niveles de exigencia del sistema educativo. (Marchesi y Martín, 1990).

La detección y evaluación de las necesidades educativas especiales constituye un objetivo más importante para la educación especial que el estudio de los rasgos y de las categorías diagnósticas de las distintas deficiencias. La noción de necesidad educativa especial traslada el énfasis al tipo de respuesta educativa adecuada en función de la necesidad educativa detectada. No obstante, desde nuestro punto de vista, estimamos que no se debe olvidar que esa respuesta educativa está asimismo, en función del conocimiento de las

características psicológicas y del perfil evolutivo de los alumnos que presentan esas dificultades de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la disciplina Bases Psicológicas de la Educación Especial ha de ser entendida como un conjunto de conocimientos sobre las características psicológicas de los sujetos que presentan algún tipo de necesidad educativa especial, con la finalidad de dar las respuestas educativas adecuadas para optimizar sus posibilidades de desarrollo y de aprendizaje. Esta finalidad está estrechamente ligada a los conocimientos educativos, por lo que es necesario tener en cuenta la estrecha vinculación entre los niveles de análisis psicológico y pedagógico.

## **II. La nueva concepción: las necesidades educativas especiales.**

La noción de necesidad educativa especial está muy relacionada con otros conceptos, por lo que conviene intentar clarificar el término y, sobre todo, delimitar el tipo de sujetos que en la práctica pueden presentar tales necesidades educativas.

La delimitación del concepto de necesidad educativa especial supone una referencia a los conceptos de excepcionalidad, los criterios de normalidad – anormalidad, los modelos explicativos de la conducta anormal y la categorización de la necesidad educativa especial.

### **III. Excepcionalidad y criterios de normalidad**

Para la mayoría de autores (Herrera y Cerezo, 1997), el hecho básico que fundamenta la educación especial es la existencia de una condición de excepcionalidad, de una diferencia, de una desviación respecto a la normalidad. No obstante, a la hora de valorar la normalidad – anormalidad de un individuo se pueden emplear diversos criterios. Así García (1991) menciona la existencia de los siguientes criterios: a) Estadístico, que toma como referencia medio de la población en el continuo que representa la campana de Gauss; b) Médico, que toma como referencia el estado de salud; c) Sociocultural, con referencia a la adaptabilidad al medio social; d) Legal, cuando se toma como referente un criterio legislativo; e) Subjetivo, que toma como referencia la propia experiencia del individuo. La psicología ha adoptado, fundamentalmente, criterios de tipo estadístico y subjetivo.

Ahora bien, una persona puede ser considerada normal según un criterio y anormal con referencia a otros. El concepto de normalidad tiene pues un carácter multidimensional y relativo.

### **IV. Modelos explicativos de la conducta anormal**

El empleo de uno u otro criterio está influido por el modelo teórico que adoptemos como referencia. Se han formulado, de forma explícita o implícita, diferentes modelos explicativos de la conducta anormal. La adopción de uno u otro modelo conlleva no sólo perspectivas teóricas muy diferentes sino, también, prácticas educativas distintas (Sánchez – Asin, 1993).

Los principales modelos explicativos de la conducta anormal son los siguientes:

**a) Modelo biomédico**

Este modelo sitúa la explicación de la conducta anormal es una patología orgánica causada por un agente causal definido. Este modelo establece la raíz de cualquier alteración o desviación dentro de la persona y excluye factores causales externos presentes en el entorno social del individuo. Desde esta perspectiva, el modelo biomédico puede discriminar a los sujetos de ambiente socioeconómico bajo al valor únicamente el aprendizaje actual, más que su potencial de aprendizaje.

**b) Modelo psicológico**

El modelo psicológico considera la conducta anormal como una desviación estadística respecto a la población normal. Mientras en el modelo biomédico existe un corte definido entre la conducta normal ya anormal, debido a un agente causal identificable, en el modelo psicológico ese agente causal no siempre se puede detectar de forma precisa. En el modelo psicológico no existe un punto de corte que sirva para diferenciar la conducta normal y anormal, sino que entre normalidad y anormalidad hay un continuo; es la desviación de la conducta del individuo respecto a la media de su población de referencia lo que hace que una conducta sea normal.

El modelo psicológico es neutral desde el punto de vista valorativo. Lo normal y lo anormal no es bueno o malo en sí mismo, sino en referencia a los demás.

Dentro del modelo psicológico podemos distinguir a su vez distintas orientaciones o tendencias, según el paradigma teórico en el que nos situemos. Entre ellos destacan el modelo conductual, el cognitivo y el sociocultural.

### **b.1) Conductual.**

El modelo conductual establece las causas de la conducta anormal en las manifestaciones observables del comportamiento. Debido, además al énfasis que concede al aprendizaje como factor de desarrollo del individuo, sitúa los antecedentes de la conducta anormal en los procesos de aprendizaje inadecuados. Aunque no se niega el papel condicionante de los factores causales de base orgánica (factores genéticos y prenatales), este modelo pone el énfasis en el ambiente y en el aprendizaje.

Más que la identificación de las causas de la conducta inadecuada lo que interesa es el análisis funcional de las condiciones y refuerzos que mantienen la conducta actual y, sobre todo, en la modificación de la conducta inadecuada y en la instauración de nuevas conductas.

Este modelo ha servido de base para la intervención sobre niños con dificultades de aprendizaje o comportamiento, por lo que, desde el punto de vista práctico, es uno de los modelos que más aportaciones ha hecho a la educación especial.

### **b.2) Cognitivo**

Este modelo psicológico sitúa las causas de la conducta anormal en los procesos cognitivos deficitarios del individuo. Los enfoques cognitivos han desplazado al modelo conductual, tanto en la explicación como en la intervención sobre las dificultades de aprendizaje. Los modelos cognitivos tratan de explicar los mecanismos – procesos – internos mediante los cuales se procesa y asimila la información y los conocimientos que constituyen la base de los aprendizajes del alumno.

La intervención para la mejora de las deficiencias en la adquisición de información se ha centrado, principalmente, en la elaboración de programas para el desarrollo de estrategias de aprendizaje y motivación más adecuadas por parte del alumno.

Existen otros modelos psicológicos de referencia en la explicación de la conducta anormal, como el modelo psicoanalítico y el humanista, a los que no vamos a hacer referencia aquí porque no se consideran, en la actualidad, dentro del ámbito científico.

### **c) Modelo sociocultural.**

El modelo sociocultural sitúa las causas de la conducta anormal fuera del individuo, en la sociedad. En este modelo se supone que existen mecanismos marginadores de tipo económico, político y cultural, que son causas de las dificultades que presenta en el alumno en la escuela.

En este modelo son factores extrínsecos o ambientales de tipo social y cultural, principalmente, los responsables de las dificultades de aprendizaje, el bajo rendimiento y la inadaptación del alumno a la escuela.

Los factores socioculturales ejercen su influencia sobre el aprendizaje fundamentalmente a través de la familia. Estos factores son de diverso tipo y, no sólo están referidos a desventajas económicas, sino también a concepciones ideológicas de origen cultural que se traducen en distintos grados de valoración de la educación, la enseñanza y la escuela.

#### **V. Delimitación de las necesidades educativas especiales.**

Como indicábamos anteriormente, lo que fundamenta la educación especial es la existencia de una diferencia, de una desviación respecto a la normalidad, de una excepcionalidad. Ahora bien, dónde colocamos el límite que separa la excepcionalidad de la normalidad. O lo que es lo mismo, cómo delimitamos lo que constituye una necesidad educativa especial y qué tipos de necesidades educativas especiales podemos encontrar si podemos establecer una categorización de estas necesidades.

La delimitación de la necesidad educativa especial requiere una serie de matizaciones. En primer lugar, si entendemos la desviación de la media como una separación de la normalidad, ésta puede producirse tanto por defecto – objeto tradicional de la educación especial – como por exceso, por lo que en la categoría de los alumnos excepcionales se situarían los alumnos con un rendimiento superior a la media, - alumnos superdotados y/o de alta habilidad – que también tendrían necesidades educativas especiales. En segundo lugar, si entendemos la

conducta anormal como una desviación de la media, dentro de un continuo, sigue siendo necesario establecer el criterio que nos sirve para establecer el límite entre los sujetos que requieren atención especial y aquellos otros que no la necesitan, más allá del mero criterio establecido.

En principio, cualquier diferencia individual en el aprendizaje representa una desviación a la normalidad y constituye una necesidad educativa. El carácter más o menos excepcional de la necesidad es lo que parece conferir a ésta el carácter de especial. Si la mayoría de los alumnos tienen necesidades diferentes, en razón de sus diferencias individuales, no cabría hablar de necesidad educativa especial.

La existencia de diferencias individuales entre los alumnos que forman parte del grupo – clase, desde el ángulo psicológico, introduce el concepto de diversidad desde la perspectiva pedagógica.

## **VI. La noción de diversidad**

El concepto de diversidad alude a cualquier diferencia notable que un alumno presenta al seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de edad, cualquiera que sea el factor determinante de la ventaja o del retraso.

Uno de los factores principales de diferencias individuales se sitúa en el conocimiento básico del que aprende. Un primer nivel de ese conocimiento está formado por el conjunto de reglas y estrategias, así como por la información que el sujeto ha ido asimilando y organizando conceptualmente. Un segundo nivel incluiría el conocimiento del propio funcionamiento cognitivo y la capacidad para



planificar las actividades que se van a realizarse, controlar su ejecución y evaluar sus resultados, lo que se han denominado habilidades metacognitivas. La eficiencia de una actividad de aprendizaje depende no sólo del repertorio de capacidades, habilidades y conocimientos previos del sujeto, sino también del conocimiento y control que posea de sus procesos cognitivos. Es decir, la diversidad de capacidades depende, no ya tanto de la capacidad cognitiva en sí misma, sino de las habilidades metacognitivas.

Otra fuente de diferencias individuales se sitúa en las dificultades o problemas de aprendizaje, que por lo general se manifiestan en el área de lenguaje, sin una etiología demostrable, es decir, sin que existan trastornos orgánicos, neurológicos, hormonales, etc. Se detectan por alteraciones en los diversos aspectos del lenguaje que se relacionan con diversas áreas en donde predominan la comprensión y expresión oral y escrita.

No obstante, no es correcto entender la diversidad de los alumnos como algo ligado exclusivamente al desarrollo de sus capacidades ni mucho menos a las dificultades de aprendizaje que van aparejadas. Las diferencias individuales en muchas ocasiones están asociadas a expectativas, motivaciones, estilos de aprendizaje y otros factores de personalidad, que constituyen uno de los elementos a tener en cuenta al iniciar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La motivación por aprender, por otra parte, condiciona en cierta medida el desarrollo de la propia capacidad para aprender que poseen los alumnos, pero también depende de que los contenidos que se les ofrezcan a los estudiantes tengan algún significado para ellos y les resulten funcionales.<sup>9</sup> Todo lo anteriormente mencionado es esencial para que el alumno que padece una

---

<sup>9</sup> Castejón Costa Juan L, "Unas bases psicológicas de la Educación Especial", 2da edición, ECU, España, P.20

necesidad educativa especial se sienta con la fortaleza y decisión de crecer como persona normal dentro de una sociedad.

Otro factor convergente en la consideración de la diversidad es el referido a los estilos de aprendizaje con que los alumnos se enfrentan a las tareas escolares. Es conveniente observar si un alumno es fundamentalmente reflexivo o impulsivo, o si utiliza un estilo más bien analítico que sintético; así como la modalidad sensorial por la que se accede más fácilmente al conocimiento, o el tipo y la frecuencia del refuerzo que tienen mayor repercusión en su progreso. Todas estas variables, con las que no se agotan los diversos estilos de aprendizaje, se traducen en el aula en diferencias individuales que han de ser tomadas en consideración en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En suma, las causas de las diferencias entre los alumnos son diversas, y muchas de ellas no provienen del ámbito de la inteligencia. Las diferencias individuales se establecen en términos de estrategias de aprendizaje, de técnicas de trabajo intelectual, de capacidad para autorregular el propio aprendizaje, más que en términos de una capacidad general que se posee hasta un nivel determinado según las medidas que arrojan las pruebas de inteligencia. Como señala Castejón Costa apoyando a Wang (1995): *“En vez de juzgar el aprendizaje del alumnado por los resultados de los tests o por las diferencias de los inputs, el acento se ha puesto en el análisis del proceso intrínseco del aprendizaje hacia la competencia”*.<sup>10</sup>

Para finalizar este apartado se debe señalar que las diferencias individuales mencionadas son predominantemente de tipo psicológico individual (motivación, inteligencia, estilo de aprendizaje, etc.), o pedagógico (conocimientos

---

<sup>10</sup> Op. Cit. Castejón Costa Juan L., P. 20

previos), aun que existe otro tipo de diferencias de tipo sociocultural (expectativas y valores asociados a una grupo de indígenas, diferencias culturales, etc.) que también deben de ser tenidos en cuenta como fuentes importantes de dificultades.

## **VII. La noción de necesidades educativas**

El término de necesidades educativas alude a que, dada la diversidad de capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones que se observan entre los alumnos, todos ellos tienen necesidades educativas particulares. Cuando los alumnos afrontan la situación enseñanza- aprendizaje, lo hacen con arreglo a sus estilos particulares para aprender, a sus ideas y conocimientos previos, a sus centros de interés, etc. En función de ello, los distintos alumnos avanzan en su aprendizaje con ritmos diferentes, con estrategias de aprendizaje distintas y con menores o mayores dificultades.

Considerar tal diversidad en los alumnos y las respuestas educativas que las situaciones específicas demandan implica aceptar que todos los alumnos tienen necesidades educativas. Por ello, habrá alumnos que encontrarán mayores dificultades para alcanzar los objetivos y acceder a los contenidos que establece el currículo común, y tendrán necesidad de ajustes más adecuados a sus necesidades particulares.

## **VIII. Necesidades educativas especiales**

El término necesidades educativas especiales hace referencia precisamente al grupo de alumnos mencionados anteriormente. No se trata, desde

esta perspectiva, de buscar la razón de por qué es un alumno especial, sino que lo importante es considerar lo especial de las condiciones necesarias para que el alumno aprenda. Es un concepto educativo que nos dirige a la respuesta educativa que algunos alumnos precisan.

Así, se asume que todos los alumnos con necesidades educativas especiales no presentan una deficiencia sensorial, motriz o intelectual. Habrá alumnos englobados bajo tal definición cuyas dificultades provengan del entorno familiar, de carencias socioculturales y de su historia desajustada de aprendizaje. La necesidad especial no se sitúa en el alumno(a), sino que es el resultado de la interacción de éste y el contexto educativo.

El concepto de necesidades educativas especiales hace referencia a la ayudas psicopedagógicas que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de la escolarización para el logro de los fines de la educación.<sup>11</sup>

El cambio conceptual es considerable una vez que hay determinados alumnos que necesitan más ayuda y una distinta a la del resto de compañeros de su edad para conseguir los fines de la educación, que son los mismos para todos los alumnos.

Para dar respuesta a estos alumnos (as) la educación presenta diferentes ajustes a la diversidad de necesidades de los alumnos. Estos ajustes varían desde los más leves hasta los más profundos. El término de necesidades educativas especiales alude precisamente a esa clase de alumnos que demandan ajustes educativos severos y específicos.

---

<sup>11</sup> Op. Cit. Castejón Costa Juan L., P. 21

Es decir, hay un cambio en la perspectiva, hay que traducir la discapacidad en términos de necesidad educativa: ¿Qué necesita aprender? ¿Cómo? ¿En qué momento? ¿Con qué recursos. La acepción de necesidad educativa especial pone el énfasis en lo que el alumno necesita para compensar su discapacidad o deficiencia y para progresar adecuadamente en sus aprendizajes. No es el alumno el especial. Lo especial son las condiciones que necesita para aprender.

## **IX. Criterios para delimitar las necesidades educativas especiales**

Castejón Costa siguiendo la opinión de Brennan (1998) establece una distinción entre “diferencias individuales en el aprendizaje” y “necesidades educativas especiales”.

Las diferencias individuales están ligadas a cada alumno y se pueden abordar con los medios ordinarios que posee cualquier profesor, mientras que las dificultades de aprendizaje que muestran los alumnos con necesidades educativas especiales tienen que resolverse con ayudas extraordinarias de tipo educativo, médico o psicológico.

Para Brennan existe una necesidad educativa especial *“cuando se presenta una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) que afecta al aprendizaje hasta el punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuado y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda, puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno”*.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Op. Cit. Castejón Costa Juan L., P. 22

En función de ello, el primer criterio que se emplea en la identificación de las necesidades educativas especiales es que algunos alumnos presentan dificultades mayores que el resto para acceder a los aprendizajes comunes de su edad.

El segundo criterio se deriva del primero y supone que un alumno será considerado con necesidades educativas especiales cuando el profesorado, individual o colectivamente, haya puesto en marcha y agotado todos los recursos ordinarios a su alcance (cambios metodológicos, otros materiales, más tiempo, más dedicación, etc.) y, a pesar de ello, considere que el alumno sigue necesitando ayuda extraordinaria para resolver sus dificultades.

Otro criterio, derivado de la referencia de las necesidades educativas especiales a las dificultades para acceder a los aprendizajes expresados en el currículo, alude de modo explícito a la normalización. No son dificultades inherentes al déficit, sino dificultades que, sea cual sea su origen y etiología, generan la inadecuación de la respuesta educativa, que por otra parte resulta adecuada para la mayoría. Tomar como punto de referencia los aprendizajes básicos de su edad supone clarificar qué aprendizajes son prioritarios y qué modificaciones hay que realizar.

Una vez, además, que las necesidades educativas especiales de un alumno se ponen de manifiesto en el contexto educativo determinado y no son, por tanto, consustanciales al alumno, sino, al contrario, constituyen un producto de la interacción de éste y la situación de enseñanza – aprendizaje: las necesidades educativas especiales dependen tanto de las características personales del

alumno como de las características del contexto educativo en el que se desenvuelve y de la respuesta educativa que se le ofrece.

Esto tiene dos implicaciones. De una parte, que las características de cada etapa educativa y de cada centro concreto pueden introducir variaciones en el conjunto de necesidades especiales que presente un alumno determinado. Es decir, las necesidades educativas son relativas. En cualquier caso hay cierta dependencia entre la estructuración de la enseñanza y la intensidad de las necesidades educativas especiales: cuando más rígida e inflexible sea la oferta educativa más se pronuncian las necesidades educativas especiales de los alumnos. Por otra parte, que las necesidades educativas especiales de un alumno tienen un carácter dinámico. No pueden establecerse de forma definitiva ni determinante. Cambian en virtud de las condiciones y oportunidades que le ofrezca el contexto de enseñanza – aprendizaje donde se halle el alumno en un momento determinado de su escolarización.

Y por último, como consecuencia del carácter interactivo y dinámico de las necesidades educativas especiales, éstas sólo pueden determinarse a través de un proceso de evaluación individualizada del alumno, de una evaluación concienzuda del contexto en el que se ubica, y ambos procesos de evaluación han de ser continuos. Por eso *“los proyectos curriculares de atención a la diversidad se apoyan en la evaluación psicopedagógica de las necesidades de aprendizaje de cada alumno y el tratamiento con una serie de tareas adaptadas a esas necesidades”*.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Ibídem P. 22

Para finalizar este apartado y a modo de síntesis, podemos, pues, establecer una graduación en la respuesta educativa que el sistema ha de dar a los alumnos como consecuencia de diversidad.

En el cuadro 1 se representa de forma esquemática la secuencia de necesidades de los alumnos (as) a las que ha de dar respuesta el sistema educativo e instructivo, así como las características fundamentales de cada una de estas necesidades.

<b>GRADUACIÓN DE LAS NECESIDADES</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
1. Diferencias individuales 2. Diversidad de los alumnos (as) 3. Necesidades educativas 4. Necesidades educativas especiales	De tipo psicológico, pedagógico y sociocultural.  En la situación educativa.  De todos y cada uno de los alumnos.  De los alumnos excepcionales.

Cuadro 1. Representación esquemática de las necesidades educativas graduadas y sus características.

En primer lugar, las diferencias individuales de tipo psicopedagógico y sociocultural que dan lugar a la diversidad del alumnado dentro de una misma situación de aprendizaje, el grupo – clase; ello requiere atender las necesidades educativas de todas y cada uno de los alumnos derivados de su diversidad, por los medios ordinarios que ha dispuesto el sistema educativo, en general, y el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, en particular, (adaptaciones metodológicas, estrategias y recursos motivacionales, etc. ); cuando las necesidades educativas que tienen los alumnos exigen respuestas educativas que van más allá de los medios ordinarios necesarios, se habla de necesidades educativas especiales. Estas necesidades educativas especiales tienen carácter



excepcional en cuanto que no son requeridas por todos, sino por una parte de los alumnos.

Dentro de las necesidades educativas especiales, se puede establecer, a su vez, un continuo, en función de las dificultades con las que se encuentran los alumnos por aprender, que da lugar a una tipología amplia de necesidades educativas usuales permanentes, a las necesidades educativas especiales temporales, para llegar a las necesidades educativas especiales permanentes. En el cuadro 2 se presentan los distintos tipos de necesidades.

Las dificultades, temporales o permanentes, que se resuelven sin necesitar la ayuda de recursos extraordinarios (de tipo educativo, médico o psicológico) constituyen las necesidades educativas usuales. Las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza – aprendizaje y que demandan recursos educativos extraordinarios se denominan necesidades educativas especiales.

<b>NADA &gt; -----&gt; TODO</b>			
Necesidades Educativas Usuales Temporales	Necesidades Educativas Usuales Permanentes	Necesidades Educativas Especiales Temporales	Necesidades Educativas Especiales Permanentes

Cuadro 2. Tipos de necesidades

## **X. Críticas y dilemas actuales**

A pesar de las considerables ventajas que ofrece la consideración de las necesidades educativas especiales en la actualidad, el concepto de necesidades educativas especiales no está exento de críticas.

En primer lugar, hay quienes consideran que las necesidades educativas especiales son demasiado vagas y que remite a nuevos conceptos. En segundo lugar nos encontramos con las críticas que hacen referencia a la excesiva amplitud del término. La educación especial pasó de incluir al 2% aproximadamente de alumnos con deficiencias permanentes a más del 20% de alumnos con necesidades educativas especiales no es útil para diferenciar que consideran que el término de necesidades educativas especiales no es útil para diferenciar entre los distintos problemas de aprendizaje. Por último, también se ha señalado que con esta terminología se trata de presentar una imagen excesivamente optimista de la educación especial.

Para Marchesi (1999,a) este conjunto de críticas obliga a perfilar el conceptos de necesidades educativas especiales en dos ámbitos, relacionados entre sí; hasta dónde se extiende el término necesidad educativa especial y qué información puede ayudar a precisar las necesidades educativas.

La primera de estas cuestiones está relacionada con los criterios de delimitación señalados anteriormente, que para algunos, sin embargo, son difíciles de establecer. Así, hay quien sigue considerando que mejor que hablar de “necesidades educativas especiales”.

Este planteamiento tiene la ventaja de poner énfasis en las diferencias individuales entre los alumnos, pero tiene el riesgo de olvidar las características excepcionales de algunos de ellos. El empleo de forma genérica del término necesidades educativas especiales puede hacer que se olvide que existen características propias asociadas a cada discapacidad o con el origen de los problemas de aprendizaje, cuyo conocimiento puede ayudar a proporcionar la alternativa educativa y los recursos más adecuados.

La segunda cuestión, ligada a la anterior, nos lleva al dilema de la identificación: la identificación de los alumnos que tienen necesidades educativas, ¿les ayuda o les marca negativamente? En palabras de Norwich (1993): *“a) Si los niños tienen dificultades en el aprendizaje y son identificados y etiquetados como necesidades de educación especial, entonces van a ser tratados probablemente de forma diferente, devaluados y estigmatizados; b) Si los niños que experimentan dificultades en el aprendizaje no son identificados individualmente como que tienen necesidades educativas especiales, entonces no habrá manera de identificarles y de asegurar recursos educativos para ellos”*.<sup>14</sup>

La solución a este dilema ha de ir orientada, desde nuestro punto de vista, tanto a establecer las características y el origen de las dificultades de aprendizaje que presenta el alumno como a dar una respuesta educativa a estas diferencias.<sup>15</sup>

## **2.6 Las actitudes de los maestros antes las NEE**

En el salón de clases los maestros expresan inconformidades, antagonistas y resistencias hacia la integración de niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, muchas de ellas injustificadas, otras no.

---

<sup>14</sup> Op. Cit. Castejón Costa Juan L., P. 24 - 25

<sup>15</sup> Ibídem P. 25

Lo cierto es que muchas de estas actitudes están fundadas en situaciones tales como el desconocimiento, en el temor a lo diferente, a la falta de sensibilidad hacia los principios éticos universales, como el derecho a la educación para todos, al equidad de oportunidades y el compromiso personal con cada niño.

Antes de ser docente, el maestro es un ser humano con necesidades, inquietudes, miedos, prejuicios, limitaciones, motivaciones y deseos; es dueño de una historia personal que día a día va moldeando su actividad de enseñanza.<sup>16</sup> Esa vida que el maestro tiene fuera de su área laboral muchas veces es la responsable de las actitudes y formas de percibir la realidad que éste adopta. Por consiguiente, la vida personal del docente va a definir sus actitudes frente a cosas nuevas, a retos y sobre todo con el hecho de aceptar o no en su salón de clases a un niño con necesidades educativas especiales.

Patricia Frola Ruiz hace mención de Ann Lewis, con su obra *Children's understanding of disability*, donde se habla sobre un estudio donde se enlistan una serie de ideas equivocadas que predominan entre los maestros con respecto al trabajo diario con niños con necesidades especiales. Estas son:

- a) Que los niños con NEE se salen del rango de diferencias con las que un maestro puede lidiar.
- b) Aprenden muy poco, aun con ayuda especial.
- c) Requieren atención constante de los alumnos, por lo que necesitan estar en grupos pequeños.
- d) Acaban con la energía del maestro.
- e) Demandan tanta atención que los demás niños se sienten desplazados.

---

<sup>16</sup> Op. Cit. Frola Ruiz Patricia. P 101

- f) Necesitan programas altamente especializados.
- g) Son rechazados por los alumnos “normales”.
- h) Se encuentran mejor con los niños de su mismo “tipo”
- i) Que reciben una cantidad desproporcionada de recursos educativos.

Es evidente que si el maestro tiene esas creencias, difícilmente va a presentar actitudes favorables hacia la integración de niños en su aula; estas creencias están determinadas, en gran medida, por la historia personal de cada profesor y desafortunadamente por una gran falta de conocimiento sobre las necesidades especiales, los prejuicios y una falta de sensibilidad con respecto a su profesión.

El temor a las nuevas experiencias es común en cualquier individuo, sin embargo, las ideas preconcebidas no sólo existen entre los maestros regulares ante la posibilidad de recibir niños con discapacidad en su grupo, sino también de los maestros de escuelas especiales que se niegan a dejar a sus alumnos y permitir que sean integrados en escuelas regulares.

Frola Ruiz hace hincapié a investigación que realizó Fathes (1994) donde publica ideas preconcebidas de profesores de escuelas especiales, que tampoco favorecen a integración:

- 1) La integración a escuelas regulares implica dispersión del personal especialista, menor uso de las estrategias especializadas u, consecuentemente, reducción de los fondos para el subsistema de educación especial.
- 2) Se reduce la demanda de especialistas intramuros, es decir, dentro de las escuelas especiales y poca disposición a salir de sus instituciones.

- 3) Prejuicios sobre el programa oficial y limitaciones para hacer adaptaciones curriculares.
- 4) Que la integración sólo será en teoría y resultará, al final, más perjudicial que la segregación misma.

Esta serie de situaciones de índole humana son definitivamente subjetivas, hablan de valores, los temores y formas de pensar sobre la realidad de los maestros, es por ello que no es suficiente que el marco legal y los cambios institucionales estén ya dados, falta considerar los aspectos que no son tan evidentes pero que en la práctica cotidiana determinan la integración o la no integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Así el elemento principal en este suceso resulta ser el maestro, él con sus actitudes y disposición va a determinar el éxito o fracaso de aquel niño integrado en su aula, independientemente de que tenga o no conocimientos especiales sobre discapacidad. Cualquier intento encaminado a sensibilizar a los maestros siempre será válido y fructífero.

Estos principios son deseables en la formación de cualquier alumno, en cualquier contexto educativo. Por ello, los principios y valores que la escuela debe fomentar son:

- a) Respeto a los individuos.
- b) Reconocimiento de las similitudes.
- c) Reconocimiento de las diferencias.
- d) Valoración y festejo de ambas.

En vista de nuestra consideración de las necesidades especiales, se ha adoptado deliberadamente la expresión “perfeccionamiento de los maestros”, con preferencia al concepto más familiar “formación en ejercicio, o de maestros en activo”. Se trata de nuevo de evitar una perspectiva individualizada, en este caso con respecto al aprendizaje de los maestros. Lo que se desea en realidad es conceptualizar un procedimiento para el perfeccionamiento de los docentes análogo al que se ha señalado en relación con el aprendizaje de los niños.

Los datos proporcionados por las investigaciones sobre la eficacia de las iniciativas de promoción de los maestros distan mucho de ser alentadoras. A pesar de todos los esfuerzos y recursos dedicados a este tema, el impacto de todos los requerimientos en cuanto a la mejora de la enseñanza y un mejor aprendizaje de los alumnos es más bien decepcionante.

De resultados de su estudio de los datos derivados de las investigaciones, Michael Fullan es mencionado por Lorenzo Delgado Manuel, en donde se indica cuáles son las razones del fracaso de la formación en ejercicio, estas son:

- 1) Los talleres no repetidos son frecuentes, pero ineficaces.
- 2) Los temas son seleccionados frecuentemente por personas que no son las que recibirán la formación.
- 3) Sólo en muy pocos casos las ideas y prácticas expuestas en los cursos tienen seguimiento.
- 4) Pocas veces se llevan a cabo evaluaciones de seguimiento.
- 5) Los cursos de perfeccionamiento tratan raramente de las necesidades y preocupaciones individuales de los participantes.

- 6) En la mayoría de los cursos participan maestros de escuelas o distritos escolares muy distintos, pero no se reconoce el impacto diferencial de los factores positivos y negativos en el sistema al que han de regresar.
- 7) No hay en absoluto una base conceptual en la planificación y ejecución de los cursos de perfeccionamiento que asegure su efectividad.

Así pues, del presente análisis se desprende una imagen de iniciativas de formación en ejercicio mal conceptualizado, insensible a las preocupaciones de los diversos participantes y que, lo que es quizás más crítico, hacen poco por ayudar a los participantes a relacionar sus experiencias de aprendizaje con un trabajo habitual.

La base teórica del conjunto de materiales educativos de la UNESCO se inspiró en gran medida en evaluaciones e investigaciones de otras iniciativas similares, y en estudios teóricos muy amplios. Esto dio lugar a un rechazo de las hipótesis funcionalistas que han dominado la teoría y la práctica de la educación especial, e inspiraron gran parte de las actividades de perfeccionamiento de los maestros. En la aplicación del proyecto influyó una perspectiva diferente basada en un modo muy distinto de considerar el comportamiento humano.

Esta perspectiva, llamada a veces visión constructivista o construccionista, parte del supuesto de que nuestras percepciones, apreciaciones y creencias están arraigadas en mundos que fabricamos nosotros mismos, y que acabamos considerando reales. Por consiguiente, las iniciativas basadas en esta perspectiva, calificadas por algunos como “nuevo paradigma”, dan prioridad a las siguientes hipótesis:



1. El comportamiento humano sólo puede entenderse en relación con contextos particulares.
2. Esta comprensión sólo puede alcanzarse considerando esos contextos como un “todo”.
3. Se supone que los acontecimientos que se producen en un contexto determinado son reinterpretados en las mentes de los participantes y, por consiguiente, sólo pueden entenderse teniendo en cuentas múltiples realidades.

La perspectiva constructivista y sus correspondientes hipótesis influyen en la preparación del proyecto, así como en los criterios adoptados respecto a las necesidades especiales, el perfeccionamiento de los maestros, la difusión y la evaluación. Es la teoría principal que se ha empleado, con cierto éxito, para interpretar una iniciativa aplicable en diversos contextos y culturas. No obstante, esta perspectiva pone entredicho muchas de las prácticas existentes en las escuelas y en la formación de los maestros, y por consiguiente debe considerarse con precaución.

En particular, es importante reconocer que la reinterpretación del tratamiento de las necesidades educativas especiales en forma de una mejora de las escuelas y el perfeccionamiento de los maestros puede alterar las prácticas vigentes en materia de escolaridad y formación de los maestros que, a nivel político, se debe plantear problemas a los que deciden y administran las políticas. En el plano profesional, supone un reto para los maestros en compañía del personal de formación.

Concretamente, exige que muchos abandonen sus creencias e hipótesis acerca de sus orígenes y la naturaleza de las dificultades educativas, para considerar otras perspectivas. En vez de la búsqueda tradicional de técnicas especializadas que pueden subsanar las dificultades de aprendizaje de algunos

alumnos, la prioridad consiste en crear las condiciones que faciliten y apoyen el aprendizaje de todos los alumnos.

Estos cambios de perspectiva no son fáciles de conseguir. La enseñanza es una actividad exigente e intensa que deja poco tiempo para la reflexión. Además, con frecuencia los maestros tienen convicciones profundamente enraizadas, de resultados de un proceso de profesionalización durante la formación inicial y, quizás lo que es aún más importante, en el lugar de trabajo. Por ello los materiales del proyecto de la UNESCO tratan de influir en la visión de los instructores y otros participantes en la formación de los maestros, que sirve para el perfeccionamiento profesional.

Un aspecto crítico del cambio de las perspectivas es el modo en los maestros y otros profesionales de la educación conceptualizan las dificultades educativas. En otras palabras, como indica Mel Ainscow, en su libro, el modo en que los problemas se “nombran y encuadran” de la siguiente manera:

“Mediante los actos complementarios de nombrar y encuadrar, el profesional selecciona las cosas que merecen atención y las organiza, basándose en un estudio de la situación que le da coherencia y fija una dirección a la acción.”<sup>17</sup>

En efecto, esta es la noción constructivista de la “fabricación del mundo”, como la definió en algún momento Nelson Goodman, a quién hace mención Ainscow.

---

<sup>17</sup> Ainscow, Mel. “Necesidades Especiales en el Aula”. Ediciones UNESCO- NARCEA. MADRID. 1994. P 43

El objetivo de estos cambios es ayudar a los maestros y a sus formadores a superar lo que se llama la “visión individualista”. Este procedimiento de nombrar y encuadrar los problemas por los alumnos y los maestros tiene muy poco en cuenta los contextos ambientales, sociales y políticos más amplios en que se produce. Al centrarse la atención en determinados alumnos con un criterio individualista, la población escolar se divide en “tipos” de niños, que deberían educarse de modos distintos, o incluso por diferentes maestros. Esto hace que la atención se desvíe de la cuestión central, el modo en que la escuela pueda adaptarse a la diversidad de los alumnos. Esta desviación se produce al considerar que las necesidades especiales precisan un tratamiento técnico con técnicas, personal y recursos materiales propios.

Con esta visión individualista, las actividades de formación de los maestros en el campo de las necesidades especiales consisten enseñar a los maestros los procedimientos que pueden contribuir a atenuar los problemas de los alumnos, considerados individualmente. Además, las respuestas resultantes son a menudo muy limitativas, por cuanto se subestiman la importancia de las interacciones sociales como medio para facilitar el aprendizaje.

No obstante, cuando se alientan a los maestros a considerar otras perspectivas, lo que se hace es pedirles que vean a los alumnos que experimentan dificultades un medio para abordar la mejora de las condiciones de enseñanza en las aulas. Esta mejora, redundará en beneficio de todos los alumnos.

La obra de Donald Schon que menciona Ainscow habla sobre que el perfeccionamiento profesional fue especialmente importante y útil para la justificación de los materiales educativos. También se recalca la importancia de lo que se llama “habilidad artística profesional”, como base para mejora de la práctica.

Ainscow menciona el análisis que realizó Donald Schon en donde este autor es sumamente crítico de los enfoques existentes respecto al perfeccionamiento de los maestros. El problema central, afirma, estriba en la doctrina de la racionalidad técnica que domina la teoría de las profesiones. Inherente a esta doctrina de racionalidad técnica, la hipótesis que es una profesión es un grupo ocupacional cuya práctica se basa en el conocimiento derivado de la investigación científica. En consecuencia, la competencia profesional sería la aplicación habilidosa del conocimiento teórico a los problemas instrumentales de la práctica. En esta visión de la práctica, la habilidad artística no se tiene muy en cuenta.

Schon afirma que este planteamiento del conocimiento y la práctica profesional no son adecuados por varias razones. Respecto de lo que nos interesa ahora, Schon sugiere que, si bien la racionalidad técnica presenta la competencia profesional como una competencia técnica para la solución de los problemas, los problemas del mundo real no se dan de un modo predeterminado; más bien son situaciones confusas, indeterminadas y problemáticas que se derivan a menudo de conflictos de valores. Estos problemas no pueden resolverse con técnicas procedentes de la investigación teórica, sino que precisan lo que este autor llama "competencia artística". Se trata de un proceso de esclarecimiento de una situación problemática, que permite a los profesionales redefinir sus problemas en lo relativo tanto a los fines que se persiguen como a los medios para alcanzarlos.

Partiendo de su análisis, Schon aduce que el modelo racional técnico debe ceder el paso a lo que él llama "indagación reflexiva". En consecuencia, hay que buscar procedimientos de perfeccionamiento profesional que alienten a los profesionales a reflexionar sobre los conocimientos implícitos que conllevan sus actos.

En el proyecto de la UNESCO se estudian los planteamientos derivados de los argumentos de Schon. La perspectiva tradicional e individualista del tratamiento de las necesidades educativas especiales puede considerarse un ejemplo de modelo racional técnico, con todas sus limitaciones e inconvenientes. Por consiguiente, buscamos técnicas de trabajo basadas en la indagación reflexiva con objeto de superar esta perspectiva. Con ello se espera que, al ayudar a los maestros a adquirir una mayor confianza en sus propias capacidades para aprender de su experiencia, le ayudará también a descartar la visión individualista.

Además de la indagación reflexiva, otro sector de interés son los procesos sociales como medio de facilitar el perfeccionamiento profesional y el aprendizaje. Como se ha previsto siempre, las escuelas eficientes parecen caracterizarse por una cultura de colaboración que conduce a un consenso común. Si bien el proyecto no siempre opera a nivel de toda la escuela, sí recalca la importancia de colaboración a todos los niveles del sistema escolar, como medio de facilitar la solución de problemas y el aprendizaje. Por eso Ainscow retoma el argumento de Handy y Aitkin que dice:

“Los grupos permiten a los individuos proyectarse fuera de ellos mismos, participar en algo que ninguno de ellos alcanzaría por sí solo, y descubrir medios de trabajar con los demás, en beneficio de todos”.<sup>18</sup>

Así pues, el proyecto “Necesidades Especiales en el aula” pretende ayudar a los formadores de maestros y a los propios maestros a adquirir mayor confianza en sí mismos y mejorar sus técnicas para perfeccionar su práctica, alentándolos a

---

<sup>18</sup> Op. Cit. Ainscow, Mel. P 45

servirse de las personas que les rodean (incluidos sus alumnos), con objeto de hacerlos reflexionar más detenidamente sobre las dificultades que se plantean en sus clases. Es de prever que, en los casos en que este planteamiento dé resultados favorables, los maestros adquirirán mayor confianza en su capacidad de hacer frente a un alumnado diverso. De este modo, el tratamiento de las necesidades especiales se convertirá en una técnica de mejora escolar y perfeccionamiento de los maestros.

## **2.7 Las actitudes de los padres de familia ante las NEE.**

Respecto a los diferentes sentimientos que experimentan los padres de los niños con necesidades educativas especiales, una vez que reciben información de la deficiencia de sus hijos, y hasta que acepten la realidad, se puede vivenciar los siguientes estados emocionales:

- a) Impacto: tras saber que un hijo tiene alguna deficiencia, aparece una primera situación de conmoción, de inesperada sorpresa, una fuerte impresión que bloquea cualquier tipo de reacción.
- b) Negación: posteriormente puede experimentarse un sentimiento o una sensación de incredulidad, no pudiendo reconocer o afrontar la dificultad presentada.
- c) Culpabilidad: otro sentimiento es el de atribuirse la causa de lo que su hijo le ha sucedido, siendo una de las expresiones más frecuentes: “Dios mío, qué habré hecho yo”. Y Dios le diría: “No se trata de qué has hecho, se trata de saber qué vas hacer”
- d) Aceptación: en este sentimiento también incluiría las características que son denominadas como “etapa de recuperación” y “etapa de reorganización”. Este estado emocional llega cuando los padres se deciden a superar las dificultades junto a su hijo, admitiendo sus posibilidades y rehaciendo su vida familiar.

También se habla de un sentimiento de enojo, al que no se incluiría como estado emocional, en el listado anterior, ya que se puede considerar que esa sensación de enfado o disgusto está unida y presente en cualquier estado de ánimo.

Hay que pensar en los padres de familia de un chico que usa muletas y no pueden enviarlo a la escuela de problema neuromotores, quieren enviarlo a la escuela regular que está cerca de su casa, ¿cuáles serían sus principales temores? Básicamente que su hijo sufriera algún daño físico, una caída o que los otros chicos lo lastimaran en algún juego o pleito infantil; otro temor generalizado es que lo rechacen y lo hagan sentir mal, temor a las burlas y a que el maestro no le dé importancia y lo segregue; sin embargo, la necesidad de los padres es que su hijo aprenda a convivir con el mundo real, con lo cotidiano, que se enfrente a las incontables barreras físicas del medio, que pueda intentar subir una escalera o jugar en un recreo. En una escuela especial estos aspectos están controlados, hay barandales por todas partes, es diferente del medio cotidiano.

Así, la decisión de los padres de que su hijo asista a la escuela más cercana debe ser respetada, con base en todo el marco legal de los organismos internacionales, de principios éticos universales que debe haber.

Es cierto que no todos los profesores regulares tienen experiencia y conocimientos teóricos y técnicos para atender a niños con alguna discapacidad, pero si el niño va esperar a que los maestros tomen cursos y adquieran experiencia en las necesidades educativas especiales, perdería varios años de escuela.

El proceso se está dando de manera simultánea, difícilmente se le podría decir a un niño que se inscribirá hasta el próximo año en que su maestra haya tomado cursos para atender su problema especial.

El no recibir a un niño en la escuela en que sus padres han solicitado inscripción es una transgresión de su derecho universal a recibir educación y se contrapone a las declaraciones de la ONU y legislación vigente.

¿Cómo responder a la necesidad de los padres? De inicio, no negándoles la entrada, luego colocando al menor con un maestros que conscientemente esté interesado en trabajar, no sólo con el niño en su proceso de integración, sino con los demás compañeros y padres de familia, sensibilizándolos y promoviendo actitudes flexibles hacia la diversidad en el aula, es decir, abarcando todo el contexto; niño, grupo, padres, escuela, comunidad. La tarea no es solamente darle una banca junto a otro niño sino iniciar un proceso educativo, de formación de valores que se extiendan poco a poco hacia el medio intraescolar y paulatinamente al medio extraescolar.

## **2.8 La atención a la diversidad: un modelo de la Psicopedagogía Humanista Existencial**

Con la aparición de las Necesidades Educativas Especiales se aborda, la atención a la diversidad y la concepción de la compensación de las desigualdades en la educación, se amplía el campo a toda la población escolar estableciendo los mecanismos necesarios para que el propio sistema educativo, a través de una adecuada planificación, evite las diferencias que ponen en peligro la programación escolar de determinados alumnos por su situación socio – económica adversa, por



la dispersión geográfica en que residen o por las necesidades educativas que presentan. Es entonces, cuando la Ley permite responder a la diversidad de las necesidades, intereses y motivaciones.

Con la integración de alumnos que presentan dificultades en el sistema educativo ordinario se abren vías democráticas en la educación, para que puedan ser educados todos los alumnos, rompiendo con la cultura segregacionista y actuación homogénea en la educación.

La noción de necesidad educativa especial indica que el alumno presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolaridad y, por ello, precisa una atención educativa más específica y más recursos educativos que sus compañeros de igual edad. Se alude a que, dadas las diferencias de capacidades, de ritmos de aprendizaje, de intereses y de motivaciones que se observan entre los alumnos, todos tienen necesidades educativas que pueden coincidir en muchos casos y que pueden ser diferentes en otros muchos. El concepto de diversidad alude a cualquier diferencia notable que un alumno presenta al seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de igual edad, cualquiera que sea el factor determinante de la ventana o el retraso.

La necesidad de adecuar la enseñanza y el aprendizaje a las características diferenciales de los sujetos inmersos en los procesos educativos es un reto para cualquier sistema educativo. Para afrontar semejante tarea que pueden seguir diferentes enfoques. Castejón Costa siguiendo con el argumento de Cronbach (1967) donde se establece hasta cinco planteamientos generales empleados para atender la diversidad, son los siguientes:

1. El enfoque selectivo parte del supuesto de que un alumno debe avanzar a lo largo del sistema educativo hasta donde se lo permiten sus capacidades. Un sistema educativo debe tener unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación comunes para todos y los alumnos que no se adaptan al sistema han de ser excluidos del mismo.
2. El enfoque temporal asume que hay una serie de conocimientos que todo miembro de un grupo social debe adquirir con independencia del tiempo que tal adquisición le lleve. Se establece, así, la repetición de curso como estrategia básica. Una aplicación radical de este sistema implicaría que algunos sujetos no abandonarían nunca el centro escolar.
3. El enfoque de neutralización parte de la idea de que algunos tienen determinados impedimentos. Se trata, entonces, de desarrollar en los alumnos unas estrategias que anulen o compensen sus deficiencias.
4. Desde el enfoque de adaptación de objetivos se proponen objetivos educativos distintos según las diferencias individuales, asumiendo que no todos los alumnos han de acceder a los mismos aprendizajes. Un sistema educativo, por lo tanto, ha de contar con distintas vías para que los alumnos sigan unas u otras en función de sus capacidades y motivaciones.
5. En el enfoque de adaptación del método de enseñanza, el objetivo es alcanzar el máximo grado de ajuste posible entre las situaciones de enseñanza – aprendizaje y las características personales de cada alumno.

Los distintos enfoques están, en mayor o menor medida, presentes en nuestro sistema educativo. Las pruebas de acceso a la universidad son ejemplo del enfoque selectivo. Considerar la repetición de curso supone tomar aportaciones del enfoque temporal. Cuando se adoptan, medidas de educación compensatoria se participa del enfoque de neutralización. Al ofrecer diversas vías de optatividad y de modalidad en distintos itinerarios formativos, se recogen formulaciones del enfoque de adaptación de objetivos. Y en cuanto se contemplan

adaptaciones curriculares y diversificaciones curriculares, se adoptan principios del enfoque de adaptación del método de enseñanza.

Las diferencias individuales cobran una dimensión novedosa. Esta perspectiva hace necesaria la consideración del principio de atención a la diversidad, entendida ésta como un conjunto de intervenciones educativas que, desde una oferta curricular básicamente común, proponen respuestas diferenciadas y ajustadas a las características individuales del alumnado. Al tiempo, suponen que el trato a la diversidad es parte de la tarea del profesor, como una función más del docente: “El profesor debe ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades del alumnado y facilitar recursos y estrategias variadas que permitan dar respuesta a las diversas motivaciones, intereses y capacidades que presentan los alumnos...”.<sup>19</sup> El punto de partida de una educación adaptativa es que se maximizan los aprendizajes de los alumnos si se les ofrecen experiencias de aprendizajes que, partiendo de su nivel de competencia actual, den respuesta a las necesidades educativas.

La enseñanza adaptada a la diversidad es la alternativa que ofrece la psicopedagogía actual para dar respuesta a las diferentes formas de aprender que tienen los alumnos. Se pueden distinguir dos formas de llevar a cabo la enseñanza adaptada a la diversidad: la macroadaptación y la microadaptación. La macroadaptación hace referencia al proceso de diseño e implementación de la enseñanza adaptativa y supone tomar decisiones a medio y largo plazo. Por el contrario, la microadaptación implica las decisiones que en todo momento el profesor toma dentro del aula para adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades de los alumnos.

---

19

Indudablemente, la vía general y más importante para atender la diversidad de los alumnos se deriva del propio carácter abierto y flexible del currículo, que ha de permitir, mediante los distintos niveles de concreción previstos, una práctica adaptada a las características del alumnado de cada centro, de cada grupo – aula y, en definitiva, a cada alumno concreto.

Otro factor que contribuye a la atención de la diversidad es el equilibrio curricular conseguido al introducir tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y al considerar los objetivos en función de las capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal o afectivo, de relación interpersonal y de inserción, hasta de actuación social.

A su vez el conjunto de contenidos seleccionados atiende a la pluralidad de dimensiones que presenta la cultura de nuestro tiempo y a la funcionalidad, tanto para aprendizajes posteriores como para afrontar situaciones de la vida cotidiana.

Todo ello permite establecer medidas de atención a la diversidad en el centro y en el aula a niveles metodológicos, curriculares y organizativos.

## **2.9 Implementación de estrategias didácticas al currículo**

Tanto el profesor de grupo como el personal de apoyo especializado tendrán que trabajar para adecuar los contenidos del programa a las condiciones del niño con NEE, no habría razón para elaborar un programa paralelo tal como lo indica la normatividad internacional.

“Las estrategias didácticas son aquellas acomodaciones, ajustes y reformulaciones en el programa educativo regular, que se realizan considerando las características especiales y posibilidades de éxito y acceso de los alumnos”.<sup>20</sup>

Se realizan siempre que uno o varios alumnos presentan necesidades educativas específicas en relación con el nivel del resto del grupo (un ritmo de aprendizaje más lento, o más rápido, falta de motivación, alguna discapacidad motriz, sensorial o intelectual, problemas de conducta disruptiva) y van desde un reacomodo del mobiliario y espacio físico hasta el replanteamiento de un objetivo del programa (haciéndolo más breve o más de tipo visual o verbal).

Los profesores necesitan asesoría y trabajo colegiado para conocer más acerca de las adecuaciones curriculares, por lo que es imprescindible el contacto con el personal de apoyo, ya sea de las USAER o de instancias privadas dedicadas a la asesoría y actualización en este campo.

Por otra parte, los maestros descubrieron que lo que aprendían en grupo les permitía responder de forma más sutil a todos los alumnos y no sólo a aquellos cuyo se discutía. Esto es de gran importancia con respecto al programa educativo global y a las diversas sugerencias a propósito de <<derogar>> o <<modificar>> el Currículum Nacional para algunos niños bajo el Acta de Educación de 1988. Se ha propuesto a los maestro de escuelas normales que cuando consideremos la necesidad de los niños inadaptados de triunfar en sus relaciones, en su aprendizaje básico, en la gestión y expresión de sus sentimientos, en el aprendizaje de un comportamiento más aceptable y satisfactorio, podemos encontrar líneas maestras para la adaptación curricular escolar que lo harían adecuado para ellos.

---

<sup>20</sup> Op. Cit. Frola Ruiz, Patricia. P 125

Los cambios a realizar en los elementos del curriculum serán graduales y progresivos tomando siempre la menor dimensión posible que permita atender de manera adecuada las necesidades educativas que no son cubiertas por el desarrollo curricular ordinario. Siguiendo con esto, los cambios en un elemento curricular pueden ir desde las leves modificaciones hasta su eliminación/sustitución, pero es preciso que se reduzcan los cambios a los mínimos indispensables.

En cuanto a cuáles son los elementos que deben modificarse antes, y, nuevamente teniendo como referencia ese mismo principio de integración educativa, se hace necesario que los elementos curriculares que se adecuen sean los menos posibles, comenzando por los aspectos metodológicos, continuando por la evaluación, los contenidos y finalmente los objetivos.

Todo lo anterior sin olvidar que las adaptaciones curriculares deben partir en todo momento de unos principios básicos, como lo menciona PAREJA FERNANDEZ DE LA REGUERA, en adaptaciones para el centro educativo:

- 1) La propuesta educativa ha de ser la misma para todos los alumnos. Lo que varía en cada caso son las ayudas que deben recibir en función directa de sus necesidades educativas.
- 2) El programa para un alumno con n.e.e. debe partir siempre sin excepciones, de la propuesta educativa diseñada para el conjunto de los alumnos.
- 3) Las programaciones diseñadas para un alumnado con n.e.e. pueden plantear objetivos didácticos diferentes, pero deben responder siempre a los mismos objetivos generales.

Si sólo se tuvieran en cuenta las medidas anteriores la “silla quedaría coja”, su importancia no es sino una parte de la solución, sirven para determinar el qué enseñar a todos los alumnos; pero éstas deben complementarse con un diseño metodológico capaz de hacer efectiva la educación en y desde la diversidad. En los términos que empleábamos hace momento, establecer objetivos comunes requiere luego tomar medidas para ofrecer a cada cual las ayudas diferentes (adaptadas a sus necesidades para conseguirlos).

Este tipo de decisiones poseen unos aspectos básicos que pueden concretarse en los siguientes:

a) Respecto a los principios generales

1. Establecer criterios comunes para toda la etapa, de manera que se facilite la respuesta normalizada a las NEE, más frecuentes en el entorno.
2. Definir los criterios de selección de estrategias y técnicas de enseñanza que faciliten la atención de las NEE.
3. Definir criterios específicos para el diseño de actividades diversas que permitan la atención más normalizada posible de los alumnos que presentan NEE.
4. Establecer criterios que permitan la adaptación de las actividades de enseñanza a los alumnos con NEE.

b) Respecto a los materiales

1. Seleccionar materiales que resulten adecuados para los alumnos con NEE y sean válidos para todos los alumnos.
2. Seleccionar materiales específicos para el tratamiento curricular diferenciado de las NEE.
3. Formular criterios precisos para la adaptación de los materiales a las NEE.

c) Respecto a la organización

1. Distribuir los espacios del centro teniendo en cuenta las NEE, tratando de rentabilizarlos al máximo y de facilitar, las mejores condiciones para estos alumnos.
2. Planificar los espacios y tiempos compartidos y segregados tanto en lo referido a los alumnos como a los profesores, teniendo en cuenta las actividades de enseñanza segregadas, si las hubiera.
3. Organizar los grupos de enseñanza – aprendizaje atendiendo a criterios pedagógicos y didácticos.

Como se ha podido constatar a raíz de lo visto hasta el momento, debe ser a nivel general del centro. Sin embargo, para lo que en realidad sirve todo lo efectuado en el nivel inicial de centro es para hacer viable en las aulas un tipo de educación realmente integradora y de calidad para todos, de modo que resulta fundamental asumir las decisiones educativas un conjunto de medidas de atención a la diversidad dentro del aula, como se muestra en el cuadro 3 donde se recogen algunas de las características más importantes de los distintos tipos de estrategias didácticas curriculares dentro del aula:

<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS A NIVEL DE AULA</b>	
<b>ELEMENTOS PERSONALES</b>	<p>RELACIÓN PROFESOR – ALUMNO:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>a) Garantizar un sistema de comunicación compartido y eficaz</li><li>b) Espacios compartidos para poder cuidar la relación afectiva</li><li>c) Actitudes de aceptación de las diferencias</li></ol> <p>RELACIÓN ENTRE ALUMNOS:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>a) Variedad de agrupamientos</li><li>b) Actividades cooperativas</li><li>c) Facilitar la participación afectiva en los grupos</li><li>d) Tratarlas como otro objetivo más del aula.</li></ol> <p>RELACIONES ENTRE PROFESORES:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>a) Tener un sistema de coordinación estable</li><li>b) Clarificar las funciones</li><li>c) Existencia de un programa común</li><li>d) Apoyo dentro del aula</li><li>e) Evaluación en equipo</li></ol>



<p style="text-align: center;"><b>ELEMENTOS MATERIALES</b></p>	<p><b>ESPACIO FÍSICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Compensar los problemas derivados de los hándicaps</li> <li>b) Reducir al máximo los estímulos distorsionadores</li> <li>c) Preparar para facilitar el uso autónomo de los espacios</li> </ul> <p><b>MOBILIARIO Y RECURSOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Seleccionarlos teniendo en cuenta sus uso por todos</li> <li>b) Adaptar los de uso común según los hándicaps</li> <li>c) Máxima variedad según las necesidades</li> </ul> <p><b>LOS TIEMPOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Supeditados a la metodología</li> <li>b) Coordinados con los demás profesores</li> <li>c) Prever tiempo para trabajo individual, grupo y gran grupo</li> <li>d) Según las diferencias individuales</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>ELEMENTOS DEL CURRICULUM</b></p>	<p><b>OBJETIVOS Y CONTENIDOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Equilibrio entre los distintos tipos de contenidos y capacidades</li> <li>b) Existencia de diversos niveles</li> <li>c) Diferenciar básicos de opcionales</li> <li>d) Organizados según criterios psicológicos</li> </ul> <p><b>MÉTODOS Y ACTIVIDADES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Conexión con las experiencias de los alumnos</li> <li>b) Abiertos a diversas formas de aprender</li> <li>c) Métodos interactivos</li> <li>d) Interdisciplinaridad y globalidad</li> <li>e) Actividades multinivel en la entrada/salida de estímulos y respuestas</li> <li>f) Elaborar variedad de actividades para cada nivel</li> <li>g) Existencia de actividades comunes y diferenciadas</li> <li>h) Realización de actividades en espacios diversos</li> <li>i) Solicitar colaboración con la familia</li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Del aprendizaje y de la enseñanza</li> <li>b) Del producto y de los procesos</li> <li>c) Desde actividades diarias y comunes</li> <li>d) Evaluación multimétodos y multitareas.</li> </ul>

Cuadro 3. Estrategias didácticas a desarrollar dentro del aula.

Existen dos ejemplos de programas innovadores de los Estados Unidos que han servido de apoyo para la Educación Especial, los cuales son: el Programa de Educación abierta de Hartford (Connecticut), que forjó cambios importantes en los procedimientos de educación de la ciudad; el Proyecto Compton (California) este fue fundado por una empresa estadounidense más limitada con objetivos más

restringidos, su meta es ilustrar cómo los cambios relativamente pequeños pueden hacer grandes diferencias en la vida de los niños.

Así como estos programas que se desarrollaron para apoyo de la Educación Especial, existen dos más que buscan integrar a los niños con necesidades educativas especiales dentro de la sociedad, y que son los más utilizados dentro de este campo, los cuales son:

- a) **PDI:** Programa de Desarrollo Individual
- b) **ACI:** Adecuación Curricular Individualizada

Los PDI venían asociados inicialmente a los alumnos con deficiencias, que posteriormente fueron completados por las ACI.

Las ACI se entienden como un documento en el cual se describe y justifica la educación ordinaria y especial que se facilitará a un alumno determinado, durante un período establecido.

Parte de la base de que el currículum escolar general puede adecuarse a cada alumno, prevé el crecimiento humano desde la escuela, posibilidad de adecuarse a cualquier alumno de diferentes edades, ciclo o nivel educativo.

## **2.10 La escuela de padres, parte esencial de una escuela integradora.**

El trabajo de sensibilización tiene que extenderse para que los padres de familia acepten y colaboren en la formación de actitudes positivas hacia esta integración, el medio óptimo para estas acciones es el programa de escuela para padres; sabemos que es a través de las experiencias de aprendizaje significativo como los padres toman más conciencia de las cosas, de esta manera la labor educativa de la escuela trasciende a la familia y a la comunidad, lo cual es parte de su función social.

Hoy día, una escuela sin programa de atención a grupos de padres resulta incompleta, el programa debería ya estar adoptado en todas las escuelas, desde preescolar hasta la educación media.

Es por eso que aparece la educación familiar que en términos generales se puede entender como “un conjunto de acciones educativas de carácter socializador aplicadas por los padres en el grupo familiar y dirigidas a los hijos.”<sup>21</sup>

En cualquier centro educativo el espacio y el tiempo dedicado a los padres permiten tratar una serie de situaciones o de conflictos de manera organizada, la integración de niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, no sería la excepción.

Cuando se pone en marcha un programa de sensibilización también se considera a los padres de familia, pues ellos en ocasiones mantienen posturas

---

<sup>21</sup> Ibáñez López, Pilar. “Las Discapacidades”. Editorial Dykinson. Madrid. 2002. P 179

bastantes rígidas y resistentes a cualquier tipo de cambio, por lo que es de vital importancia que la sensibilización abarque este terreno.

En las primeras sesiones del grupo de padres se sugieren que ellos externen sus ideas, temores y preocupaciones con respecto a la posibilidad de que la escuela integre a estos pequeños, y a través de las reuniones es posible atenuar y resolver cada una de estas interrogantes:

1. Antes de ser niños y adultos con discapacidad física e intelectual, son seres humanos
2. Los niños y adultos con discapacidad física e intelectual no son objetos pasivos de caridad.
3. El entorno natural de los niños y adultos con discapacidad física e intelectual no es la escuela especial o la institución médica.
4. Los niños y adultos con discapacidad física e intelectual no forman un grupo homogéneo claramente identificable.

El grupo de escuela de padres tiene también como misión evitar el aislamiento en que algunos padres de niños con necesidades especiales se encuentran, debido a que todavía no asimilan la situación, se sienten deprimidos y agobiados al ver a su hijo con limitaciones; sin embargo, experiencias y testimonios de grupos de padres nos dan cuenta de lo benéfico y alentador que es cuando se sienten pertenecientes a un grupo y pueden externar sus sentimientos de frustración, de miedo, y darse cuenta de que no son los únicos con este tipo de sentimientos.

Este programa debe estar a cargo del maestro de grupo o del psicólogo escolar, si es que existe en la escuela, en el caso de las escuelas oficiales esta tarea está encomendada al personal de apoyo de las unidades USAER, los temas que se tratarían en los grupos podrían ser:

- a) Historia, intereses, necesidades y gustos familiares
- b) Las aptitudes que observan en sus hijos con y sin necesidades educativas especiales.
- c) Las expectativas sobre sus hijos.
- d) Miedos, angustias, sobreprotección frente a la integración escolar.

En estos grupos es válido incluir hermanos y hermanas de los alumnos. También debe mencionarse que la asistencia debe ser voluntaria, así sean sólo tres personas, no deben asistir bajo alguna presión.

Para toda reunión con el grupo de padres se sugiere que sea iniciada con una técnica grupal para “romper el hielo” y relajar las tensiones, para después dar paso a los puntos medulares, en un ambiente de respeto a las ideas, sentimientos y emociones de los demás

### **2.10.1 ETAPAS EN LA FORMACIÓN DE UNA ESCUELA DE PADRES**

#### **DETECCION DE NECESIDADES**

Toda propuesta debe estar sustentada en la existencia de una necesidad, la escuela regular debe confirmar que el programa de escuela de padres responde a una necesidad específica, que se caracteriza por las condiciones muy particulares de la comunidad donde la escuela se encuentra inmersa.

En esta etapa es necesario realizar una pequeña encuesta a los padres de familia en las que se pregunte si se considera necesario e importante que se inicie

un programa de escuela de padres y de ser así, especificar por lo menos dos temas de relevancia.

## PLANEACIÓN

Una vez que se ha confirmado que la comunidad requiere y considera necesario un programa de escuela de padres, y además ha externado los temas y situaciones que tienen relevancia para ellos, así como la disposición de tiempo que le podrían dedicar al programa, entonces puede pasarse a una planeación apegada a la realidad educativa de ese plantel.

La planeación es un proceso que consta de varias etapas y procedimientos. Los pasos para la planeación del programa Escuela de Padres en la escuela regular son:

- a) Determinar los propósitos del programa (con base a la encuesta realizada).
- b) Determinar los destinatarios y los beneficiarios del programa.
- c) Definir la metodología. Las actividades, la secuencia de los temas, la mecánica de las sesiones, horarios, el calendario, los invitados.
- d) Definir las metas que se proponen alcanzar (cantidad de temas, de sesiones y de participantes).
- e) Determinar al responsable (coordinador, orientador, director) y a los corresponsables (otros profesores, psicólogo escolar, padres de familia).
- f) Logística. Toda la infraestructura, las autorizaciones y trámites necesarios, materiales para las sesiones, espacios, formas de difundir el programa, invitaciones, etc.
- g) Evaluación del programa. Puede ser por el número de asistentes durante las sesiones, por las opiniones de los invitados, por medio de guías de observación.

h) Retroalimentación. Este elemento es vital para la sobrevivencia del programa, es la base para hacer modificaciones, adecuaciones, cambios y críticas constructivas para mejorar el programa.

Cada escuela podría diseñar su propio formato de planeación del programa escuela de padres, siempre y cuando incluyan los puntos anteriores, para después presentarlo a sus respectivas autoridades.

## CAPITULO III



# METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



## **CAPITULO III. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3.1 Enfoque y tipo de la investigación**

El enfoque que se utilizó en esta investigación es cualitativo. Este enfoque cualitativo se encarga de explorar los fenómenos a profundidad, describir los sucesos o problemáticas para llegar al análisis y búsqueda de soluciones a través de un plan o estrategias de acción.

El tipo de la investigación que se llevó a cabo fue documental y de campo. Ya que se realizó una revisión teórica para sustentar mi hipótesis. Así mismo, se realizaron entrevistas al personal de la institución para obtener información de la práctica pedagógica en el campo de la educación especial.

### **3.2 Diseño de la Investigación**

La investigación que se realizó tiene un alcance de tipo descriptivo debido a que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier fenómeno que se someta a un análisis.

El diseño de la investigación es de tipo no experimental debido a que no existe manipulación de variables, lo que se realizó es un estudio para describir las acciones pedagógicas de los docentes que atienden a niños con necesidades

especiales. Es transeccional o transversal ya que se realizó en un momento único en el tiempo.

### **3.3 Población y Muestra**

En la escuela primaria Lic. Manuel Sánchez Mármol el universo poblacional es de 490 alumnos con una población de 78 alumnos de 4to. Grado.

La muestra se formó de 38 alumnos del 4to grado grupo "A".

### **3.4 Instrumentos de la investigación**

El instrumento que se utilizó dentro de la investigación fue la entrevista que se utiliza para recabar información de forma verbal, a través de preguntas que proporciona el entrevistador.

## CAPITULO IV

◆.....◆

# ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

#### **4.1 Interpretación de las entrevistas aplicadas a docentes**

Los docentes están familiarizados con las Necesidades Educativas Especiales y han realizado ciertas adecuaciones al curriculum escolar para poder trabajar con niños que tienen alguna NEE.

Utilizan el liderazgo de los niños sobresalientes académicamente para poder integrar a los niños con NEE y, por otra parte, se apoyan en diversas asignaturas para poder realizar la integración educativa correctamente.

Por consiguiente, consideran que no cuentan con la capacitación adecuada para atender a niños con NEE, sin embargo, les gustaría aprender, por eso sugieren que se realicen diversas capacitaciones sobre Educación Especial al inicio de cada año escolar.

Sin embargo, al no tener experiencia en NEE cuentan con el apoyo del resto del personal de docentes para poder atenderlos, así como de los diferentes programas que existen como asistencia a la educación especial, por último se cuenta con el apoyo de los padres, con los cuales se tiene una buena comunicación para así, poder ayudarse mutuamente.

Para los docentes, la experiencia de trabajar con niños que padecen alguna NEE, es una gran satisfacción, ya que cada niño es diferente y de cada uno de ellos se aprende.

## **4.2 Interpretación de las entrevistas aplicadas a padres**

Para los padres, uno de sus principales temores es la discriminación que existiera hacia sus hijos de parte de sus compañeros de clases. Ellos mencionan que los profesores no tienen experiencia sobre las Necesidades Educativas Especiales, pero reciben apoyo por parte del personal de la escuela y así mismo, les brindan información sobre la NEE de su hijo.

A pesar de que, dentro de la escuela existe un programa de apoyo para la Educación Especial, por parte de los servicios de USAER, para que los docentes tengan herramientas sobre como instruir a niños con NEE, los profesores no aplican adecuaciones sobre el curriculum escolar. Así como también no siempre trabajan de manera conjunta para favorecer el aprendizaje de los niños.

Sin embargo, lo antes mencionado no evita que el docente incluya a los niños en todas las actividades para que se integre al grupo, y sobre todo implementa el respeto de sus compañeros hacia sus hijos. Por lo que es un avance en cuanto a las formas que se tenían de percibir a los niños con NEE, ya que no existe discriminación, sino inclusión y respeto a la diversidad.

### **4.3 Interpretación de la escala de observación aplicada a docentes.**

De acuerdo con la escala de observación realizada a los docentes, se concluye que los docentes no están familiarizados con las Necesidades Educativas Especiales al 100%, porque, aunque conocen la teoría, la mayoría no ha tenido una experiencia significativa.

Sin embargo, aunque los docentes de educación primaria no están capacitados para trabajar con niños NEE, fomentan la colaboración y la participación entre los estudiantes, son respetuosos en el trato y buscan la colaboración de los padres.

A pesar, de que los docentes implementan ciertas actitudes por si solos, en otras, necesitan apoyo del personal docente de Educación Especial, entre la más mencionada se encuentra el hecho de que deben saber que al trabajar con niños con NEE se realizan ciertas adecuaciones a las actividades, al mobiliario y al salón.

Por consiguiente, se recomienda que se realicen cada vez que se puedan capacitaciones sobre NEE para apoyar a los docentes de educación primaria.

## CONCLUSIÓN

Este trabajo de investigación se realizó con la finalidad de integrar a niños con necesidades educativas especiales dentro de una escuela regular, así como de propiciar el cambio de actitudes negativas que algunos profesores, padres de familia y miembros de la comunidad presentan ante la idea de convivir con niños que aparentemente son “diferentes” de los demás, obstaculizando su adaptación y pertenencia al grupo escolar.

Se intenta que los profesores adquieran una gran seguridad al tomar la decisión respecto a aceptar a un niño con necesidades especiales dentro de su aula de clases.

Aunque en la normatividad internacional y en la legislación de hoy en día la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales se encuentra claramente establecida, nunca será suficiente sino existe una buena disposición a los cambios, que se desee hacer modificaciones a su forma de trabajo para que la integración del niño especial y el cambio de actitudes se realice exitosamente.

Nadie dice que sea sencillo, pero aquí se implica el gran esfuerzo y reto profesional que cada profesor debe forjar, del compromiso que como profesores son capaces de obtener, para ayudar a ese niño “especial” que en ocasiones no encuentra apoyo en nadie solamente en su maestra (o).

La experiencia de enseñar a niños con necesidades educativas especiales es incomparable y la satisfacción de haber realizado algo nuevo para usted profesor llega a ser gratificante.



## **Propuestas**

Al término de esta investigación, se pudo constatar de las necesidades que se presentan en la escuela primaria “Lic. Manuel Sánchez Mármol”, ubicada en Av. Mártires de Cananea s/n Col. Indeco, Centro, Tabasco. Por lo que a continuación se exponen las siguientes propuestas para la comunidad educativa:

En relación a la infraestructura escolar:

Hacer adaptaciones al mobiliario, al salón, a las escaleras, a los servicios.

Instalación de rampas y zonas de seguridad, redistribución de los salones considerando que algunos niños corren riesgos al subir escaleras o entrar a los sanitarios.

En relación a los contenidos curriculares:

Hacer adecuaciones curriculares que permitan centrarse en las diferencias individuales del alumno con n.e.e.

Considerando los objetivos del mismo y reformulando los contenidos de acuerdo con las habilidades y potencialidades conservadas más que sus limitaciones.

Hacer énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas, más que en los contenidos curriculares.

Inducir al niño a los contenidos curriculares de forma gradual, ya que si es alumno de nuevo ingreso proveniente de educación preescolar, requiere de un proceso de adaptación.

En relación al personal docente de educación primaria:

Realizar capacitaciones para instruir a los docentes de educación primaria en cómo enseñar y que enseñar a niños con necesidades educativas especiales.

Sensibilizar a los docentes de educación primaria en cuanto a las n.e. e. y el respeto a la diversidad a través de talleres vivenciales que permitan comprender la experiencia de cada niño.

Realizar encuentros creativos para que el maestro ponga en práctica su creatividad, que le permitirá enriquecer en su material de apoyo sin renunciar al programa regular.

Enseñar al niño por medio de juegos didácticos, como el túnel del tiempo, el cartero, los zarcillos, entre otros.

En relación al apoyo de educación especial:

Buscar el apoyo del equipo psicopedagógico de educación especial, ya sea interno o externo.

Dar continuidad a los casos que requieren del servicio de USAER.

Incluir actividades en el aula regular que permita una integración educativa entre educación primaria, educación especial, los alumnos del grupo y el niño con n.e.e.

Establecer un puente continuo de comunicación entre el equipo que conforma la USAER y los docentes así como el director de la escuela primaria.

En relación a los padres de familia:

Informar a los padres de familia en reuniones periódicas de los niños que requieren del servicio de educación especial, de la atención que se brinda por parte del personal del USAER y las intervenciones que se realizarán a favor de la educación de los niños con n.e.e.

Buscar la colaboración de los padres para que trabajen con los niños las actividades que el profesor propone, así como de las tareas que implementa el equipo de USAER.

## Bibliografías

1. AINSCOW MEL, NECESIDADES ESPECIALES EN EL AULA, 1RA EDICIÓN, EDICIONES UNESCO – NARCEA, MADRID ,1995.
2. CASTEJÓN COSTA JUAN LUIS, UNAS BASES PSICOLOGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, 2DA EDICIÓN, EDIT. CLUB UNIVERSITARIO , ESPAÑA.
3. FROLA RUIZ PATRICIA, UN NIÑO ESPECIAL EN MI AULA, 1RA EDICIÓN, EDITORIAL TRILLAS, MÉXICO, 2005.
4. FROSTING MARIANNE, EDUCACIÓN ESPECIAL PARA UNA UBICACIÓN SOCIAL APROPIADA, 1RA EDICIÓN, EDIT. MEDICA PANAMERICANA, MÉXICO, 2002.
5. GARCÍA CEDILLO ISMAEL, et. Al, LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA REGULAR. PRINCIPIOS, FINALIDADES Y ESTRATEGIAS, 3RA EDICIÓN, SEP, MEXICO, D.F., 2009.
6. GROSS JEAN, NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA, 3RA EDICION, EDICIONES MORATA, MADRID, 2004

7. H. BARLOW DAVID, PSICOLOGÍA ANORMAL – UN ENFOQUE INTEGRAL, 2DA EDICIÓN, EDITORIAL THOMPSON LEARNING, MÉXICO.
  
8. HANKO GERDA, LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS AULAS ORDINARIAS, 1RA EDICIÓN, EDICIONES PAIDOS, BARCELONA, 1993.
  
9. HERNANDEZ SAMPIERI ROBERTO, METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN, 5TA EDICIÓN, EDIT. MC GRAW HILL, MÉXICO, 2010
  
10. IBÁÑEZ LÓPEZ PILAR, LAS DISCAPACIDADES, 1RA EDICIÓN, EDIT, DYKINSON, MADRID, 2002.
  
11. LORENZO DELGADO MANUEL, DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, 1RA EDICION, EDIT. DYKINSON, MADRID, 2002.
  
12. SEP, ORIENTACIONES GENERALES PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LOS SERVICIOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, 1RA EDICIÓN, SEP, MÉXICO, D.F., 2006.

# ANEXOS

## ANEXO 1

### ANTECEDENTES DE LA ESCUELA

La escuela primara “Lic. Manuel Sánchez. Mármol”, fue fundada en el año de 1980 e inicia sus labores originalmente en el Jardín de niños “Francisco Gabilondo Soler” de la colonia Indeco, y se comenzaron con 6 grupos, uno por cada grado, pero a medida que va creciendo la población estudiantil, se mudaron a donde se encuentran las instalaciones de hoy en día, dando clases a los alumnos en los pasillos de la misma, y los grupos crecieron a nueve.

En 1982, se hacen 12 aulas y la plantilla docente crece, al igual que el número de los alumnos, se comienza con un intendente, posteriormente se une a la plantilla docente, los cuales eran 12, una maestra de corte y confección, un maestro de música, uno de carpintería, una de danza, uno de educación física, una de educación especial y por último una maestra de lenguaje.

Entre los maestros fundadores se puede mencionar al director, el Prof. Marcos Elías López López y a su esposa la Sra. Sara Concepción Rosario Ruíz, así como otros cuatro docentes.

En 1982 es inaugurada formalmente la escuela primaria, siendo gobernador del estado el Ing. Leandro Rovirosa Wade.

Actualmente la institución cuenta con una población de 490 alumnos, divididos en doce grupos, es decir de dos de cada grado. Dentro del personal docente que labora, se incluye a un director, doce docentes, una maestra de educación especial, una maestra de danza folklórica y un maestro de educación física y dos intendentes.





**ANEXO 2**  
**UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO A.C.**  
**ENTREVISTAS A PADRES**  
**ESC. PRIM. LIC. MANUEL SANCHEZ MARMÓL**



INSTRUCCIONES: Conteste cada pregunta de acuerdo a lo que se te pide.

1. ¿Cuáles fueron sus temores al ingresar a su hijo(a) a una escuela primaria regular?
2. ¿El profesor tiene experiencia sobre las NEE?
3. ¿Recibe a poyo por parte del personal de la escuela para enseñar a su hijo(a)?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_
4. ¿Le han brindado información sobre las NEE de su hijo(a)?
5. ¿Existe en la escuela primaria regular algún programa de apoyo para niños con NEE?
6. ¿El profesor aplica adecuaciones a las actividades de enseñanza de su hijo(a)?
7. ¿Existe comunicación frecuente para informar sobre los avances de su hijo(a) con NEE?
8. ¿El profesor fomenta el respeto a la diversidad de niños que asisten a la escuela?

9. ¿El profesor incluye a los niños con NEE en todas las actividades?

10. ¿El profesor trabaja en conjunto con un equipo de apoyo psicopedagógico de educación especial (USAER)?



**ANEXO 3**  
**UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO A. C**  
**ENTREVISTA A DOCENTES**  
**ESC. PRIM. LIC. MANUEL SANCHEZ MARMÓL**



**INSTRUCCIONES:** Conteste cada pregunta de acuerdo a lo que se te pide.

1. ¿Está familiarizado con las NEE?
  
2. ¿Qué adecuaciones realiza al trabajar con los niños con NEE?
  
3. ¿Cómo trabaja con los niños los diferentes ritmos de aprendizaje?
  
4. ¿Le preocupa más la atención a las diferencias individuales que las NEE?
  
5. ¿Cómo fomenta la integración de los niños con NEE en las actividades pedagógicas?
  
6. ¿Considera que cuenta con la capacitación adecuada para atender niños con NEE?
  
7. ¿Qué sugiere para favorecer la atención a los niños con NEE?
  
8. ¿Cuenta con apoyo de educación especial para atender a los niños con NEE?

9. ¿Cuenta con apoyo de los padres de los niños con NEE para favorecer su aprendizaje?

10. ¿Qué experiencia profesional le deja trabajar con niños con NEE?

ANEXO 4  
 ESCALA DE OBSERVACION DE LAS ACTITUDES DE LOS  
 DOCENTES

ITEM	SIEMPRE O CASI	FRECUEN TEMENTE	BASTANT E VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA O CASI
Toma en cuenta las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes					
Fomenta la colaboración y la participación entre los estudiantes					
Demuestra actitudes de solidaridad ante situaciones imprevistas que afecten al grupo					
Es consciente de que trabajar con niños que presentan una NEE requiere mucha paciencia					
Es respetuoso en el trato con los estudiantes					
Busca la colaboración de los padres y los orienta					
Sabe que al trabajar con niños con NEE se deben hacer adecuaciones a las actividades, al mobiliario y al salón					
Está familiarizado con las NEE					
Al trabajar con niños con NEE, busca apoyo del equipo de psicopedagogía o un apoyo externo					
Sabe que los niños con NEE no trabajan al mismo ritmo que los demás estudiantes					

## ANEXO 5

### Formato para la encuesta sobre detección de necesidades del programa escuela de padres.

Sr. Padre de familia:

Solicitamos a usted que responda las siguientes preguntas con el fin de determinar la prioridad del programa de escuela de padres y los temas o contenidos que serían mayor interés para ustedes y para nuestra comunidad escolar.

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Maestro (a): \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. ¿Está de acuerdo con la puesta en marcha del programa Escuela de Padres?	SI ( ) NO ( )
2. ¿Qué utilidad vería usted en un programa de escuela de padres en nuestro plantel?	_____ _____
3. Enliste tres temas que usted consideran importantes para tratarse dentro de dicho programa.	a) _____ b) _____ c) _____
4. De acuerdo con su disponibilidad de tiempo, ¿con qué frecuencia deberían realizarse las sesiones?	Dos veces al mes ( ) Una vez al mes ( ) Una vez cada dos meses ( ) Otra _____