

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26-A**



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL



**SITUACIÓN ACTUAL DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LAS
ESCUELAS PRIMARIAS DEL POBLADO MIGUEL ALEMÁN**



ANA TEREZA QUIJADA VÁZQUEZ

HERMOSILLO, SONORA,

ENERO 2010

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26-A



TESIS

SITUACIÓN ACTUAL DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LAS
ESCUELAS PRIMARIAS DEL POBLADO MIGUEL ALEMÁN



QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PRESENTA
ANA TEREZA QUIJADA VÁZQUEZ



MTRA. FERNANDA ALICIA ARAGÓN ROMERO
DIRECTOR DE TESIS

HERMOSILLO, SONORA,

ENERO 2010

IFODES

Instituto de Formación Docente
del Estado de Sonora



UNIDAD 26A HERMOSILLO

25 de septiembre, 2009.

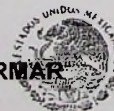
DICTAMEN DEL TRABAJO PARA OBTENCIÓN DE GRADO

**C. ANA TEREZA QUIJADA VÁZQUEZ,
PRESENTE.**

A nombre del Colegio de Posgrado de esta Unidad UPN y como resultado del análisis realizado a su proyecto de investigación "Situación actual de la integración educativa en las escuelas primarias del Poblado Miguel Alemán", investigación puesta a consideración por la Mtra. Fernanda Alicia Aragón Romero, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para la obtención del grado de maestría.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar el examen correspondiente.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



MTR. VÍCTOR MANUEL BARRERA VALENZUELA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE INVESTIGACIÓN

SUBIERTO DEL ESTADO DE SONORA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
UNIDAD 26A
HERMOSILLO, SONORA

AGRADECIMIENTOS

Primeramente gracias a Dios por darme la satisfacción de obtener un logro más en mi vida al concluir mis estudios de maestría.

Agradezco también la confianza y el apoyo de mis padres, porque han contribuido positivamente para llevar a cabo esta difícil jornada.

A los maestros de UPN que me asesoraron, porque cada uno con sus valiosas aportaciones me ayudaron a crecer como persona y como profesionista.

Un agradecimiento especial a mi asesora de tesis Fernanda Alicia Aragón Romero, por haberme proporcionado valiosa información, así como tiempo y dedicación para la realización de mi trabajo.

A mis compañeros profesores de la USAER 53 del Poblado Miguel Alemán, por su apoyo y participación durante el proceso de investigación, en lo particular al profesor Francisco López Castro por las facilidades otorgadas para la realización de la misma.

Y para todos mis compañeros de generación, mi admiración, respeto y agradecimiento.

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a dos personas muy importantes en mi vida, una de ellas aunque ya no está presente físicamente siempre vivirá en mis recuerdos y mi corazón, con todo mi cariño para mi hermano Virgilio.

Así mismo quiero dedicar el presente trabajo a un profesor que desde los inicios de la maestría y durante la realización de mi trabajo de tesis, ha estado a mi lado compartiendo grandes momentos de satisfacción y alegría, pero también aquellos de tristeza y de estrés, brindándome su apoyo y alentándome a seguir adelante en todo momento, por lo que ha sido un gran aliciente para mí, con amor para Víctor Román López Maldonado.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es conocer la situación actual del proceso de integración educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con discapacidad, en las escuelas primarias integradoras atendidas por la USAER 53 del Poblado Miguel Alemán. La investigación, de tipo descriptiva, utilizó para la recolección de información, la observación de la práctica docente con apoyo de notas de campo, la aplicación de entrevistas y escala tipo Likert a profesores de educación regular y especial, así como el análisis de las planeaciones de docentes y expedientes de alumnos integrados, a través de listas de cotejo. El análisis de datos se realizó con base en dos categorías: la práctica docente y las actitudes ante la integración educativa. Los resultados indican que la situación de la integración educativa en la población bajo estudio aún no cumple los criterios que este modelo establece para su adecuado funcionamiento, en tanto no haya una sistematización de la planeación, implementación y evaluación de las adecuaciones curriculares, además, la percepción de los docentes de educación regular y especial, es que el proceso de integración educativa no ha funcionado completamente en la práctica, persistiendo necesidades de capacitación y la valoración de que los alumnos con discapacidad deben asistir a servicios escolarizados de educación especial.

Palabras clave: Integración educativa, adecuaciones curriculares, evaluación psicopedagógica, propuesta curricular adaptada, trabajo conjunto, necesidades educativas especiales.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	
REFERENTES CONTEXTUALES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA: ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL....	11
1.1 Análisis sociohistórico de la educación especial.....	13
1.2 Hacia un modelo educativo para la atención de los alumnos con discapacidad.....	19
1.3 La integración educativa y sus implicaciones operativas.....	27
1.4 La educación especial y la integración educativa en el Estado de Sonora.....	33
CAPÍTULO II	
LA ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL MARCO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA.....	39
2.1 La integración educativa: fundamentos y conceptos básicos.....	39
2.1.1 Fundamentos filosóficos y principios generales para la integración educativa.....	39
2.1.2 De la discapacidad a las necesidades educativas especiales.....	43
2.1.3 Necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.....	48
2.2 De la integración educativa a la inclusión.....	55

2.3	La atención de las necesidades educativas especiales en el marco de una escuela inclusiva: adecuaciones al currículo.....	59
2.3.1	Formulación de prioridades y estrategias básicas a utilizarse en el proceso educativo del alumno.....	61
2.3.2	La propuesta curricular o la guía del trabajo escolar que se realizará con el alumno.....	66
2.3.3	Criterios y procedimientos de evaluación, para dar seguimiento a las adecuaciones curriculares.....	69
2.4	La pareja docente y el trabajo conjunto.....	70

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA.....	75
3.1. Tipo de investigación.....	76
3.2 Población y muestra.....	77
3.3 Técnicas e instrumentos.....	81
3.4 Procesamiento de la información y categorías de análisis.....	82

CAPÍTULO IV

SITUACIÓN ACTUAL DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL POBLADO MIGUEL ALEMÁN.....	85
4.1 Práctica docente.....	86
4.1.1 Planeación de las adecuaciones curriculares.....	86
4.1.2 Implementación de las adecuaciones curriculares.....	90

4.1.3 Evaluación de los alumnos con NEE.....	97
4.2 Actitud ante el proceso de integración educativa.....	102
4.2.1 Relación entre el maestro y los alumnos con NEE con discapacidad.....	102
4.2.2 Trabajo conjunto entre maestro especial y regular.....	106
4.2.3 Percepción sobre la integración educativa.....	110
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
ANEXOS.....	125
Anexo 1: Registro de notas de campo.....	125
Anexo 2: Escala de autoevaluación de la práctica docente.....	126
Anexo 3: Entrevista al maestro(a).....	128
Anexo 4: Lista de cotejo.....	131

INTRODUCCIÓN

El principio de integración surge de la aplicación de los derechos básicos del niño, los cuales en la República Mexicana están asentados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación. Dicho principio es un proceso dentro del cual participa de manera coordinada todo un equipo para que el alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad, se incorpore a la escuela regular y ésta le brinde una educación compensatoria y complementaria para que desarrolle al máximo sus capacidades (Molina, 2003).

En México, el principio de integración toma auge con la promulgación de la Ley General de Educación en el año de 1993, con la cual se impulsó que en los servicios de educación especial se generara una reorientación en el modelo de atención y una reorganización operativa, con el fin de combatir la discriminación, segregación y etiquetación que implicaba el atender a las niñas y niños con discapacidad en lugares separados de el resto de la población infantil y lejos de las escuelas de educación básica.

Además, esta nueva ley buscaba cambiar las ideas que se tenían respecto a la función de los servicios de educación especial, pretendiendo favorecer la integración educativa. Aunado a la reorientación de dichos servicios, se promovió que la guía para trabajar con los alumnos con NEE serían los programas de educación básica vigentes hasta ese momento (SEP, 2002).

Dentro de esta reorientación en los servicios de educación especial existentes se dan los siguientes cambios: los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización, cambian a lo que se conoce como Unidades de Orientación al Público (UOP), cuya función es brindar información y orientación a las familias y maestros acerca del proceso de integración educativa; la Unidad de Grupos Integrados A y B, los Centros Psicopedagógicos y las Unidades de Atención a Capacidades Sobresalientes se engloban a lo que hoy se conoce como Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), cuyo objetivo consiste en promover la integración educativa de alumnos con NEE a escuelas regulares tanto de educación inicial como básica; por último, los Centros de Intervención Temprana, la Escuela de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial, se transformaron en los Centros de Atención Múltiple (CAM), cuya función es ofrecer atención escolarizada en los distintos niveles educativos a los alumnos con diferentes tipos de discapacidades, partiendo para ello de la realización de adaptaciones pertinentes a los planes y programas de estudio generales y además brindan una formación para el trabajo (SEC, 1999a).

Las escuelas que apoyan y fomentan la integración de alumnos con NEE con o sin discapacidad, son conocidas como escuelas integradoras, las cuales son centros en los que se promueve la eliminación de todos aquellos obstáculos que limitan la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que presentan dichas necesidades, asegurando además que participen en cada una de las actividades, que aprendan de acuerdo con su propio ritmo de trabajo, estilo e intereses y

desarrollen de esta manera, las habilidades, actitudes y destrezas que les permitan resolver problemas en la vida cotidiana (SEP, 2006).

Dentro del contexto educativo, es en los maestros de la escuela regular en quien recae la tarea de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos integrados, de allí la necesidad de que cuenten con una preparación y actitudes adecuadas para llevar a cabo esa labor dentro de dicho proceso. Asimismo, también es relevante el trabajo que realiza el personal de educación especial, ya que proporcionan apoyo para atender las NEE, partiendo para ello de la intervención psicopedagógica con los alumnos y de la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia (SEC, 1999b).

Para que el proceso de integración educativa se lleve a cabo de manera exitosa y el alumno con NEE desarrolle sus potencialidades, se requiere del apoyo y el trabajo que los maestros de educación especial, los padres de familia y los maestros de la escuela regular realicen con ellos de manera conjunta, es decir, que se promueva la participación de todos los involucrados en dicho proceso, a fin de que se ofrezca a los alumnos con NEE una respuesta educativa adecuada, elaborando para ello una evaluación psicopedagógica y la subsecuente propuesta curricular adaptada.

Por evaluación psicopedagógica se entiende lo siguiente:

Proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que

pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos. Los principales aspectos que se consideran al realizar la evaluación psicopedagógica son el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas (SEP, 2006, p.49).

Esta forma de evaluar debe llevarse a cabo de manera interdisciplinaria, esto es, contando con la participación del personal de educación especial, regular y padres de familia, ya que de esta forma se pueden conocer de un modo más preciso y con apoyo de distintas evaluaciones, técnicas e instrumentos, cuáles son las necesidades educativas que los alumnos presentan y con base en ello, buscar aquellas estrategias que faciliten el logro de los propósitos educativos, y desarrollen así aprendizajes significativos.

La información obtenida en esta evaluación es la base para la elaboración de la propuesta curricular adaptada, donde se especificarán todos los ajustes o adecuaciones necesarias para poder trabajar con los alumnos que la requieren (SEP, 2002), de tal manera que resulta imprescindible la participación conjunta entre el personal de la escuela y el de educación especial, tanto para planear

como para dar seguimiento a la respuesta educativa de los alumnos que presentan NEE.

La disposición que tienen los docentes para trabajar con los alumnos con NEE con o sin discapacidad, ha generado investigaciones que pretenden conocer sus actitudes ante el proceso de integración educativa y durante la atención de las necesidades educativas específicas de sus alumnos.

Es así como Castejón (2004), lleva a cabo una revisión de varias investigaciones que evidencian y justifican la importancia que tiene el conocer las actitudes de los maestros hacia la integración y las necesidades educativas específicas, y con ello concluye lo siguiente: "es conveniente estudiar las actitudes hacia la discapacidad para trabajar con los programas de cambio en función de las características de cada colectivo; el cambio de actitudes tendrá una importante influencia en la acción educativa de padres y maestros y las actitudes tienen una influencia directa en la calidad de vida de las personas discapacitadas" (p. 4).

De igual manera en España, Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005), realizan una investigación cuyo objetivo pretendía conocer las actitudes de los maestros de primaria ante la integración y las necesidades educativas específicas. La muestra estuvo compuesta por 389 maestros de Educación Primaria, y entre los resultados encontrados se puede destacar que existe una actitud general positiva hacia la integración, aunque ésta no funcione de forma óptima debido principalmente, a la falta de recursos y estrategias adecuadas.

Se encontró que la actitud general de los maestros y su dedicación hacia los alumnos con necesidades educativas específicas es positiva, además, los docentes están de acuerdo con la integración y la consideran necesaria, opinando que la presencia de estos alumnos en el aula no perjudica al resto, aunque el funcionamiento de la clase se vea afectado.

Estas autoras concluyen su investigación afirmando que las actitudes y las expectativas de los maestros son variables muy importantes en el rendimiento escolar de los alumnos, ya que de acuerdo con los datos recabados, dichas expectativas son muy diferentes para los distintos grupos de alumnos integrados, así como para los diferentes aspectos de la integración.

En el estudio también se menciona que es necesario, que dentro de las escuelas se lleven a cabo acciones relacionadas con la información y sensibilización tanto de los maestros como de los padres de familia; se requiere de una actualización constante de los docentes de las áreas de educación regular y especial; que exista un trabajo conjunto entre el personal de la escuela primaria con el de educación especial para planear las actividades y dar seguimiento a la demanda educativa de los alumnos con NEE; es necesario llevar a cabo las evaluaciones psicopedagógicas y la propuesta curricular adaptada, y además debe existir una constante comunicación y trabajo con la familia o tutores del alumno.

Antes de mencionar los estudios realizados en México sobre integración educativa, cabe destacar que según información proporcionada por la Secretaría

de Educación Pública, hasta el 2006 existían en total 4,544 servicios de educación especial, de los cuales 2,697 correspondían a la modalidad de USAER, quedando la cobertura en el país de la siguiente manera: se atienden aproximadamente 16,000 escuelas, de las cuales 200 son de educación inicial, 4,431 de educación preescolar, 11,045 de educación primaria y 270 de educación secundaria, por lo que solo en México se atiende a un 8% del total de las escuelas (SEC, 2008).

Sumado al hecho de que aún la cobertura de atención es muy poca, en el país existen escasas investigaciones con respecto a la calidad de la atención que ofrecen los servicios de educación especial. Dentro de los estudios llevados a cabo en México, se encuentra la revisión que realizaron las instancias estatales de educación especial y las organizaciones civiles, así como la información aportada por el proyecto de investigación e innovación "Integración Educativa", en donde se señala que en la actualidad se puede observar una gran diversidad de prácticas, que van desde la atención individualizada de los alumnos con NEE en el aula de apoyo sin mantener contacto con el personal de la escuela y los padres de familia, hasta la asesoría general al personal docente y directivo de la escuela para elaborar proyectos escolares e institucionales.

Asimismo, se llegó a la conclusión de que se observan otras dificultades, entre las que se encuentran las siguientes: existe mucha variedad en los criterios para definir el número de alumnos que deben ser atendidos en una USAER; está presente la idea de que el personal de apoyo ha de atender a alumnos con rezago escolar; los alumnos con aptitudes sobresalientes han dejado de ser atendidos; en

algunas escuelas le dan al maestro de apoyo funciones que no le competen, como cubrir grupos y funciones administrativas entre otras; existe un mal entendido respecto al tipo de asesoría que debe proporcionar el maestro de educación especial, dejando de lado la promoción de estrategias para atender a alumnos con NEE y por último existe un desconocimiento por parte del maestro de USAER sobre estrategias didácticas para la atención de las NEE de los alumnos (SEP, 2002).

Debido a que lo antes expuesto es una situación presente en instituciones educativas del país y del estado, surgen los siguientes cuestionamientos respecto al proceso de integración educativa que se realiza en nuestras escuelas: ¿Cuáles son los conocimientos que los maestros de primaria tienen sobre la integración educativa?; ¿Qué opinión tienen los maestros de primaria respecto a la integración educativa?; ¿En la escuela primaria se toman en cuenta las NEE de los alumnos para hacer las planeaciones?; ¿Se están cumpliendo los lineamientos para la elaboración de las evaluaciones psicopedagógicas?; ¿Los docentes realizan las adecuaciones curriculares pertinentes?; ¿Cuáles son los conocimientos que requieren los profesores de las escuelas primarias para trabajar con los niños integrados? y finalmente ¿Cómo es la dinámica de trabajo de la pareja docente maestro de apoyo-maestro de grupo?

Mismas preguntas pueden dar respuesta al planteamiento siguiente: ¿Cuál es la situación actual del proceso de integración educativa de los alumnos con NEE con

discapacidad, en las escuelas primarias integradoras a las que presta servicio la USAER 53 del Poblado Miguel Alemán?

Objetivo general

Conocer la situación actual del proceso de integración educativa de los alumnos con NEE con discapacidad, en las escuelas primarias integradoras a las que presta servicio la USAER 53 del Poblado Miguel Alemán.

Objetivos específicos

- Describir cuáles son los conocimientos que los maestros de primaria tienen sobre la integración educativa.
- Conocer la actitud que tienen los maestros de primaria, respecto a la integración educativa.
- Conocer si en la escuela primaria se toman en cuenta las NEE de sus alumnos para realizar sus planeaciones.
- Confirmar si se están cumpliendo los lineamientos para la elaboración de las evaluaciones psicopedagógicas.
- Verificar si los docentes realizan las adecuaciones curriculares pertinentes.
- Describir los conocimientos que requieren los profesores de las escuelas primarias que tienen niños integrados en sus aulas.
- Conocer la dinámica de trabajo de la pareja docente maestro de apoyo- maestro de grupo.

Para dar respuesta a los planteamientos antes mencionados, se realizó una investigación de tipo descriptiva, no experimental, de corte transversal, durante el ciclo escolar 2007-2008. Los datos fueron recabados mediante la observación de la práctica docente dentro del aula con apoyo de notas de campo, la aplicación de entrevistas y escala tipo Likert a profesores de educación regular y especial, así como el análisis de los expedientes de alumnos integrados y las planeaciones de los docentes a través de listas de cotejo.

El presente trabajo inicia, en el capítulo primero, con el análisis de los referentes contextuales de la educación especial y la integración educativa, describiendo sus antecedentes y sustento jurídico, así como las implicaciones operativas.

En el segundo capítulo se aborda la fundamentación teórica del modelo de integración educativa y sus implicaciones conceptuales sobre la atención de los alumnos con NEE, y de manera particular las adecuaciones curriculares.

En el tercer capítulo se describe la metodología seguida en el desarrollo de la investigación, para continuar, en el capítulo cuarto con el análisis e interpretación de los resultados de la misma. Finalmente se establecen algunas conclusiones y sugerencias. Se integran además las referencias bibliográficas y un apartado de anexos.

CAPÍTULO I

REFERENTES CONTEXTUALES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA: ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL

Se define a la educación como un "proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y al mismo tiempo se le considera un factor determinante en la adquisición de conocimientos para formar al hombre, de manera que tenga sentido de solidaridad social" (Diario Oficial de la Federación, 2003, p.1).

Uno de los objetivos de la educación es preparar a las personas para que vivan en sociedad. Durante este proceso de formación, cada persona presenta diferentes necesidades dependiendo de su condición física, social, económica, sexo o raza a la que se pertenezca. También se asume que las necesidades que presentan las personas para acceder o permanecer en una institución educativa son distintas, por lo cual es indispensable que las escuelas brinden una atención acorde a los requerimientos del alumno, para que los satisfagan y el proceso de aprendizaje sea más equitativo para todos.

Además, cabe destacar que dentro de la gama de diferencias que se presentan entre los alumnos que forman parte del mismo grupo escolar, también se encuentran aquellos que presentan algún tipo de discapacidad y como

consecuencia de ello, la presencia de necesidades educativas derivadas de dicha condición.

Es debido a la existencia de estos alumnos en las escuelas, que en diferentes partes del mundo empiezan a surgir los servicios de educación especial, con la intención de ofrecer una atención educativa a estas personas, brindándoles una educación especializada acorde a sus condiciones con el fin de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

Pero no siempre esto ha sido así, existieron épocas en las cuáles las personas que presentaban algún signo de discapacidad o deficiencia eran maltratadas y abandonadas, afortunadamente dichas prácticas y costumbres se fueron modificando y se les empezó a brindar atención, la cual se fue transformando y mejorando con el paso del tiempo.

En el presente capítulo se realiza una descripción de cómo las necesidades y requerimientos de la sociedad en las distintas épocas, fueron dando paso a la atención de las personas con discapacidad, así como las diversas maneras de atenderlas, hasta llegar a lo que hoy es la integración educativa, el modelo educativo que prevalece actualmente en los servicios de educación especial en México.

1.1 Análisis sociohistórico de la educación especial

La discapacidad existe desde que el hombre aparece en la faz de la tierra, y el trato y atención que se les ha brindado ha sido acorde al paradigma prevaleciente en cada momento histórico y a las explicaciones que sobre este hecho se aceptaban como verdaderas. Así, en los años 460-377 a.C. el médico griego Hipócrates ofreció una explicación de la discapacidad, apoyándose para ello en la teoría de que los humores o fluidos del organismo cuando sufrían alguna alteración, originaban las enfermedades o deficiencias. Por otra parte en Grecia, se practicaba el infanticidio con estas personas, mientras que en Roma, la Ley de Rómulo permitía que el hijo inválido pudiera ser abandonado (Arnaiz, 2000).

Cabe destacar que de acuerdo con Aguado (1993, en Molina, 2003) en esta época ya se hablaba de enfermedad mental, pero la misma tratada bajo un enfoque naturalista.

En la edad media, la influencia del cristianismo y los valores de respeto a la vida humana, derivaron en actitudes de compasión y de caridad en cuanto al trato de las personas con discapacidad, se comienzan a abandonar las prácticas crueles como el infanticidio, además se crean los primeros asilos para enfermos y discapacitados (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

Al mismo tiempo que esto ocurría, la iglesia presentaba una explicación sobrenatural de las discapacidades, y en Europa occidental toma auge la visión demonológica de las mismas, la cual atribuía a las personas con una deficiencia

una identidad que los situaba entre los locos, endemoniados, delincuentes o víctimas del castigo divino, situación que ocasionó que estas personas fueran perseguidas por parte de los poderes civil y religioso (Molina, 2003).

En la época del Renacimiento ya se empieza a hablar de una posibilidad de mejora de los discapacitados, por lo que se presentaron brotes aislados de atención, principalmente al deficiente sensorial; mientras que en la época de la Reforma continúa el modelo demonológico, aparecen los manicomios, el hacinamiento, la custodia y el encierro permanente y definitivo de dichas personas, sin embargo si eran apacibles se les empieza a incluir en algunas labores de la comunidad, especialmente en el campo.

Cabe destacar que durante las épocas antes mencionadas se utilizaba un paradigma asistencial, en el cual el apoyo, ayuda y atención que se les daba a las personas con discapacidad era inspirado por el cristianismo y con un espíritu compasivo, la sociedad les asignaba un lugar segregado de la comunidad y las actitudes hacia estas personas eran de rechazo o sobreprotección.

En los siglos XVI y XVII se inicia la educación terapéutica, la educación diferencial y la reeducación, lo cual sienta las bases de la educación especial. Dentro de los principales cambios que se dan en cuanto a la concepción y tratamiento de la discapacidad, es que la misma se empieza a considerar desde un punto biologicista-naturalista, a consecuencia de ello surgen hospitales psiquiátricos y

manicomios, en los que atendían a personas con trastornos psiquiátricos o con deficiencias.

En el siglo XVIII se mejora la atención de los niños sordos y ciegos, se inicia la atención a quienes presentan deficiencias intelectuales, porque se crean instituciones dedicadas a su atención y enseñanza (Amaiz, 2000). Pestalozzi crea el instituto Yverdum para niños desafortunados con la enseñanza basada en la observación, el dibujo y el lenguaje; Rousseau es iniciador de una pedagogía especial, y en su libro "Emilio" sugiere el sustituir un sentido por otro, lo cual es aplicable en la educación de los ciegos. Es en esta época que en México, la educación especial tiene sus inicios durante el gobierno del Lic. Benito Juárez, con la fundación de la Escuela Nacional para Sordos en 1867 y en 1870 de la Escuela Nacional de Ciegos (García, et al, 2000).

En el siglo XIX se dan significativos avances en el campo de la atención educativa para los alumnos con discapacidad, Seguin (1812-1880) promueve la colaboración médico pedagógica y crea una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual; John Langdon Down (1826-1896) describe el síndrome que actualmente lleva su nombre, además, para comprender la deficiencia mental se empieza a dar importancia a los factores sociales y ambientales.

Durante el siglo XX, al hacerse obligatoria la escolarización elemental y por consiguiente el que varios niños pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos tuvieran acceso a la misma, se empieza a detectar que una gran

cantidad de alumnos a diferencia de otros niños de su edad, presentaban dificultades para acceder a los contenidos académicos, como consecuencia de ello nace una pedagogía diferencial y se da la creación en las áreas urbanas de centros o escuelas de educación especial, con profesionales especializados en las áreas médico-pedagógica, social y psicológica.

Se da inicio a la creación de diversos centros de atención, los cuales se diferenciaban en función de las etiologías de las discapacidades, por lo que había centros para ciegos, sordos, deficientes mentales, parálisis cerebral, etc. estos centros constituyeron un subsistema de educación especial posterior a esto los profesores que allí laboraban, lucharon por la integración laboral y social de sus alumnos con base en el conocimiento de que éstos eran capaces de integrarse a la vida de la comunidad. Dentro de este mismo periodo, otro avance importante fue la clasificación de las deficiencias en: sensoriales, motoras e intelectuales (Arnaiz, 2000).

Durante esta misma época en México fueron apareciendo otras escuelas más, sin embargo, cabe destacar que eran sólo a nivel de instituciones de tipo rehabilitatorio, las cuales iban surgiendo a partir de las necesidades sociales que existían en la época, y no es hasta aproximadamente 60 años después que se institucionaliza la educación especial en México, y empiezan a surgir escuelas para formar a profesionales que atendieran a los niños con discapacidad, así como escuelas que atendían a los niños dependiendo de la etiología de la misma. En el año de 1941, se instituye la Escuela Normal de Especialización y en 1966 se

da una expansión de los servicios de educación especial a nivel nacional, con 10 centros en el Distrito Federal y 12 en el interior de la República.

El paradigma aplicado durante esta etapa se basaba en el modelo médico pedagógico y psicológico para clasificar, identificar y atender a las personas con discapacidad. La atención estaba a cargo de médicos, pedagogos y psicólogos, en forma segregada y apoyándose en la mediciones mentales y criterios médicos.

A finales de la década de 1950 y principios de los 60's surgen propuestas y recomendaciones sobre nuevos modelos de atención educativa, familiar, laboral y social. Las personas con discapacidad comienzan a expresar por su propia voz sus necesidades y derechos, la sociedad civil se organiza en asociaciones de padres y profesionales, los gobiernos y organismos internacionales proponen nuevas políticas integradoras, además se realiza una evaluación del modelo escolar utilizado hasta entonces y los resultados arrojan que ha sido insatisfactorio para los alumnos con discapacidad.

Es así que a nivel mundial se empiezan a gestar algunos eventos que pugnan por una atención de mayor calidad hacia las personas con discapacidad, entre los que destaca el informe de la UNESCO de 1968, en el que se hace un llamado a los gobiernos de todos los países a promover la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y para la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social (García, et al, 2000).

Otro acontecimiento en pro de las personas con discapacidad fue la declaración de la ONU sobre los Derechos del Deficiente Mental publicada en el año de 1971, donde se establecen los derechos de la persona con discapacidad a recibir atención médica adecuada, educación, formación, readaptación y orientaciones que le permitan desarrollar su potencial (Van Steenlandt, en García, et al, 2000).

Estas declaraciones tuvieron repercusiones en la educación, sobre todo por su impacto en la atención de las personas con discapacidad. Debido a ello surgen algunas propuestas para brindar atención a estas personas, como las contenidas en el informe Warnock publicado en Inglaterra, en el cual aparece el término "Necesidades Educativas Especiales", y surge el principio de normalización, mismo que se puede entender como la aceptación de que las personas con discapacidad deben tener acceso a las mismas condiciones de vida del resto de la población, brindándoles las oportunidades necesarias para lograr el máximo desarrollo de todas sus potencialidades, pero considerando sus características individuales (García, et al, 2000).

Una de las consecuencias del principio de normalización fue que en el campo educativo se produjo un cambio de prácticas, esto es, las prácticas segregadoras pasan a ser prácticas y experiencias integradoras, en donde se trata de integrar a los deficientes en el mismo ambiente escolar y laboral que las demás personas a los que se les considera "normales".

1.2 Hacia un modelo educativo para la atención de los alumnos con discapacidad

En la República Mexicana durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables, que atendían a los alumnos con discapacidad en espacios específicos separados de las escuelas regulares (Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial, Centros de Capacitación de Educación Especial y los Grupos Integrados B); y los servicios complementarios, los cuales atendían de manera alterna a los alumnos con dificultades de aprendizaje, lenguaje y de conducta que estaban inscritos en la educación básica (Grupos Integrados A, Centros Psicopedagógicos, Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes) (SEP, 2002).

En esta misma década, es cuando se empieza a considerar la opción de la integración educativa como estrategia para cubrir la demanda, y en el año de 1982 se definen las políticas de la educación especial en el documento "Bases para una Política de Educación Especial", en el que ya se mencionan los conceptos de normalización, individualización de la enseñanza e integración (Molina, 2003).

Paralelamente, a nivel mundial seguían los movimientos que buscaban mayor equidad en la atención de las personas con discapacidad. En 1981 la ONU declara el "Año Internacional de los Impedidos" con el objetivo de sensibilizar a la sociedad hacia la atención y respeto a estas personas y en 1987 presenta la Declaración Universal de los Derechos Humanos donde se defiende la igualdad de

oportunidades de todas las personas, en todos los ámbitos, incluyendo el educativo (García, et al, 2000).

Es así que estos eventos tuvieron impacto en el modelo vigente que imperaba en educación especial, no sólo en México sino en todo el mundo. En 1988 la UNESCO realiza en París la consulta sobre educación especial, enfatizando la necesidad de superar la idea de los sistemas paralelos de educación especial y regular y promulgar el desarrollo de un modelo educativo donde no se excluya a educación especial (Van Steenlandt, 1991, en García, et al, 2000).

Posteriormente, la "Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje" celebrada en 1990 en Jomtien Tailandia, menciona que las personas deben contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990).

La Conferencia de Jomtien representó sin duda alguna un hecho importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano, así como también un renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal. Además ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos vulnerables.

Otro suceso relevante fue la Declaración de Salamanca celebrada en 1994, dentro de la cual se menciona la creación de una Educación para Todos, y se reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación.

Dentro de sus proclamaciones se describe que todos los niños de ambos sexos tienen derecho a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos; cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios; los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades; las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño capaz de satisfacer esas necesidades; las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos, además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños (UNESCO, 1994)..

De acuerdo a García (et al, 2000) estos hechos tuvieron eco en nuestro país, por lo que en el año de 1992, estando como Presidente de la República el Lic. Carlos Salinas de Gortari, se suscribe el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3º Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, se inicia un proceso de reorientación y reorganización

de los servicios de educación especial, el cual consistió en promover la integración de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares y reestructurar los servicios existentes.

Dentro del acuerdo se buscaba fortalecer a la educación especial como servicio complementario de la educación básica destinada a niños y jóvenes con algún trastorno o deficiencia, así como a aquellos con capacidades sobresalientes. Para ello se menciona que era preciso mejorar la atención de las personas con requerimientos de educación especial, mediante su integración al sistema educativo regular y ampliar el conocimiento de las necesidades y potencialidades de estas personas a fin de evitar que se acentúe la marginación que suelen padecer. La consolidación de la educación especial sería el resultado de integrar los servicios a las aulas y escuelas regulares (Castillo, 1998).

Otro hecho relevante de la política educativa del presente sexenio que contribuyó al impulso de la integración educativa en México, fue la aparición de la Nueva Ley General de Educación que señala que la "educación especial propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos" (SEP, 2002, p.11).

La nueva Ley General de Educación para la Federación, Estados y Municipios que sustituiría a la Ley Federal de Educación, además de considerar todo el Capítulo III a la equidad educativa, contiene los Artículos 39 y 41 que garantizan la plena

existencia de la educación especial en cada una de las entidades federativas del país, situación que la hace ver ya no como un servicio, sino como un derecho explícito por ley.

El artículo 39 establece que:

En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades (Diario Oficial de la Federación, 2003, p.13)

De esta manera, la educación especial queda jurídicamente establecida como una modalidad de la educación básica y por consiguiente, adquirió un carácter obligatorio, de acuerdo al artículo tercero constitucional.

El artículo 41 por su parte, dicta lo siguiente:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para

quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación (Diario Oficial de la Federación, 2003, p.13).

La promulgación de esta ley dio un giro a las modalidades de atención que existían en educación especial, se reorientaron y reorganizaron los servicios existentes y se promovió la integración educativa de los niños con NEE a las escuelas regulares del país.

Con dicha reorientación los servicios de educación especial existentes quedaron de la siguiente manera:

- Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización, cambian a lo que se conoce como Unidades de Orientación al Público (UOP), cuya función es brindar información y orientación a las familias y maestros acerca del proceso de integración educativa;
- La Unidad de Grupos Integrados A y B, los Centros Psicopedagógicos y las Unidades de Atención a Capacidades Sobresalientes se engloban a lo que hoy conocemos como Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), cuyo objetivo consiste en promover la integración

educativa de alumnos con NEE a escuelas regulares tanto de educación inicial como básica;

- Los Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial se transformaron en los Centros de Atención Múltiple (CAM), cuya función consiste en ofrecer atención en los distintos niveles educativos a los alumnos con diferentes tipos de discapacidades, partiendo para ello de la realización de adaptaciones pertinentes a los planes y programas de estudio generales y además brindan una formación para el trabajo (SEC, 1999a).

Se realizaron acciones radicales, como cambiar la organización que se tenía de áreas de atención según la discapacidad a niveles y grados educativos, en las escuelas de educación especial se sustituyó el currículo paralelo por el de educación básica, pretendiendo con ello que los servicios de apoyo en la escuela regular cambiaran su estrategia considerada segregadora por separar a los alumnos con necesidades especiales conformando un grupo especial (grupo integrado), para atenderlos en el aula regular y sólo eventualmente en aulas de apoyo dentro del horario escolar (Guajardo, 1998).

De esta manera, la premisa básica era que todos los alumnos con o sin NEE, incluso aquellos que asistían a las escuelas de educación especial (Centros de Atención Múltiple), debían atenderse con base un currículo común, el oficial de acuerdo al nivel educativo correspondiente:

- Los centros de intervención temprana, quienes realizaban sesiones terapéuticas de una hora durante dos o tres veces a la semana, pasan a la jornada completa de cuatro horas y media diaria, durante 200 días operando con el programa de educación inicial, con adecuaciones específicas y orientación a padres;
- Los centros que atendían niños en edad de preescolar, llevarían el mismo programa de preescolar regular, con la adecuaciones requeridas e incluso al final del ciclo escolar recibirían la misma boleta que validaba que habían cursado dicho nivel;
- Los centros de educación especial que atendían alumnos de educación primaria, implementarían el plan y programas de estudios de ese nivel. A los niños se les ubicó en los grados equivalentes de acuerdo a su edad, se les dieron los libros de texto correspondientes, informando y orientando a los padres de familia para que los apoyaran en casa;
- Los Centros de Atención Múltiple que atendían alumnos egresados de educación primaria (los antes denominados Centros de Capacitación de Educación Especial – CECADEE-), trabajarían en capacitación para el trabajo con los programas basados en normas de competencia laboral.

La puesta en marcha de esta forma de trabajo marca el inicio de la implementación de un modelo educativo para atender a las personas que presentan NEE, pero aún faltaba mucho por hacer al respecto, ya que en un principio la integración educativa se vivió solamente como la inserción del alumno dentro de las aulas regulares, los maestros de la escuela regular no estaban

preparados para enfrentar esta situación y solicitaron apoyo para poder brindar una atención adecuada a dichos alumnos-

1.3 La integración educativa y sus implicaciones operativas

El Programa Nacional de Educación 1995-2000 definió a la integración educativa de los alumnos con discapacidad como el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje (SEP, 2002).

Dicho programa pone un especial énfasis en llevar a cabo acciones que estén encaminadas a lograr la equidad educativa. En este sentido, anteriormente, en el año de 1995 se puso en marcha el Programa Nacional para el Bienestar e Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad con el objetivo de favorecer el desarrollo integral y equitativo de estas personas.

Una de las primeras acciones de este programa fue elaborar el primer Registro Nacional de Menores con Discapacidad en coordinación con la SEP, DIF e INEGI, esto con el fin de identificar a la población que presentaba algún signo de discapacidad y poder ofrecerles distintas opciones educativas.

Dentro de las acciones a llevar a cabo para favorecer la integración educativa mencionaba, el continuar con la restructuración de los servicios de educación especial iniciados durante el sexenio 1989- 1994, además de incrementar las USAER en los diferentes estados de la República Mexicana, así mismo se le dio

un gran impulso a los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) con el objetivo de impulsar la integración desde la educación inicial.

Guajardo (2007) menciona que otra de las acciones realizadas durante el sexenio 1995-2000 para mejorar la operación de los servicios de educación especial se dio en el año de 1997, cuando la SEP y el SNTE convocaron a una conferencia nacional denominada Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad, celebrada en Huatulco, Oaxaca. En esta conferencia se contó con la participación de las autoridades de preescolar y primaria de las 32 entidades federativas, los Secretarios de Trabajo y Conflictos de las 55 Secciones Sindicales del país, las autoridades centrales de la SEP y del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, además de la Asociación Nacional de Padres de Familia.

Uno de los resultados de esta conferencia fue que se definió que la materia de trabajo de educación especial sería en adelante la atención de las NEE de los alumnos con o sin discapacidad, brindar asesoría a los maestros de la escuela regular y orientación a los padres de familia.

Dicha conferencia se desarrolló en las siguientes cuatro líneas de trabajo:

- 1) *Población*, en ella se reitera el compromiso de ofrecer educación básica a todos los alumnos, independientemente de su condición física o social;

2) *operación de servicios educativos*, en esta línea se conceptualiza el término de integración educativa, además de las modalidades de atención, así como la necesidad de involucrar a las familias en el proceso educativo de los niños;

3) *actualización y formación profesional*, dentro de las recomendaciones se señaló que una de las condiciones necesarias para la integración educativa es la formación y actualización de los maestros, por lo que es importante considerarlo en los planes de estudio de las escuelas normales y en los cursos que se ofrecen a los maestros; y finalmente

4) *materia de trabajo*, en la que se recomienda que la reorientación de los servicios de educación especial no lleven a su desaparición, sino que permitieran la ampliación de la cobertura en función de las necesidades de la población.

Una de las principales estrategias para consolidar el proceso de integración educativa en México, se originó durante el gobierno del Presidente Vicente Fox Quezada, con la puesta en marcha del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, dentro del cual queda explícito que la misión de los servicios de educación especial será

favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus

capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente (SEP, 2002, p.31).

Dentro del programa se plantean las orientaciones y el funcionamiento que deben normar a los servicios de educación especial existentes en cada uno de los Estados, mismo que debe partir de la misión de la educación especial y del tipo de población al que están dirigidos, por lo que buscando consolidar los servicios éstos se clasifican de la siguiente manera:

➤ Servicios de apoyo

- Esta modalidad de servicio son los encargados de apoyar la integración educativa de los alumnos con NEE, principalmente asociada a una discapacidad, en las escuelas de educación inicial y básica en sus distintas modalidades. Aquí se incluyen las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Estos centros deben estar conformados por maestros que apoyen el aprendizaje de los alumnos con NEE y por especialistas en las diferentes discapacidades para ofrecer estrategias específicas.

➤ Servicios escolarizados

- Como su nombre lo indica su responsabilidad es la de escolarizar a los alumnos y alumnas con alguna discapacidad o discapacidades múltiples que no puedan integrarse al sistema educativo regular,

brindándoles una educación acorde a sus necesidades, utilizando para ello programas específicos, estrategias y materiales para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, promover su autonomía e integración social. El principal servicio escolarizado son los Centros de Atención Múltiple (CAM), los cuales deben contar con personal Directivo, docente y de apoyo según la población atendida. Estos servicios además deben promover la integración de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares, mediante la realización de acciones como:

- Incorporar al CAM durante algún tiempo a aquellos alumnos con discapacidad que requieren estrategias específicas para tener acceso al currículo regular.
- Apoyar a los alumnos con discapacidad que asisten a las escuelas regulares, ya sea mediante la orientación en metodología específicas a los maestros de grupo que los atienden y/o apoyar a los alumnos con discapacidad en turno alterno al que asisten a la escuela regular.

➤ Servicios de orientación

- Deben brindar información y orientación a las familias de los alumnos con NEE, así como a la comunidad en general sobre las opciones educativas que éstos tienen. Además deben brindar orientación a los docentes en especial a los de las escuelas que no cuentan con el servicio de educación especial. Así mismo orientar al personal de

educación especial que lo requiera. Esta función se realizará a través de los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE), los cuales deben contar con personal especializado en las distintas discapacidades, así como material bibliográfico, videográfico y didáctico.

El objetivo general del programa está encaminado a garantizar a los alumnos con NEE, principalmente los que presentan alguna discapacidad, una atención educativa de calidad, esto mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial (SEP, 2002).

El programa reconoce la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad y dentro de sus líneas de acción destacan las siguientes:

- Elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial;
- establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación que habrá de normar el proceso de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país;
- garantizar la disponibilidad para los maestros de educación básica de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren educación especial;

- garantizar la dotación de los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos con discapacidad;
- informar y sensibilizar a la comunidad acerca de los temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales (SEP, 2002).

Del mismo modo, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, enfatiza la necesidad de que exista equidad y justicia en el sector educativo, lo cual hace referencia a "garantizar el derecho a la educación expresado como igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica" (PNE, 2001, p.10).

En el año 2006 la Secretaría de Educación Pública elaboró el documento que incluye las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial basado en este Programa, el cual fue distribuido en todas las entidades, a fin de que respetando su esencia y la visión de la integración educativa, se adecuara a las características contextuales de cada Estado.

1.4 La educación especial y la integración educativa en el Estado de Sonora

López (1999) refiere que el surgimiento de la educación especial en el Estado, tiene sus orígenes en una iniciativa gubernamental, la cual partió de las gestiones de los padres de familia que buscaban una mejor atención para sus hijos con discapacidad. Siendo gobernador del estado de Sonora el Lic. Álvaro Obregón, quién era padre de un niño con deficiencia mental, fue cuando se incluyó la educación especial como un programa del gobierno. Por iniciativa de la primera

dama, la señora Luken de Obregón, se enviaron docentes a capacitar a la ciudad de México y esto dio paso para que en el año de 1960 se fundara el Instituto Médico-Pedagógico, que fue la primera escuela especial en la ciudad de Hermosillo para atender niños con deficiencia.

En los años subsecuentes se fueron creando, en esta misma ciudad, algunos centros e instituciones dependientes del gobierno del estado, como lo es el COTUME, el Instituto Sonorense de Audición y Lenguaje y en 1965 se creó la escuela para niños Lisiados del Aparato Locomotor, actualmente conocido como CREE. Todas estas instituciones funcionaban únicamente en este municipio, y en muchas comunidades sonorenses se requería de la existencia de dichas escuelas pero era difícil la creación de las mismas, por eso en el año de 1973 surgen los CENNE (Centros para Niños con Necesidades Especiales) en varias comunidades como Guaymas, Navojoa, Caborca y Nogales, en los cuales se atendían diferentes discapacidades como deficiencia mental, problemas de audición y lenguaje y alteraciones neuromotoras, estos centros son conocidos en la actualidad como CAM en el sistema federalizado o CAME en el estatal.

En 1978 y a consecuencia de los altos índices de reprobación en la educación primaria surgen los centros psicopedagógicos, para atender a los niños con problemas de lectoescritura y de cálculo, a los cuales se asistía de manera alterna. Como se mencionó anteriormente, dichos centros son el antecedente de lo que hoy se le conoce como USAER.

La asistencia a los centros que existían en estas fechas, era solo de forma alterna a la educación primaria y es en el año de 1980 que se crearon en el Estado las Unidades de Grupos Integrados (UGI), las cuales estaban formadas por varios grupos distribuidos dentro de las escuelas primarias de ciertos sectores de las principales ciudades del Estado.

Es a partir de 1985 cuando en Sonora se empieza a brindar atención en el medio rural, y posteriormente en 1990, se empezó a atender a los niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). En el año de 1994 para apoyar la integración a la escuela regular se establecieron las Unidades de Servicio de Apoyo a la educación regular (USAER), para brindar atención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, así como orientación a los padres y a los maestros de la escuela regular.

En el 2001, Sonora participó en el Proyecto de Innovación e Investigación sobre la Integración Educativa, que fue el antecedente inmediato del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. En este mismo año y a fin de responder a las nuevas necesidades presentadas en la sociedad, se creó la Ley de Integración Social para personas con discapacidad en el Estado de Sonora, con el objetivo de "establecer las normas que contribuyan a lograr la equiparación de oportunidades para la integración social de las personas con discapacidad en el estado" (H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Sonora, 2005, p.4).

En el caso específico de la integración educativa, se pretende generar una nueva cultura de respeto a la dignidad y respeto de las personas con discapacidad, a la vez que se promueva la convivencia en la sociedad, por lo que en su Artículo 42, esta Ley establece que serán integrados al sistema educativo nacional las personas con discapacidad, asegurándoles su inscripción, reinscripción, acreditación y certificación.

Asimismo, con el propósito de prever que la discapacidad no sea motivo de rechazo de ninguna institución educativa, se garantiza la inclusión de los alumnos que la padecen en todas las escuelas del estado de Sonora, al establecer el artículo 43:

En la educación se considerará la formación académica de las personas con discapacidad de acuerdo a lo establecido en los diferentes niveles educativos. Su discapacidad no será causa de rechazo o exclusión de ninguna institución de educación en el Estado (H. Congreso del Estado de Sonora, 2005, p.17).

En el 2002, al igual que en el resto del país surgen los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE). En este mismo año surgen las Unidades Móviles para brindar atención especializada a las escuelas de organización incompleta, principalmente ubicadas en zonas rurales.

A partir de entonces se fue ampliando la cobertura de los servicios de educación especial y de manera preponderante de las USAER, aunque la falta de apoyo en

cuanto a autorización de recursos federales y estatales ha limitado la expansión, y en consecuencia, los índices de cobertura de escuelas regulares es aún muy insuficiente como puede apreciarse en los siguientes datos.

Así, durante el ciclo escolar 2007-2008 existían en Sonora 271 servicios de educación especial, de los cuales 70 son escolarizados (CAM/CAME), 193 son de apoyo (Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular -USAER-) y 8 de orientación (Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa -CRIE-).

Mediante estos servicios de educación especial, en el Estado de Sonora durante el ciclo escolar ya mencionado se atendieron 23,880 alumnos, de los cuales 4,650 asisten a los servicios escolarizados, mientras que 19,230 están integrados en alguna escuela regular. Si se considera que la población total en educación básica es de 607,394 alumnos, en educación especial se atiende el 3.93% de los mismos (SEC, 2008). La tabla número 1 presenta la estadística de alumnos atendidos en educación especial en el Estado de Sonora por discapacidad o necesidad educativa especial-

Tabla No. 1

Servicio	Alumnos atendidos	Con NEE	Con discapacidad
USAER	19, 230	17, 508	1, 722
CAM	4, 650	688	3, 962
Total	23, 880	18, 196	5, 684

En cuanto a la cobertura del servicio de apoyo (USAER), se tiene que del total de 4,552 escuelas de educación inicial y básica que hay en nuestra entidad al 2007-2008, sólo 834 cuentan con USAER, lo que representa el 18.32% (SEC, 2008). La tabla No. 2 presenta la distribución de escuelas atendida por USAER, de acuerdo al nivel educativo:

Tabla No. 2

Nivel	Total
Inicial	5
Preescolar	24
Primaria	680
Secundaria	25
Total	834

Con todo lo hasta aquí expuesto se puede decir que la integración educativa es una realidad en el mundo, en México y en nuestra entidad, pero es necesario conocer y evaluar en qué condiciones se encuentra a 15 años de distancia de que inició esta política educativa, para lo cual es necesario conocer el fundamento teórico, filosófico y pedagógico que le da sustento.

CAPÍTULO II

LA ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL MARCO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

2.1 La integración educativa: fundamentos y conceptos básicos

La integración educativa es un movimiento internacional que se promovió con la idea de dar cumplimiento a algunos de los derechos humanos de las personas con discapacidad. Se inició en la década de los sesentas del siglo pasado en países europeos, y en México se inició de manera formal en los noventas, con la reorganización de los servicios de educación especial.

Mediante la implementación del modelo de integración educativa, para dar respuesta a las necesidades individuales de todos los alumnos, la educación especial deja de ser considerada como un sistema paralelo o alternativo a la educación regular y se convierte en una instancia de apoyo a la educación básica. Con base en lo anterior, se puede decir que el modelo de integración educativa se sustenta en una nueva filosofía y pedagogía para la atención de los alumnos que asisten a los servicios de educación especial.

2.1.1 Fundamentos filosóficos y principios generales para la integración educativa

La integración educativa es un proceso mediante el cual los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) estudian en las escuelas y aulas

regulares, recibiendo los apoyos que necesitan del personal de educación especial y beneficiándose de las adecuaciones curriculares que requieren para alcanzar los aprendizajes que promueve la escuela (Discapacinet, 2008). De esta definición se pueden destacar los siguientes puntos:

- a) Al hablar de proceso, se refiere a que no se trata de una situación de todo o nada, sino del logro de condiciones cada vez más favorables para el niño integrado y para el resto de los alumnos.
- b) En la definición se especifica escuela y aulas regulares, ya que según el modelo de integración educativa los niños con NEE deben estar en el aula regular durante toda la jornada escolar.
- c) Los tipos de apoyo y la atención que necesitan los alumnos, son acciones que deben realizarse de manera conjunta entre los profesionales de la educación especial, los maestros de la escuela regular y las madres y los padres de familia, y estos alumnos durante la práctica necesitan del diseño y la puesta en marcha de adecuaciones curriculares individualizadas (de acceso o en los elementos del currículo).

La integración educativa representa el modelo educativo para la atención que se brinda en los servicios de educación especial y sienta sus bases en los siguientes fundamentos filosóficos:

- Respeto a las diferencias: de acuerdo con Toledo (en García, et al, 2000), en todas las sociedades humanas existen tanto rasgos comunes como diferencias entre los miembros que la conforman. Dichas diferencias

pueden deberse tanto a factores externos o propios de cada sujeto, por lo que se establece la necesidad de aceptarlas y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal.

- Derechos humanos e igualdad de oportunidades: más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela. En este sentido, Rioux, Roaf y Bines (en García, et al, 2000), afirman que las personas con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos tienen derechos y obligaciones, entre ellos está el derecho a recibir una educación de calidad.
- Escuela para todos: toda persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, es decir, la escuela además de garantizar el acceso de todos los alumnos a la misma, debe brindar una educación de calidad, para ello es necesario que reconozca y atienda a la diversidad, asegurándose que todos los niños aprendan sin importar sus características (García, et al, 2000).

Además de estos fundamentos filosóficos, la integración educativa, para su operación, se guía de los siguientes principios generales:

- Normalización: conlleva proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen una buena calidad de vida, el disfrute de sus derechos humanos y la oportunidad de desarrollar sus capacidades (García Pastor y Pablo, en

García, et al, 2000). Establece el derecho que tienen todas las personas de llevar una vida lo más normalizada que sea posible. Es decir, la sociedad debe poner al alcance de las personas con discapacidad las condiciones de vida lo más parecidas a las del resto (SEP, 2006).

- Integración: las personas con discapacidad deben tener acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de la comunidad en todos los ámbitos (familiar, social, escolar y laboral), y por lo tanto, eliminar la marginación y la segregación, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades (García, et al, 2000).
- Sectorización: se refiere a que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo que requiere cerca del lugar donde viven. Para ello es necesario descentralizar los servicios educativos (Van Steenlandt, en García, et al, 2000).
- Individualización de la enseñanza: implica la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno, mediante adecuaciones curriculares considerando la heterogeneidad de los alumnos en cuanto a intereses, formas de aprender y maneras de actuar (Parrilla, en García, et al, 2000).

Los fundamentos filosóficos constituyen las bases éticas y morales que permiten pensar en un ideal de hombre que ha de formarse en las aulas con el fin de integrarlo a la sociedad, mientras que de acuerdo con los principios generales los alumnos con NEE deben ser educados cerca de sus casas, en un ambiente lo más normal posible, con las adaptaciones necesarias para que puedan acceder a

todas las experiencias educativas y de esa manera integrarse a todos los ámbitos de la sociedad.

El modelo de integración educativa implica una reconceptualización de la educación especial, ya que de ser considerada y de funcionar como un sistema alternativo para la atención de los alumnos con discapacidad, la cual se llevaba a cabo en instituciones o escuelas especiales, se origina una nueva forma de pensar en la que se considera necesario buscar los medios apropiados que faciliten la integración de los alumnos con discapacidad en todos los ámbitos, así mismo se cambia la concepción que se tenía del sujeto de atención para ser concebido ahora como un alumno que presenta NEE.

2.1.2 De la discapacidad a las necesidades educativas especiales

En capítulos anteriores se describió el trato que durante distintas épocas han venido recibiendo las personas con discapacidad, así como las diversas formas que se utilizaban en la sociedad para referirse a las mismas. Pero gracias a los esfuerzos que de manera conjunta han realizado las personas con discapacidad, los grupos de profesionales encargados de su atención y algunos sectores de la comunidad, se ha logrado modificar tanto la atención como los términos utilizados para referirse a dichas personas.

Por tal motivo en el año de 1980 la Organización Mundial de la Salud publicó un documento que contenía una clasificación conceptual para ser utilizada por los profesionales que atienden a personas con discapacidad. Dentro de esta

clasificación se habla de 3 niveles diferentes: deficiencia, discapacidad y minusvalía, esto con la finalidad de reducir la variedad de los términos y facilitar así la comunicación entre profesionales.

Se habla de deficiencia cuando hay una pérdida o anomalía de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica; mientras que la discapacidad surge cuando debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera "normal" para el ser humano, y finalmente una minusvalía se presenta cuando, como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad y desde el punto de vista de los demás, la persona tiene limitaciones para desempeñar un determinado rol, y por lo tanto se encuentra en una situación desventajosa (García, et al, 2000).

Pero dicha clasificación no resulta funcional dentro del sistema educativo, ya que la misma puede predisponer a las personas a tomar de antemano una actitud desfavorable hacia las personas con discapacidad, además es una forma de etiquetar a las personas, ya que se les está catalogando de una cierta manera y esto puede conducir a la segregación.

Además de las personas con discapacidad, existen otras que sin presentarla muestran necesidades diferentes o especiales en comparación con su grupo, lo cual ocasiona que se vean afectados uno o varios aspectos de su vida, tal es el caso de los alumnos que presentan problemas para aprender y que comúnmente

se les considera flojos, apáticos o rebeldes, sin tener en consideración que todas las personas somos diferentes, y que por lo tanto, tenemos necesidades individuales que son distintas a las que presentan las demás personas de nuestra misma comunidad.

Es por ello que en el año de 1970 surgió el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), para hacer referencia a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad requieren para acceder al currículo, y el mismo se popularizó en 1978 con el surgimiento en Gran Bretaña del reporte Warnock, este concepto es el que actualmente se utiliza en el ámbito educativo.

Las necesidades educativas especiales se definen como

conjunto de medios profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etc, que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela (Puigdemívol, 1996, p.62).

Este nuevo término contribuye a una nueva percepción de la educación de los alumnos y alumnas con diferentes dificultades para el aprendizaje, se rompe con la clasificación de los alumnos según el tipo de deficiencia que presentan, las necesidades no se explican únicamente a partir del déficit y éstas se pueden cubrir

o reducir considerablemente con la intervención educativa, las necesidades educativas no son una característica del alumno ni algo intrínseco a él, sino que surgen de la dinámica establecida entre sus características personales y las respuestas que recibe de su entorno, principalmente el familiar y escolar (SEP, 2000).

Un alumno presenta una NEE cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logren los fines y objetivos educativos (García, et al, 2000).

Al conceptualizar a los sujetos de educación especial como alumnos con necesidades educativas especiales, estamos diciendo que sus dificultades para aprender no dependen solo de ellos, si no que tienen un origen interactivo con el medio.

De acuerdo con García, et al, (2000) las NEE aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio, por lo tanto requieren recursos mayores o diferentes que pueden ser:

- Profesionales: maestros de apoyo y especialistas;
- Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico;

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

Las NEE que presenta un alumno pueden ser relativas o permanentes, son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las barreras u obstáculos que se presentan en el entorno educativo en el que se desenvuelve (SEP, 2006), es decir, dependen del nivel de competencia curricular de los compañeros y de los recursos disponibles en las escuelas. De tal manera que cualquier niño puede presentar NEE no solo aquellos que tienen una discapacidad, por otra parte hay niños con discapacidad que asisten a las escuelas de educación regular y no presentan NEE, y otros niños con discapacidad que si las tienen.

Por otra parte las NEE también pueden ser temporales o permanentes, es decir, que los recursos específicos que requiere un alumno para asegurar su participación y aprendizaje pueden brindarse sólo durante un tiempo o a lo largo de todo su proceso escolar, dependiendo de las condiciones en que se ofrece la educación (SEP, 2006).

Así mismo las NEE pueden estar asociadas a distintos factores, los cuales de acuerdo a García, et al (2000), pueden ser los siguientes:

- Ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño: algunas de las características sociales o familiares dentro de las que se desenvuelve el niño, como por ejemplo pobreza extrema, familias desintegradas, etc., pueden repercutir en su aprendizaje y propiciar la aparición de la NEE.
- Ambiente escolar en el que se educa el niño: dentro de este ambiente un alumno puede presentar NEE, cuando la escuela a la que asiste está poco interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos, o si las relaciones entre los maestros no son buenas o si no cuenta con la preparación requerida para ello.
- Condiciones individuales del niño: algunas condiciones propias del niño pueden influir en su aprendizaje de tal forma que requieran de recursos adicionales para acceder al currículo, dentro de dichas condiciones se encuentran: problemas emocionales, problemas de comunicación, condiciones de tipo médico o una discapacidad.

2.1.3 Necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad

Como se mencionó en el apartado anterior, las necesidades educativas especiales pueden o no estar asociadas a una discapacidad. En este sentido, en el marco de la integración educativa, se reconocen 5 tipos de discapacidad: intelectual, motora, auditiva, visual y el autismo.

▪ **Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual**

Desde finales de los ochentas se ha venido presentando una discusión en los ámbitos científicos y profesionales sobre cual es la terminología más adecuada para referirse a esta población, ya sea utilizar el término de retraso mental o el de discapacidad intelectual. La principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de retraso mental que, además, ocasiona que se reduzca la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas (Verdugo, 1998). Sin embargo, la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) ha optado por mantener por ahora el término retraso mental, pero sugiere que quizás deban utilizarse diferentes nombres según los propósitos y los contextos

De acuerdo con la definición de la AAMR, se considera que una persona presenta una discapacidad intelectual según los tres criterios siguientes: el nivel de funcionamiento intelectual (CI) está por debajo de 70-75, existen limitaciones significativas en dos o más áreas de las destrezas de adaptación y la condición está presente desde la niñez (AAMR, en Lafarga, 1996).

El retraso mental está caracterizado por el funcionamiento intelectual significativamente por debajo de la media, junto con limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal,

vida en el hogar, habilidades sociales, participación en la comunidad, autonomía para tomar decisiones, salud y seguridad, estudios, ocio y trabajo.

Estos alumnos pueden tener algunas de las siguientes características: dificultades para discernir; establecer relaciones y generalizar; modo de pensar concreto, ligado a lo perceptual; rigidez para resolver problemas; absorción de todos los datos sin discriminar; estereotipos desde el punto de vista cognoscitivo; lenguaje poco fluido y vocabulario escaso; retraso en áreas de psicomotricidad; dependencia emocional; dificultades para comprender conceptos; bajo nivel de tolerancia a la frustración y/o posible disarmonía en su desarrollo. Cabe destacar que no todos los alumnos con déficit intelectual las presentan todas, y cuando se dan, es en diverso grado (Molina, 2003).

Dentro de las principales causas de discapacidad intelectual, se encuentra el Síndrome de Down, el cual es el resultado de una anomalía irreversible en los cromosomas, ya que debido a una alteración genética hace que cada célula tenga un cromosoma adicional en el par 21, esto ocasiona que aparezcan 47 cromosomas en lugar de los 46 que se consideran normales, este cromosoma adicional hace que se cambie el desarrollo ordenado del cuerpo y cerebro (García, 1991). Estos niños presentan algunas características particulares como lo son: retraso psicomotor global, con apatía e indiferencia, son niños de talla baja, rasgos faciales particulares, lengua escrotal, paladar ojival, dientes mal implantados o mal formados, los miembros son cortos, las manos gruesas y la piel seca (Narvarte, 2001).

La intervención en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual debe considerar ciertas adaptaciones curriculares, la metodología de apoyo y una organización del aula, que permita el trabajo cooperativo y la atención individualizada.

- **Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva**

Los alumnos con dificultades auditivas son aquellos que tienen ya sea disminuida o totalmente perdida su capacidad de audición, lo que se manifiesta por la falta de reacción a los estímulos orales y la no emisión de palabras (Molina, 2003).

Dentro de las características que presentan los alumnos con discapacidad en la audición son: dificultad para el dominio del lenguaje, problemas de equilibrio durante la marcha, dificultades para la integración familiar y escolar, limitaciones en el intercambio escolar y social y problemática familiar.

La intervención con estos alumnos tienen como propósito la adaptación escolar, la formación de la personalidad, el desarrollo del lenguaje y despertar la capacidad intelectual, por lo que se requiere de adaptaciones curriculares para que el alumno acceda a los conocimientos básicos del currículo y el programa escolar. De acuerdo a Molina (2003), la intervención incluye el enseñarles los contenidos del currículo general básico, entrenamiento auditivo y la adquisición de un sistema lingüístico mediante una determinada metodología que puede ser lectura labio facial o método verbotonar para la comunicación oral y dactilografía, lenguaje de señas o de signos para la comunicación gestual.

▪ **Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad visual**

La ceguera es definida como la ausencia total de percepción visual, incluyendo la percepción luminosa, mientras que la debilidad visual hace referencia a una limitación de la visión que impide ver los objetos a una distancia normal (Cardona, Arambula y Vallarta, 2005). Algunas de las características son, las dificultades para la percepción y la coordinación, la construcción espacial, la organización del esquema corporal, la coordinación dinámica general, los ajustes espaciotemporales, el desplazamiento y los movimientos, la comprensión, el establecimiento de vínculos sociales y el verbalismo.

La intervención requiere de adaptaciones curriculares apoyadas en el currículo regular de grupo, contenidos que consideren las áreas de atención temprana, educación psicomotriz, educación sensorial y física, todo ello con el propósito de lograr el equilibrio emocional, la adaptación escolar y el progreso en el aprendizaje.

▪ **Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora**

Los alumnos con discapacidad motora, son aquellos que presentan de manera transitoria o permanente alguna alteración de su aparato motor, debido a causas congénitas, perinatales o traumáticas (Cardona et al, 2005). La discapacidad motriz afecta el control y la coordinación de los movimientos y pueden incluir deformaciones físicas y disfunción mental, como en el caso de la parálisis cerebral.

Molina (2003) apunta que las alteraciones que presenta una persona con discapacidad motora pueden ser primarias o secundarias, dentro de las más frecuentes se encuentran: alteraciones de postura, persistencia de reflejos posturales secundarios, presencia de movimientos involuntarios y distorsión de los patrones de movimiento; en cuanto a las alteraciones secundarias estas pueden ser: de lenguaje, visuales, auditivas, retraso mental, convulsiones, trastornos perceptivos, visuales y auditivos, patología ósea y articular, ritmo más lento de trabajo, deficiencia motriz que supone una dificultad de prensión y locomoción, trastornos biológicos secundarios y vulnerabilidad biológica.

La intervención incluye adaptaciones curriculares, adaptaciones del medio físico, escolar y familiar y una evaluación permanente que considere las características físicas del alumno cuando se revisen la calidad de los conocimientos adquiridos y el esfuerzo que él realice.

▪ **Necesidades educativas especiales asociadas al autismo**

El autismo es un síndrome de la niñez que se caracteriza por falta de relaciones sociales, carencia de habilidades para la comunicación, rituales compulsivos persistentes, resistencia al cambio, así mismo no mantienen contacto visual, incapacidad para jugar, ansiedad frecuente, hiperactividad, torpeza en movimientos que requieren habilidad, pero a la vez son niños sanos con una apariencia física normal. El inicio de este síndrome generalmente se presenta en la infancia, y algunas veces desde el nacimiento, pero se hace evidente con certeza durante los primeros 3 años de vida (Paluszny, 2002).

De acuerdo con Simpson (en Shea y Bauer, 2000), los alumnos con autismo presentan algunas de las siguientes características:

- Dificultad para relacionarse con los demás y establecer relaciones interpersonales;
- problemas de comunicación tanto de habla como de lenguaje;
- retraso en el desarrollo de las áreas cognitiva, social y motora;
- dificultad para reaccionar de acuerdo con los acontecimientos del entorno.

Los programas educativos para estos alumnos se enfocan a mejorar las destrezas necesarias para la comunicación, conducta académica y social y destrezas para la vida diaria. El ambiente escolar debe ser estructurado para que el programa sea consistente y predecible. Es recomendable que la información que se les presente sea tanto visual como verbal, así mismo que el alumno interactúe con otros niños sin discapacidad, para que le sirvan de modelos de las destrezas a reforzar, además es indispensable desarrollar programas con los padres para que lo aprendido por el alumno en la escuela se generalice en el hogar y la sociedad (Centro Nacional de Información para Jóvenes y Niños con Discapacidad, 1998).

Con lo expuesto en los apartados anteriores se puede decir que la integración educativa de los alumnos con NEE, es un proceso que lleva su tiempo para que se pueda dar de manera adecuada, debido a que implica un cambio completo de la práctica educativa que se realiza en las escuelas, ya que se requiere de la participación del personal de educación especial, de la escuela regular y de los

padres de familia para que en conjunto puedan buscar las mejores estrategias para apoyar al alumno dependiendo de su NEE.

2.2 De la integración educativa a la inclusión

La integración educativa se ha asociado directamente con la atención de los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), con y sin discapacidad; sin embargo, este proceso también implica un cambio en la escuela en su conjunto, que sin duda ha beneficiado al resto de los alumnos y a la comunidad educativa en general, ya que incide en la gestión y organización de la escuela, en la capacitación y actualización del personal docente, en el enriquecimiento de las prácticas docentes y en la promoción de valores como la solidaridad y el respeto, entre otras (SEP, 2006).

En este sentido, las escuelas integradoras son centros en los que se promueve la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que presentan NEE, asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otras condiciones, asegurando que participen en todas las actividades, aprendan de acuerdo con su propio ritmo, estilo e intereses, y desarrollen habilidades, actitudes y destrezas que les permitan resolver problemas en la vida cotidiana.

Pero lograr lo anterior no es fácil, ni tampoco es algo que surja de la noche a la mañana, ya que para que la integración educativa se pueda concretar y lograr de manera efectiva, se requiere más que solo el deseo o la intención, implica un

cambio en la actitud de todos los involucrados, se necesita de una verdadera transformación de los centros educativos, desde la organización y las prácticas educativas, lo cual conlleva la participación corresponsable de autoridades educativas, maestros, padres de familia, alumnos y trabajadores administrativos.

Así, la integración de un alumno con NEE no se limita a la inserción escolar, en el sentido de abrir las puertas de los centros educativos a los menores con discapacidad para que tengan acceso a la educación regular y eliminar así el uso de las clases especiales (SEP, 2000), aunque para lograr la integración, es necesario iniciar con la inserción.

Cuomo (en SEP, 2000), menciona que la inserción del alumno con NEE en la escuela regular debe, como resultado de la reflexión, programación e intervención pedagógica organizada concluir en su integración, la cual va mucho más allá de asignarle un pupitre al alumno especial, de compartir un espacio físico con él, o de asegurarle una buena interacción con uno o dos maestros, se busca fundamentalmente, potenciar y desarrollar sus capacidades, centrando el trabajo interdisciplinario de las USAER y el maestro titular del grupo en las NEE del alumno, haciendo adecuaciones curriculares pertinentes para que el alumno pueda participar con sus compañeros de grupo.

Cabe destacar que este proceso no termina con la integración educativa, ya que ésta nos lleva a otro proceso más complejo aún conocido como inclusión,

haciendo la aclaración que no se trata de dos procesos paralelos, sino que la integración conduce a la inclusión (Sánchez, 2003).

La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que éste responda a las necesidades de todos los alumnos (no solo aquellos con NEE), en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose en él (Wikipedia, 2008).

La inclusión, hace referencia a la atención de los alumnos con NEE en un plano social, donde hay que propiciar ambientes interactivos que lejos de enfatizar las diferencias, se enriquezca con su diversidad, su contexto escolar y la vida comunitaria, para que realmente formen parte de una familia, de una comunidad, de un trabajo, pero no como miembros pasivos predestinados siempre a recibir, sino como personas solidarias que aporten y contribuyan a la sociedad según sus posibilidades, haciendo siempre su mejor esfuerzo e interactuando armónicamente con los demás.

Una escuela es inclusiva cuando ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística. Por lo tanto, la educación inclusiva consiste en identificar e intentar resolver las dificultades que se

presentan en las escuelas, al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad, y no solo se refiere al hecho de integrar a los alumnos con discapacidad a las mismas; implica además promover procesos para aumentar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características, en todos los aspectos de la vida escolar y, con ello, reducir su exclusión (SEP, 2006).

Las escuelas inclusivas suponen un modelo de escuela en la que los profesores, los alumnos y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes. Pretenden una reconstrucción funcional y organizativa de la escuela integradora: adaptar la instrucción y proporcionarles apoyo a todos los estudiantes de modo que profesores ordinarios y profesores de apoyo trabajen conjuntamente y coordinadamente dentro del contexto natural del aula ordinaria, favoreciendo el sentido de pertenencia a la comunidad y la necesidad de aceptación, independientemente las características de los alumnos (Wikipedia, 2008).

Con base en lo anterior, se puede decir que la educación inclusiva es un derecho de todos los niños y no solo de aquellos que presentan NEE, ya que cada persona es diferente al resto y por lo tanto dichas diferencias deben ser vistas como una de las tantas características de las personas, por lo que la educación inclusiva respeta el derecho de ser diferentes y valora además la existencia de tal diversidad.

Finalmente cabe destacar que el proceso de inclusión de un alumno con NEE, se logra cuando éste realmente forma parte del grupo donde está integrado y las diferencias se olvidan, la práctica docente cambia para brindar atención a la diversidad aplicando un currículo ordinario con las adaptaciones curriculares pertinentes.

2.3 La atención de las necesidades educativas especiales en el marco de una escuela inclusiva: adecuaciones al currículo

Como se mencionó en el capítulo anterior, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se promulgó la Ley General de Educación, que por primera vez sienta las bases legales para regular la educación especial en México, ya que en el artículo 41 señala que la educación especial debe propiciar la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos (Guajardo,1998), lo cual implica que con estos alumnos se trabajaría con el mismo currículo de educación básica según el nivel educativo en cual se encuentren.

Pero aunque los alumnos tengan derecho a acceder al mismo currículo, es un hecho que no todos aprenden de la misma forma, ni en los mismos ritmos y tiempos. Existen casos de alumnos que presentan dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su grado escolar y por lo tanto, necesitan para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones

curriculares significativas en varias áreas de ese currículo, tal es el caso de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), la cual como ya antes se mencionó puede estar asociada o no a una discapacidad (SEP, 2005).

Las adaptaciones curriculares podríamos definir las como "las modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica" (Garrido, 2002, p. 53).

Otra de las definiciones menciona que las adecuaciones curriculares son "la respuesta específica y adaptada a las NEE de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se de respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo" (García, et al, 2000, p.132).

A pesar de la variedad de definiciones para la misma, existen puntos en común que se destacan en cada una de ellas y que ayudan a conformar una idea propia sobre lo que son las adecuaciones curriculares, dentro de ellas se puede mencionar:

- En todos los casos se habla de cambios necesarios en los elementos del currículo básico.
- Se persigue el propósito de hacer accesible el currículo para diferentes personas o grupos.

- En ocasiones se utilizan los términos de adaptaciones, adecuaciones, ajustes, modificaciones, pero las connotaciones de los mismos son muy similares, es decir el significado si no idéntico es muy parecido.
- Las referencias sobre adecuaciones curriculares se orientan a ajustes a los elementos del currículo regular.
- Cuando se habla de flexibilizar o modificar el currículo lo que puede suceder es una variación en tiempo, en profundidad del trabajo didáctico con ciertos propósitos u objetivos curriculares o en la eliminación de ciertos aspectos de los elementos del currículo.

Una adecuación curricular puede adoptar distintos formatos, lo cual se justifica que se haga, ya que debe ser aplicada dentro de un marco escolar concreto, sin embargo dichas adecuaciones deben contener elementos que la estructuren, independientemente del protocolo utilizado, por lo tanto se habla de tres elementos básicos y estructurales que la conforman: la formulación de las prioridades y las estrategias básicas que deben utilizarse en el proceso educativo del alumno, la propuesta curricular y los criterios y procedimientos de evaluación.

2.3.1 Formulación de prioridades y estrategias básicas a utilizarse en el proceso educativo del alumno

Cuando se realiza una adecuación curricular, es indispensable que se tomen en cuenta las prioridades del alumno hacia las que van dirigidas. La formulación de

prioridades y estrategias a utilizar en el proceso educativo del alumno implica dos procesos: la evaluación de las NEE, y la toma de decisiones:

- La evaluación de las NEE.- es el primer elemento para realizar las adecuaciones curriculares, ya que sin esto no se pueden definir las prioridades y las estrategias básicas. Al realizar dicha evaluación, se debe recordar que las NEE, se entienden como un continuo que va de las más inespecíficas, presentes en la mayoría de los alumnos, a las más específicas, que son las que llamamos especiales (SEC, 2000).

Para poder determinar las NEE, García, et al, (2000), propone tres fases:

- 1) Realización de la evaluación inicial o diagnóstica de todo el grupo: se realiza con la finalidad de determinar el grado de conocimientos de los alumnos al inicio del ciclo escolar. Esta evaluación se complementa con observaciones, para recabar información respecto a la socialización, estilos y ritmos de aprendizaje, intereses, preferencias del alumno, etc. a partir de esta evaluación se realizan los primeros ajustes generales a la programación, para adaptarla a las necesidades observadas.
- 2) Evaluación más profunda de algunos niños: a pesar de los ajustes generales realizados anteriormente a la programación, algunos alumnos continúan presentado serias dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje al igual que sus compañeros de grupo, por lo tanto, es necesario realizar un análisis más individual y centrado en las características del alumno, además

realizar ajustes en la metodología para que estos alumnos se involucren más y se disminuya así la brecha que hay respecto a sus compañeros.

- 3) Evaluación psicopedagógica: a pesar de las acciones realizadas algunos alumnos continúan mostrando dificultades para aprender, ya sea porque las dificultades son muy significativas o porque éstas se asocian con alguna discapacidad, por lo que es probable que los ajustes que el maestro realiza no sean suficientes, por lo tanto se requiere de apoyos más específicos y de realizar una evaluación más profunda, con el apoyo de diferentes tipos de instrumentos y técnicas. Para determinar estos apoyos es necesario realizar una evaluación más centrada en el alumno, en sus características y sus necesidades. Para la realización de la misma el maestro de grupo solicita la participación de otros profesionales como es el caso del personal de educación especial.

Después de realizada dicha evaluación se elabora el informe de evaluación psicopedagógica, en el cual se recupera la información que se obtuvo durante dicha evaluación, además se definen las necesidades educativas especiales del alumno, así como los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares que se necesitan para que el alumno que presenta NEE logre los propósitos educativos. Este informe se redacta de manera conjunta entre el maestro de grupo y de apoyo y permanece en el salón de clases y el maestro de apoyo conserva una copia del mismo (SEP, 2006).

➤ Toma de decisiones que orientarán el proceso educativo

Después de conocer las características del alumno, es necesario definir los aspectos que deberán privilegiarse al momento de organizar el trabajo a realizar con él, además es necesario pensar en las estrategias básicas que organizarán dicho trabajo. Para realizar esto, García, et al, (2000), sugiere que se opte por la utilización combinada de diferentes criterios, los cuales permiten inferir la trascendencia de las diferentes áreas curriculares para un alumno determinado.

- ✓ **Compensación:** incluye aquellas acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño, como sería el uso de auxiliares auditivos para los niños con discapacidad auditiva o de una máquina Perkins en el caso de los niños con discapacidad visual.
- ✓ **Autonomía y funcionalidad:** consiste en destacar el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas, como son el vestirse o desplazarse de un lugar a otro, sin la ayuda de otra persona.
- ✓ **Probabilidad de adquisición:** se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que estén al alcance de los alumnos, dejando en segundo término o eliminando aquellos que representen un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación.
- ✓ **Sociabilidad:** se refiere al conjunto de aprendizajes que propician las habilidades sociales y de interacción con el grupo, lo que implica que se

- desarrollen actividades en el aula que encaminadas a favorecer el contacto personal y la comunicación.
- ✓ **Significación:** implica la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno en función de sus posibilidades reales, de tal manera que lo que vayan aprendiendo sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral.
 - ✓ **Variabilidad:** supone actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno.
 - ✓ **De preferencias personales:** se busca potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, rescatando su interés por determinados temas o actividades con los que se identifica o se siente más cómodo y seguro al realizarlas, lo que propicia una mayor motivación y participación más dinámica en las tareas escolares.
 - ✓ **Adecuaciones a la edad cronológica:** implica valorar, independientemente de las NEE, los intereses del alumno para evitar desfases que conduzcan a infantilizar su nivel de aprendizaje.
 - ✓ **Transferencia:** se refiere a la necesidad de conectar el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño fuera de la escuela.
 - ✓ **Ampliación de ámbitos:** consiste en favorecer los aprendizajes que le permiten al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción, enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, desarrollando habilidades distintas.

Estos criterios se deben ver reflejados en otro de los elementos básicos: la propuesta curricular adaptada para el niño.

2.3.2 La propuesta curricular, o la guía del trabajo escolar que se realizará con el alumno

La propuesta curricular adaptada es la herramienta en la que se especifican los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno que presenta NEE para lograr su participación y aprendizaje, en ella se especifican los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares que se ofrecen para que el alumno logre lo propósitos educativos (SEP, 2006).

Por lo tanto las adecuaciones curriculares que requiera un alumno se concretan en dicho plan específico de intervención educativa, en el que se debe considerar tanto la planeación para el grupo en su conjunto como la evaluación de las NEE del alumno. La planeación de las adecuaciones curriculares individualizadas no debe ser realizada sólo por el maestro de grupo sino conjuntamente con el personal de educación especial, siempre que sea posible (García, et al, 2000).

Las adecuaciones curriculares pueden ser de dos tipos: adecuaciones de acceso al currículo y adecuaciones en los elementos del currículo: Las adecuaciones de acceso al currículo consisten en las "modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado" (MEC, 1992, en García, et al, 2000, p.134).

Estas adecuaciones se encaminan básicamente a crear dos aspectos: en primer lugar busca crear las condiciones físicas (sonoridad, iluminación y accesibilidad)

en los espacios y el mobiliario de la escuela para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan utilizarlos de la forma más autónoma posible, y en segundo lugar, conseguir que el alumno con necesidades educativas especiales alcance el mayor nivel posible de interacción y comunicación con las personas de la escuela como profesores, personal de apoyo, compañeros, padres de familia, etc (SEC, 2000). Dentro de las adecuaciones de acceso se encuentran las siguientes:

- ✓ Adecuaciones en las instalaciones de la escuela: dentro de estas se pueden mencionar la creación de rampas, acondicionamiento de los baños, instalación de barandales, etc.
- ✓ Adecuaciones en el aula del alumno: distribuir el mobiliario de manera distinta, elegir el aula más accesible para el niño o la niña, colocar algunos materiales que ayuden a disminuir el nivel de ruido.
- ✓ Apoyos técnicos y/o materiales específicos para el alumno: por ejemplo proporcionar mobiliario específico, equipamiento técnico específico, el contar con materiales de apoyo, como la máquina Perkins o el ábaco Cramer para los niños con discapacidad visual; la adaptación de auxiliares auditivos o conseguir un tablero de comunicación o un intérprete de lenguaje manual para los alumnos con discapacidad auditiva, entre otros.

Por otra parte, las adecuaciones en los elementos del currículo son "el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos" (MEC, en García, et al, 2000, p.138).

Algunos de los elementos del currículo en los que se pueden realizar las adecuaciones son la metodología, la evaluación, los contenidos y los propósitos:

- ✓ Adecuaciones en la metodología: implican la utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciados, en función de las NEE que presenten los alumnos. Algunas adecuaciones de esta naturaleza se pueden realizar variando los materiales de trabajo, variar los espacios para realizar el trabajo, adecuaciones en los tiempo de trabajo que les brinde la posibilidad de realizar una tarea siguiendo su ritmo personal y variar los métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Adecuaciones en la evaluación: algunas de las adecuaciones mas comunes son: utilización de criterios y estrategias de evaluación diferenciados, diversificación de las técnicas e instrumentos para que sean congruentes con el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes a evaluar, incorporación en las actividades de evaluación, del tipo de ayudas más adecuadas para el alumno y adecuación de los criterios de evaluación, cambiándolos, temporalizándolos o introduciendo otros.
- ✓ Adecuaciones de los contenidos de enseñanza: estas modificaciones afectan a los contenidos que proponen los planes y programas de estudio. Algunas de las adecuaciones que pueden realizarse son: reorganización o modificación de contenidos para hacerlos más accesibles a los alumnos; introducción de contenidos que amplíen o refuercen los propuestos en los planes y programas de estudio; eliminación de contenidos que no se adaptan a las características del alumnado, al tiempo disponible, a los

recursos con los que se cuenta o a las condiciones del medio social y cultural.

- ✓ Adecuaciones en los propósitos: estas modificaciones requieren que el maestro considere las posibilidades reales de sus alumnos para alcanzar determinados propósitos que se establecen en los programas de estudio de cada asignatura o área de conocimiento. Algunos criterios que pueden orientar en la toma de decisiones son la priorización de propósitos en función de las características del alumno, la modificación de los propósitos establecidos, o aplazamiento de su logro.

Como se dijo al inicio, las adecuaciones requeridas para la atención de los alumnos con NEE, ya sean de acceso o a los elementos del currículo, deben ser contempladas en la planeación docente, dando origen a la propuesta curricular adaptada.

2.3.3 Criterios y procedimientos de evaluación, para dar seguimiento a las adecuaciones curriculares

Para conocer el impacto que la propuesta curricular adaptada está teniendo en el alumno con NEE es necesario que se realice una evaluación continua de dicha propuesta. Esta evaluación debe realizarse de manera conjunta entre el personal de educación especial, regular y padres de familia, por lo que es recomendable realizar durante el ciclo escolar un registro sistemático sobre los avances de dicha propuesta. La finalidad de la evaluación continua es saber si los apoyos ofrecidos

al maestro de grupo, la familia y al alumno han dado respuesta a las NEE del mismo y si es necesario poder replantear dichas ayudas.

Para decidir si un alumno acredita o no el ciclo escolar es necesario basarse en el acuerdo 200 en el que se establecen las normas de evaluación en educación primaria y en las Normas de inscripción, reinscripción, acreditación para las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria, que señalan que los avances en la propuesta curricular adaptada, principalmente en aquellos casos que requieren de adecuaciones curriculares significativas, esto es, en los contenidos y propósitos, es el principal sustento para definir la acreditación y promoción de los alumnos (SEP, 2006).

Como se puede apreciar, todo el proceso de atención de los alumnos con NEE descritos en este apartado, debe considerar el trabajo colegiado entre el docente de educación regular y el personal de educación especial.

2.4 La pareja docente y el trabajo conjunto

Como ya se ha hecho mención en apartados anteriores, dentro del proceso de integración educativa de un alumno con NEE es de suma importancia la labor que realicen con él todos los involucrados en dicho proceso, así mismo el trabajo que de manera conjunta realice el personal de las escuelas regulares y el de educación especial. A continuación se presenta una breve descripción sobre el cómo realizar dicho trabajo.

La actuación del profesor de educación especial debe centrarse en proporcionar apoyo a los alumnos que, a pesar de la utilización de estrategias por parte del docente y contar con un ambiente de aprendizaje estimulador, presentan notables dificultades en su progreso educativo y requieren de una atención especial. Las principales funciones del maestro de apoyo, de acuerdo con Puigdellivol (2007), son las siguientes:

- Con relación al centro escolar, el maestro de apoyo tiene una función importante en el análisis y en la confección de los proyectos educativo y curricular, especialmente en todos aquellos que afectan la forma en que cada centro afronta las necesidades educativas de los alumnos.
- Con relación al maestro de grupo se deben coordinar sus actuaciones para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos que atienden. Deben explorar de manera conjunta el significado de las dificultades del alumno y de las conductas que se derivan de ellas, lo cual sentará las bases de su actuación coordinada dentro del plan de actuación derivado de las necesidades detectadas, en dicho plan se establecen las actividades a desarrollar en clase por cada profesor, asimismo se delimitan los tiempos para planear y dar seguimiento conjunto, actividades extraordinarias del centro y las acciones con la familia del alumno.
- Con respecto al alumno, una de las principales funciones del maestro de apoyo es proporcionar, de acuerdo con el maestro de grupo, un ambiente y unas condiciones de aprendizaje que favorezcan su motivación para aprender y los hábitos requeridos para las actividades de aprendizaje; propiciar un conocimiento detallado del alumno y sus necesidades

educativas, para después de ello proveer un conjunto de actuaciones para darle respuesta. Algunas actuaciones requieren de realizar adecuaciones al currículo, lo cual solo pueden surgir del acuerdo establecido con el maestro de grupo; así mismo es importante dar seguimiento detallado de los alumnos que requieren de intervención, por lo que es necesario llevar un sistema de registro que facilite dicha tarea.

En cuanto a las modalidades de atención con los alumnos con NEE, Puigdemívol (2007), hace referencia a dos modalidades de apoyo, las que se desarrollan dentro del aula ordinaria y fuera de ella. El apoyo que se brinda en la clase regular favorece la percepción del profesor de apoyo como un miembro más del centro, beneficia el contacto entre ambos profesores (de apoyo y regular), y se establece un mejor conocimiento de sus respectivas actuaciones.

En cuanto a la modalidad de atención que se lleva a cabo dentro del aula de apoyo, ésta se puede proporcionar al alumno ya sea de forma individual o en pequeños grupos. La atención individual resulta la indicada cuando la situación del alumno requiere una disponibilidad por parte del profesor difícil de compaginar con el resto del grupo, o para aquellos alumnos cuyos déficits requieren el uso de materiales y procedimientos educativos muy específicos que no se pueden usar en el aula regular. Esta atención es habitual en las sesiones iniciales para entrar en contacto con el alumno y en las que se intenta explorar el alcance de sus necesidades educativas, para posteriormente trabajar dentro del aula regular, en grupo reducido o individual.

Por otra parte el trabajo en pequeños equipos de 3 a 5 alumnos, permite mantener una atención individualizada que facilita la respuesta a cada una de las necesidades de los alumnos y a la vez posibilita el desarrollo de actividades que requieren la participación de varios alumnos, además facilita el establecimiento de relaciones más compensadas y completas entre el profesor y los alumnos que atiende.

A pesar de estos tipos de atención y principalmente en el caso de la atención individual y de pequeños grupos cabe destacar que la escolarización básica de los alumnos con NEE se lleva a cabo en el aula ordinaria, puesto que es allí donde transcurre la mayor parte de su horario lectivo, donde se desarrolla principalmente el proceso de socialización del alumno en contacto con los compañeros de su edad y donde se relaciona con el maestro de grupo quien es el principal responsable de su escolaridad .

Por todo lo expuesto hasta aquí se puede decir que la integración de los alumnos con NEE a la escuela regular es imposible sin la participación del docente regular, puesto que el alumno tiene que avanzar en los distintos grados escolares. Asimismo, es difícil sin la participación del docente de educación especial, pues éste orienta al maestro de educación regular, a los padres y en ocasiones pueden realizar un trabajo individual con el niño dentro o fuera del aula. Además la participación conjunta del personal de educación especial y regular es fundamental para ofrecer una respuesta educativa adecuada a los alumnos con

NEE integrados en las escuelas de educación inicial y básica principalmente a los que presentan discapacidad (SEP, 2002).

Con base a lo expuesto anteriormente, resulta indispensable conocer si este trabajo de la pareja docente que propone Puigdellivol, realmente se esta dando durante la práctica educativa con los alumnos con NEE con discapacidad integrados en las escuelas primarias, por lo que fue necesario realizar una investigación al respecto, analizando específicamente la situación presente dentro de las escuelas primarias integradoras del Poblado Miguel Alemán de la costa de Hermosillo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Como se mencionó en apartados anteriores la integración educativa, se refiere a la incorporación del alumno con NEE a la escuela regular, de la cual se espera que le brinde una educación compensativa y complementaria para que estos alumnos desarrollen al máximo sus capacidades (SEP, 2002).

A este respecto, se ha mencionado ya que el proceso de integración conlleva una serie de implicaciones que van mucho más allá que la mera inserción a la escuela de un alumno con NEE, esto es, se requiere de que exista un cambio en toda la escuela en su conjunto, tanto en su organización, como en la capacitación, actualización y planificaciones del personal docente que en ella laboran.

Asimismo, debe existir un trabajo con las familias, un trabajo conjunto entre el personal de la escuela regular y el de educación especial. Además es indispensable que se realice una evaluación psicopedagógica, para conocer los apoyos que necesitan los alumnos con NEE y de esa manera puedan acceder a los propósitos educativos a través de una propuesta curricular adaptada a los alumnos que la requieran.

Como puede observarse son varias las implicaciones o requerimientos para llevar a cabo este proceso de manera adecuada, pero realmente se desconoce si los

mismos se están realizando dentro de las escuelas primarias que participan en el programa de integración. Tal es el caso de las escuelas integradoras del Poblado Miguel Alemán que reciben el apoyo de la USAER 53. Con base en lo anterior surge el presente cuestionamiento, ¿Cuál es la situación actual del programa de integración educativa de los alumnos con NEE con discapacidad, en las escuelas primarias integradoras a las que presta servicio la USAER 53 del Poblado Miguel Alemán?

Para responder a este cuestionamiento se realizó una investigación, la cual tiene como objetivo conocer la situación actual del proceso de integración educativa de los alumnos con NEE con discapacidad, en las escuelas primarias integradoras a las que presta servicio la USAER 53 del Poblado Miguel Alemán.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo descriptiva, con diseño no experimental y de corte transversal. Los estudios descriptivos de acuerdo con Dankhe (en Hernández, Fernández y Baptista, 2001, p. 60) "buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis". Para realizar este tipo de estudio y así poder hacer una descripción del fenómeno que se investiga, se debe seleccionar una serie de cuestiones y medir cada una de ellas de manera independiente, para que posterior a esto se puedan englobar los resultados en la descripción de dicho fenómeno.

En este sentido, la presente investigación tiene como su única pretensión realizar una descripción sobre como se está manifestando un fenómeno, en este caso describir cómo se está dando el proceso de integración educativa de los alumnos con NEE con discapacidad en las escuelas primarias integradoras del Poblado ya mencionado.

Para obtener la información requerida y dar respuesta a cada uno de los cuestionamientos que se plantearon para este trabajo, se utilizó un diseño no experimental. Se optó por este diseño, ya que no se requería de manipular ninguna variable, sino lo que se buscaba era recabar información de manera natural dentro del contexto, sin la necesidad de construir ningún tipo de ambiente ni exponer a los participantes a ninguna situación o condición, lo cual de acuerdo con Hernández, et al, (2001) es característico en este tipo de diseño.

Se utilizó además el diseño de corte transversal o transeccional, en el que se recolectan los datos en un solo momento determinado (Hernández, et al, 2001). En esta investigación ese momento estuvo comprendido por el ciclo escolar 2007-2008, durante el cual se utilizó un periodo de tiempo para recabar la información con los docentes, realizar observaciones dentro de las aulas y otro período para realizar una revisión documental.

3.2 Población y muestra

Para este estudio se utilizó una muestra no probabilística, la cual se caracteriza porque la selección de los participantes en el estudio no va a depender de la

probabilidad, sino de las características e intereses del investigador (Hernández, et al, 2001). En este caso la muestra comprende a todos aquellos maestros pertenecientes a las tres escuelas primarias que participan en el programa de integración educativa del Poblado antes mencionado, y que además atienden en su grupo alumnos con NEE con discapacidad, así como también se incluyeron a las maestras de apoyo que laboran en dichas escuelas.

Siguiendo la idea de Hernández, et al. (2001), el tipo de muestra utilizado alude a la de sujetos-tipo, donde el principal objetivo es la profundidad y calidad de la información recabada y no su cantidad ni la búsqueda de una estandarización de los resultados que se obtengan, por lo que para este estudio se buscó que los participantes cumplieran con las características específicas que estén acorde con lo expuesto en el planteamiento del problema.

Las escuelas en las cuales se llevó a cabo la recolección de los datos fueron las siguientes:

- Escuela primaria Fernando Enríquez Enríquez: pertenece a la zona escolar federal número 068, es de turno matutino y está formada por 15 grupos, cuatro de primer grado, tres de segundo y dos grupos de cada uno de los grados subsecuentes. Cada grupo oscila entre los 28 y 35 alumnos, lo que hace un total de 488 alumnos que asisten a esta escuela, dentro de los cuáles 45 son atendidos por el equipo de la USAER 53 y de ellos cinco presentan una NEE asociada a discapacidad intelectual, una alumna de

cuarto grado sección "A", tres alumnas de sexto "A" y un alumno de sexto "B".

- Escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez: es de turno matutino y pertenece a la zona escolar federal número 035. Está formada por 6 grupos, uno para cada grado escolar, y la población de cada uno se encuentra entre los 28 y 34 alumnos, lo que hace un total de 184 alumnos que asisten a esta primaria, dentro de los cuáles 24 se atienden en educación especial y dos de ellos presentan una NEE asociada a discapacidad. Siendo un alumno de cuarto grado con discapacidad intelectual y un alumno de sexto con discapacidad motriz.
- Escuela primaria 22 de Septiembre: que pertenece a la zona escolar federal número 35. Está formada por seis grupos, uno para cada grado escolar en los que cuya población oscila entre los 28 y 32 alumnos por grupo. Cuenta con una población total de 180 alumnos, de los cuales 28 son atendidos en educación especial y solo 3 presentan discapacidad intelectual, un alumno de 5º grado y dos más de 6º.

Dentro de cada una de las escuelas ya mencionadas presta sus servicios la USAER 53, la cual tiene sus instalaciones en un espacio dentro de la escuela primaria Fernando Enríquez. Dicha USAER está formada por cinco maestras de apoyo, tres de las cuales realizan su función en las escuelas seleccionadas para esta investigación, otra de las maestras atiende dentro de las instalaciones del

centro a un grupo de niños con diferentes discapacidades que no pueden ser integrados a la primaria regular y una maestra más atiende de manera alterna en el turno matutino a los alumnos de la escuela primaria Amado Nervo. La USAER cuenta además con el servicio de una psicóloga y un maestro de comunicación, quienes visitan una vez por semana a cada una de las escuelas mencionadas. El resto del personal que conforma este centro es el Director, una secretaria e intendente.

Por todo lo antes descrito se puede constatar que son un total de siete maestros de las escuelas primarias estudiadas que cumplen con las características que se describen para conformar la muestra del presente estudio, siendo tres maestros de la primaria Fernando Enríquez Enríquez, dos maestros de la primaria Josefa Ortiz de Domínguez y dos de la primaria 22 de Septiembre, además de las tres maestras de apoyo que prestan su servicio en las mismas escuelas.

En cuanto a los maestros de primaria se puede mencionar que sus edades oscilan entre los 25 y los 48 años de edad, su preparación profesional es la de normalistas en educación primaria y sus años de servicio varían entre uno y 25 años. Por otra parte, dentro de las características de las maestras de educación especial que forman parte de la muestra se describe lo siguiente: hay una maestra de 25 años de edad, con estudios de licenciatura en psicología clínica y que cuenta con dos años de servicio, otra maestra más de 31 años, con estudios de licenciatura en audición y lenguaje y maestría en educación y con nueve años de servicio y

finalmente una maestra de 41 años, con estudios de normal básica y con 15 años de servicio.

3.3. Técnicas e instrumentos

En la presente investigación las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos estuvieron conformadas por la observación, la cual permite que el investigador presencie en directo el fenómeno de estudio; la encuesta, que propician la recolección de información pero ahora desde la perspectiva de los participantes y finalmente se utilizaron técnicas basadas en el análisis de documentos, que como su nombre lo indica consiste en hacer una revisión de documentos existentes según el caso o tema a investigar (Del Rincón, Arnal y Sans, 1995).

La observación consiste en registrar de manera sistemática y confiable el comportamiento o la conducta manifiesta del sujeto observado (Hernández, et al, 2001). Dicha técnica fue de gran utilidad en la recaudación de datos del presente trabajo, ya que permitió recabar información acerca de la dinámica de trabajo de la pareja docente, describiendo el trabajo que realizan tanto la maestra de apoyo como el maestro de grupo de manera conjunta dentro del aula regular.

Para llevar a cabo el registro de la información observada se utilizaron las notas de campo, las cuáles permiten hacer una narración de las acciones e interacciones de las personas, además de las reflexiones percibidas dentro del contexto observado (Del Rincón, et al, 1995) (anexo 1).

Se aplicó además una escala tipo likert con el objetivo de que el maestro participante realizara una autoevaluación de su labor docente durante el proceso de integración educativa de los alumnos con NEE asociada a una discapacidad, además de su actitud en dicho proceso. La escala se componía de 19 reactivos repartidos en 4 categorías, y los maestros participantes debían de elegir dentro de las 5 opciones de respuesta aquella que mejor expresara su opinión (anexo 2).

Asimismo, se aplicó un cuestionario consistente en 15 reactivos entre preguntas abiertas y cerradas, teniendo pequeñas diferencias en tanto iban dirigidas al maestro de primaria o al de educación especial (anexo 3). Este cuestionario tuvo como propósito ahondar en la opinión que los docentes tienen sobre la integración educativa de los menores con discapacidad y su actitud ante la misma.

Finalmente, para plasmar los resultados del análisis de documentos, se utilizó una lista de cotejo, referente a las características de los documentos que contienen los expedientes que llevan del alumno tanto los maestros de educación regular como el de especial, así como las planificaciones que cada uno de ellos elabora. El análisis de estos documentos, permitió conocer con mayor profundidad la práctica docente de estos profesores en tanto la planeación, implementación y evaluación de las adecuaciones curriculares (anexo 4).

3.4. Procesamiento de la información y categorías de análisis

Para la procesar la información recabada y su posterior análisis se optó por definir algunas categorías, que de acuerdo con Hernández, et al, (2001), "son los niveles

donde serán caracterizadas las unidades de análisis" (pg. 298). Cada una de las categorías elaboradas se dividieron a su vez en subcategorías, quedando de la siguiente manera:

1. Práctica docente, entendida como la actuación del educador en los diferentes elementos del currículo, esto es la planeación, metodología de enseñanza y formas evaluación (SEP, 2005). Para esta investigación, específicamente se consideró la práctica docente llevada a cabo en la atención de los alumnos con NEE asociadas a una discapacidad y que se vio reflejada en los siguientes indicadores:

a) Planeación de las adecuaciones curriculares, en tanto la realización de la propuesta curricular adaptada es decir la guía concreta del trabajo escolar que se realizará con el alumno, la cual incluye las adecuaciones de acceso y las adecuaciones en los elementos del currículo. Además, esta propuesta implica la realización de la evaluación psicopedagógica, entendida como un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para determinar las necesidades educativas de determinados alumnos o alumnas (SEP, 2005).

b) Implementación de las adecuaciones curriculares, esto es la puesta en marcha durante la práctica docente con el alumno con discapacidad, de las estrategias incluidas en la propuesta curricular adaptada, así como los ajustes a los diferentes elementos de la

metodología de enseñanza (organización del grupo, materiales educativos, ayudas, etc.).

- c) Evaluación de las adecuaciones curriculares, en tanto la valoración del impacto del proceso de enseñanza sobre el aprendizaje del alumno con discapacidad, y de manera particular, de la efectividad de las adecuaciones implementadas.

2. Actitudes ante la integración educativa. Las actitudes entendidas como las reacciones evaluativas, tanto favorables como desfavorables respecto a algo o alguien, las cuáles están manifestadas en las creencias, los sentimientos o el comportamiento de una persona (Myers, 2000). En este sentido, específicamente se analizaron las actitudes de los docentes de educación regular y especial ante el proceso de integración educativa de los alumnos con discapacidad con base en dos grandes elementos:

- a) La relación de la pareja pedagógica y el trabajo en conjunto que se realiza, referido al tipo de relación y comunicación existente entre la maestra de apoyo y el maestro de grupo regular.
- b) La percepción de los docentes sobre el proceso de integración educativa de alumnos con discapacidad.

CAPÍTULO IV

SITUACIÓN ACTUAL DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL POBLADO MIGUEL ALEMÁN

En el apartado siguiente se muestran los resultados que se obtuvieron con ayuda de los diferentes instrumentos utilizados para esta investigación. Primeramente se describen los resultados de la categoría de práctica docente que engloba a la planeación, implementación y evaluación de las adecuaciones curriculares, para ello se muestra lo obtenido en la escala de autoevaluación de la práctica docente, mismos resultados fueron cruzados para su interpretación con lo obtenido en las observaciones realizadas en los grupos, así como en las listas de cotejo y el cuestionario aplicado a los docentes.

Para la segunda categoría que se refiere a la actitud ante el proceso de integración educativa, en su primera subcategoría se utilizó el instrumento antes descrito y en las dos subcategorías siguientes se presentan los resultados obtenidos en la entrevista realizada a los maestros de grupo y de apoyo, los cuales para su análisis fueron triangulados entre sí.

Para presentar los resultados primero se realiza una descripción de las gráficas realizadas con las respuestas a la escala de autoevaluación y a la entrevista, después se muestra la gráfica y al final de cada una de ellas el análisis o interpretación realizado mediante la triangulación de los instrumentos.

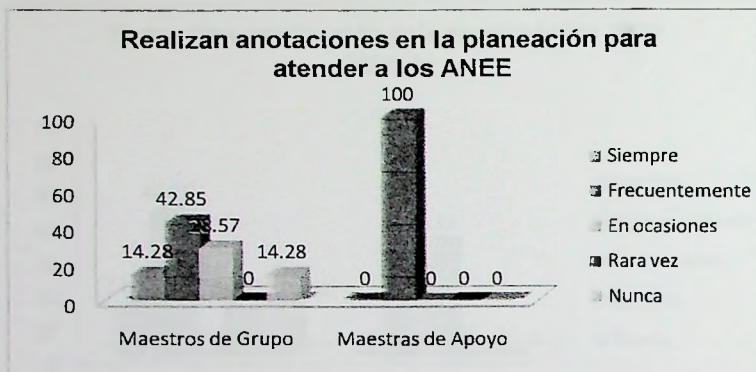
4.1 Práctica docente

Según la SEP (2005), ésta se refiere a la actuación del educador en los diferentes elementos del currículo, esto es la claridad sobre contenidos y objetivos, las decisiones que toma respecto a las formas de abordarlos, organización de la clase, metodología de enseñanza y formas de evaluación.

Para esta investigación se tomó en cuenta dicha práctica pero la misma llevada a cabo en la atención de los alumnos con NEE asociadas a una discapacidad. Dentro de los aspectos que se tomaron en cuenta para formar parte de esta categoría se encuentra la planeación de las adecuaciones curriculares, que incluye la guía concreta del trabajo escolar que se realizará con el alumno con NEE y la planeación específica para el alumno que es donde se concretiza dicha propuesta; otro de los aspectos es la implementación o puesta en marcha de la propuesta curricular durante la práctica docente y finalmente la evaluación que realizan de la misma a los alumnos con NEE.

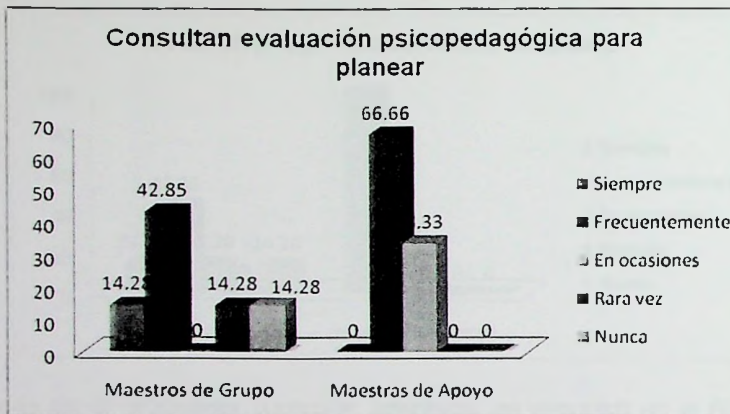
4.1.1 Planeación de las adecuaciones curriculares

- El 57.13% de los maestros de grupo afirman que realizan anotaciones específicas dentro de su planeación para atender a los alumnos con NEE que presentan alguna discapacidad, mientras que el 28.57% respondieron que sólo en ocasiones lo hacen y el 14.28% restante manifestaron que nunca las realizan. Por otra parte el 100% de las maestras de apoyo mencionaron siempre realizar anotaciones específicas dentro de su planeación para atender a los alumnos ya mencionados.



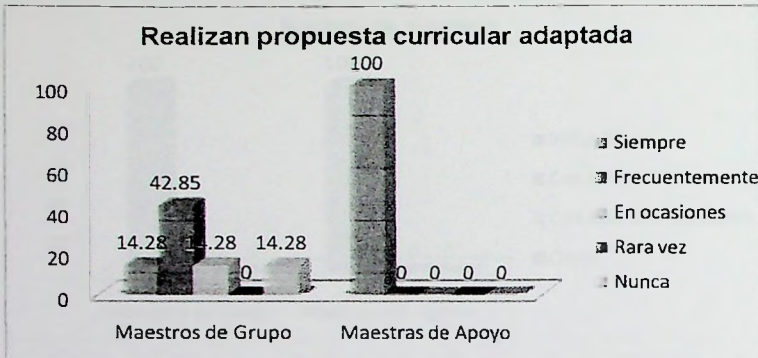
A pesar de que la mayoría de los maestros de grupo afirmaron que realizan anotaciones dentro de su planeación para atender a los alumnos con NEE que presentan alguna discapacidad, al revisar sus planeaciones, así como los expedientes que llevan de los alumnos, se observó que sólo el 28.57% de los maestros tenían algún tipo de anotación específica para estos alumnos; por otra parte dentro de las planeaciones de las maestras de apoyo si se encuentran dichas anotaciones, lo que puede resultar lógico si asumimos que éste es el tipo de planeación que ellas deben efectuar pues solo atienden a esta clase de alumnos.

- El 57.13% de los maestros de grupo concordaron en consultar la evaluación psicopedagógica de los alumnos con discapacidad al momento de planear las actividades para ellos, mientras que el 28.56% mencionan que rara vez o nunca lo hacen. En cuanto a los maestras de apoyo el 66.66% dijeron que frecuentemente la consultan al momento de planear sus clases y el 33.33% restante lo hace solo en ocasiones.



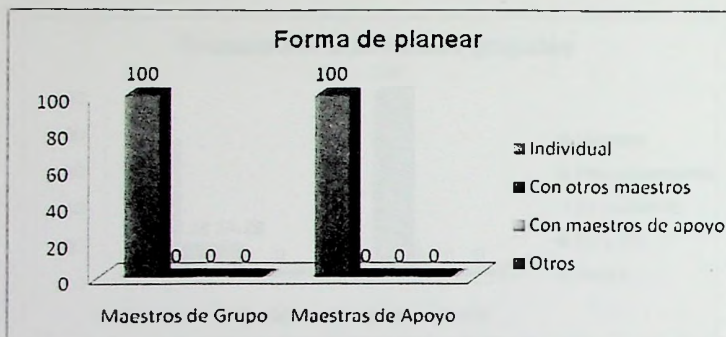
Si bien el 57.13% de los maestros de grupo afirman tomar como insumo la evaluación psicopedagógica para planear las actividades con los alumnos con NEE, se pudo detectar que solo el 10% de los expedientes contaban con una evaluación psicopedagógica, haciendo la aclaración que en este documento no aparece la firma del docente de grupo entre los participantes que la elaboraron. Por el contrario, en el caso del expediente del maestro de apoyo, en el 90% de los casos se encuentra la evaluación psicopedagógica, probablemente porque se establece que es en el expediente de estos alumnos donde debe incluirse este documento, lo cual no garantiza la consulta del profesor titular del grupo.

- El 57.13% de los maestros de grupo afirman que realizan la propuesta curricular adaptada, el 14.28% dijeron que solo en ocasiones la hacen y otro 14.28% nunca la realizan. Mientras tanto el 100% de las maestras de apoyo comentaron siempre realizar dicha propuesta.



En el caso de la propuesta curricular adaptada, se encontró en el 60% de los expedientes del maestro de grupo, mientras que en los expedientes de los maestros de apoyo se localiza en el 90% de los casos, destacando que éstas contienen la firma de recibido del profesor titular del grupo, lo que implica que a pesar de haberla recibido no la integraron en el expediente del alumno. Es importante acotar que en ninguna propuesta curricular adaptada se localiza la firma del maestro de grupo entre los participantes que la elaboraron. Lo anterior indica que si bien la recibe y en algunos casos la consultan, no participan en su elaboración dejando esto a criterio del equipo de educación especial.

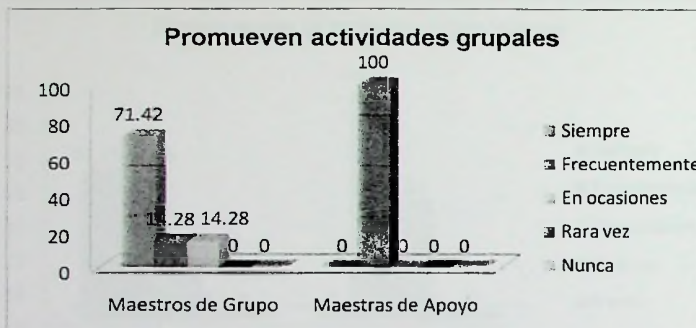
- El total de los maestros tanto de grupo como de apoyo concordaron en que realizan la planeación de las clases de manera individual.



Tanto los maestros de apoyo como los de grupo planean y organizan las actividades a realizar con los alumnos con discapacidad en forma separada lo que es congruente con los hallazgos encontrados en los rubros anteriores. Esto conlleva a pensar que no existe realmente un trabajo conjunto entre estos docentes para la atención de los alumnos con NEE.

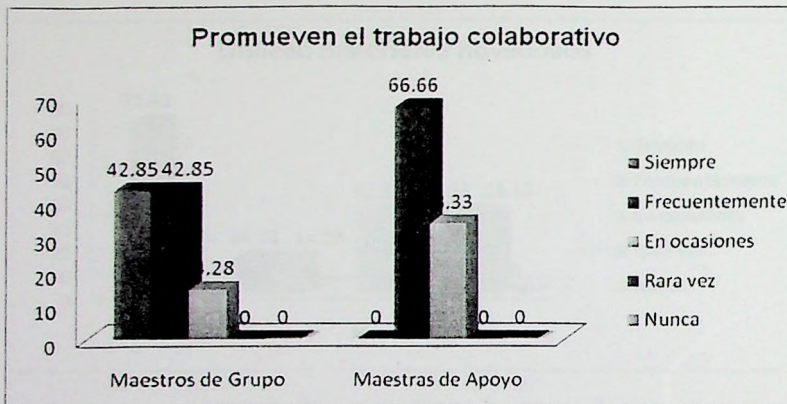
4.1.2 Implementación de las adecuaciones curriculares

- El 71.42% de los maestros afirmaron que siempre promueven actividades grupales en las que participan los alumnos con discapacidad, mientras que el 14.28% dijeron realizarlas de manera frecuente y un mismo porcentaje que solo las realizan en ocasiones; por otra parte el 100% de las maestras de apoyo comentaron que frecuentemente realizan las actividades mencionadas.



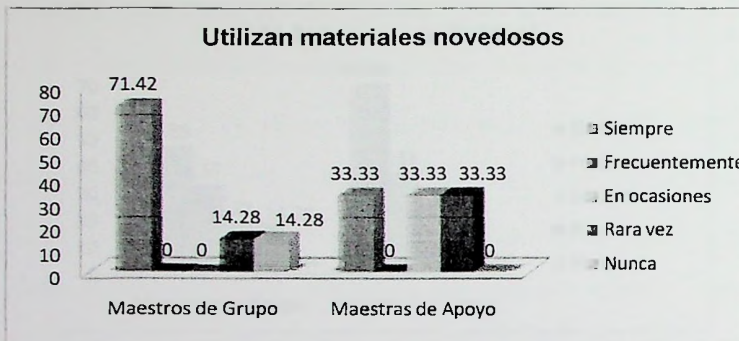
Según los datos recabados, la mayoría de los docentes tanto de apoyo como de grupo dijeron realizar actividades grupales donde participen alumnos con discapacidad, sin embargo, de acuerdo con las observaciones realizadas dentro de las aulas, se encontró que el maestro de grupo da la clase en forma tradicional para todos los alumnos mientras la maestra de apoyo ayudaba al alumno con NEE en forma individual a realizar las actividades.

- El 85.70% de los maestros respondieron que siempre promueven el trabajo colaborativo entre sus alumnos para que interactúen y ayuden a los alumnos con discapacidad, el 14.28% restante contestó que lo promueve de manera ocasional; mientras tanto, el 66.66% de las maestras de apoyo dijeron promover este tipo de trabajo de manera frecuente y el 33.33% solo ocasionalmente.



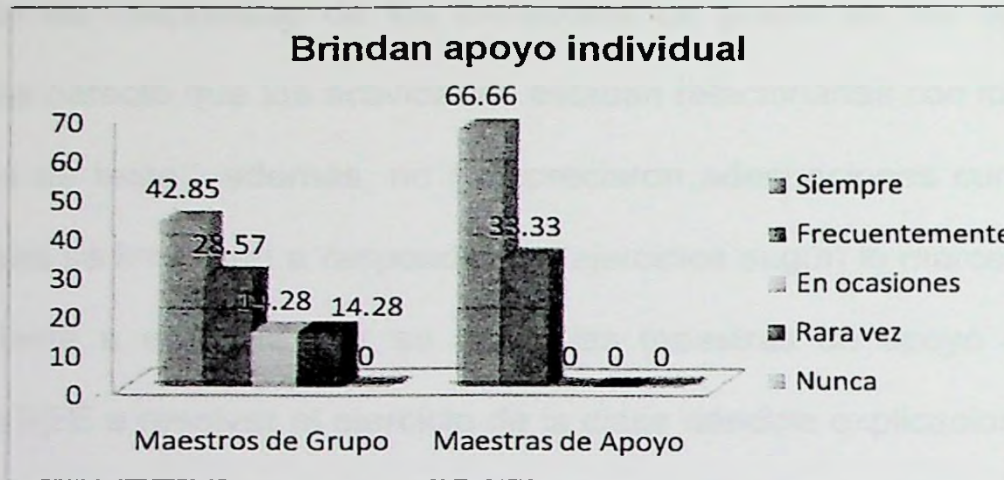
A pesar de que tanto los docentes de grupo como las maestras de educación especial comentan que promueven el trabajo colaborativo entre alumnos regulares y alumnos con discapacidad, en la práctica se pudo observar que la generalidad del trabajo se da de forma individual y los alumnos organizados por filas, sólo en una ocasión se observó que una docente de apoyo realizó una actividad en equipos donde había alumnos con discapacidad integrados.

- El 71.42% de los docentes de grupo concuerdan que al trabajar con los alumnos con discapacidad siempre utilizan materiales novedosos que atienden sus distintos canales de entrada, mientras que el 28.56% restante afirma utilizarlos rara vez o nunca. Por otra parte las maestras de educación especial mencionaron en un 33.33% que siempre utilizan este tipo de materiales, otro 33.3% que los utiliza sólo en ocasiones y el 33.33% restante comentó que rara vez los usan.



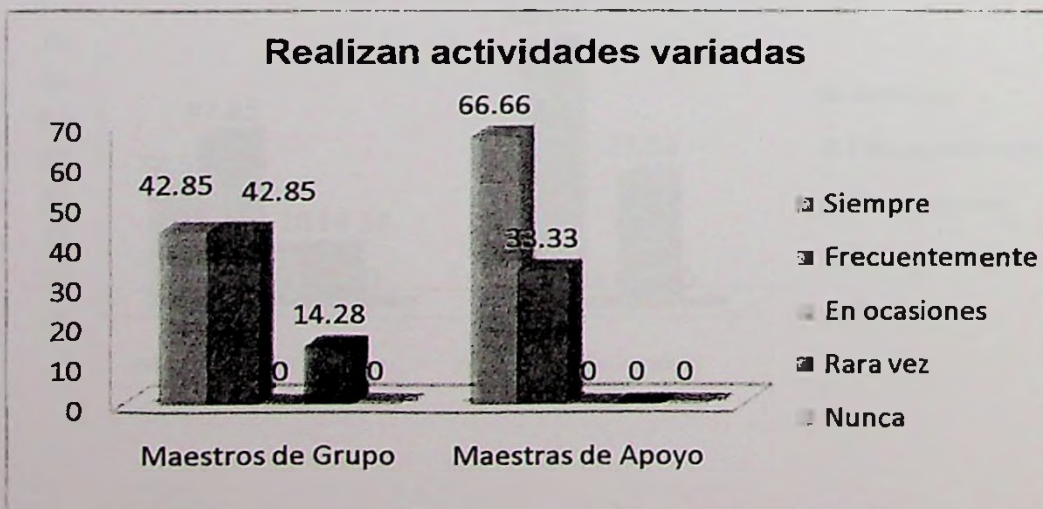
Respecto al uso de materiales novedosos para trabajar con los alumnos con discapacidad, a pesar de que el 71.42% de los docentes de grupo dijo utilizarlos siempre, dentro de las aulas se observó que durante las actividades de la clase los alumnos usaban únicamente los libros de texto y cuadernos. En cuanto a las maestras de apoyo, se observó que utilizaban material convencional para trabajar con los alumnos.

- El 71.42% de los docentes de grupo afirmaron que siempre brindan apoyo de manera individual a los alumnos con NEE, el 14.28% manifestó que en ocasiones brindan este tipo de apoyo y el 14.28% restante que rara vez lo hacen; por el lado de las maestras de apoyo, el 66.66% dijeron siempre apoyar a los alumnos individualmente y un 33.33% dicen que los apoyan así de manera frecuente.



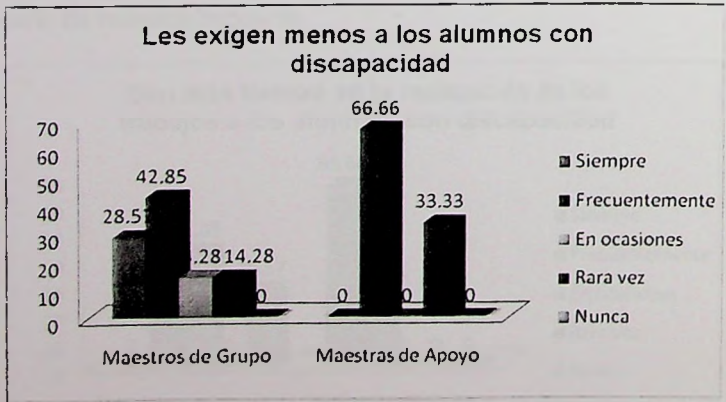
Si bien, más de la mitad de los docentes de grupo dicen brindar apoyo individual a los alumnos con NEE, durante la práctica no se observó que el maestro de grupo trabajara de manera individual con ellos, ya que siempre era el maestro de apoyo quien individualizaba la actividad realizada por el titular.

- Un 85.70% de los maestros de grupo dicen realizar siempre actividades variadas para atender las necesidades de sus alumnos con discapacidad, mientras que el 14.28% menciona que rara vez lo hacen; por otro lado, el 66.66% de las maestras de apoyo dicen siempre realizar estas actividades y el 33.3% restante las realiza de manera frecuente.



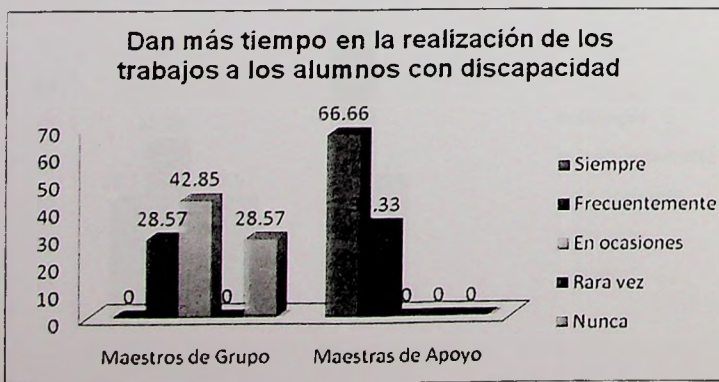
No obstante las respuestas de los profesores de grupo, en las observaciones realizadas se detectó que las actividades estaban relacionadas con los contenidos de los libros de texto, además, no se apreciaron adecuaciones curriculares ya que las clases se limitaban a responder los ejercicios según lo marcaba la lección correspondiente a ese día. Por su parte, las maestras de apoyo ayudaban al alumno con NEE a resolver el ejercicio de la clase dándole explicaciones en corto, leyéndole las instrucciones, bajando el grado de dificultad a los ejercicios y en ocasiones variando la actividad.

- El 71.42% de los maestros de grupo comentaron que la exigencia hacia los alumnos con discapacidad es menor que a la del resto del grupo, mientras que un 14.28% dijeron que en ocasiones si les exigen menos y el 14.28% restante que rara vez lo hacen; en el caso de las maestras de apoyo el 66.66% dijeron que frecuentemente su exigencia hacia estos alumnos es menor y el 33.33% dicen que rara vez les exigen menos.



Efectivamente, en congruencia con las respuestas, la mayoría de los maestros de grupo les exige menos a sus alumnos que presentan alguna discapacidad, pero sin hacer realmente una adecuación curricular de los propósitos educativos a alcanzar, cayendo en la condescendencia e incluso en ignorar a los alumnos que allí están. Se observó además que el maestro de grupo deja la responsabilidad de trabajar con estos alumnos al maestro de apoyo, ya que en ningún momento se acerca a dar alguna instrucción al alumno con NEE o a observar que está haciendo.

- El 28.57% de los maestros de grupo afirman que frecuentemente dan más tiempo a los alumnos con discapacidad que al resto del grupo para que realicen sus trabajos, el 42.85% solo en ocasiones les dan más tiempo y el 28.57% restante nunca les dan más tiempo al realizar sus trabajos; por otra parte el 66.66% de las maestras de apoyo comentaron siempre darles más tiempo en la realización de sus trabajos, mientras que el 33.33% dijeron hacerlo de manera frecuente.



Las respuestas de los maestros tanto de grupo como de apoyo coinciden con lo observado durante las clases, ya que durante las mismas, la mayoría de los alumnos con NEE aún no habían terminado una actividad cuando el maestro de grupo pasaba a la siguiente y solo con 2 de los maestros se pudo observar que dieron la indicación de esperar a que terminaran todos los compañeros antes de hacer otro ejercicio, no obstante, cabe resaltar que la maestra de apoyo es quien supervisaba que el niño terminara el ejercicio.

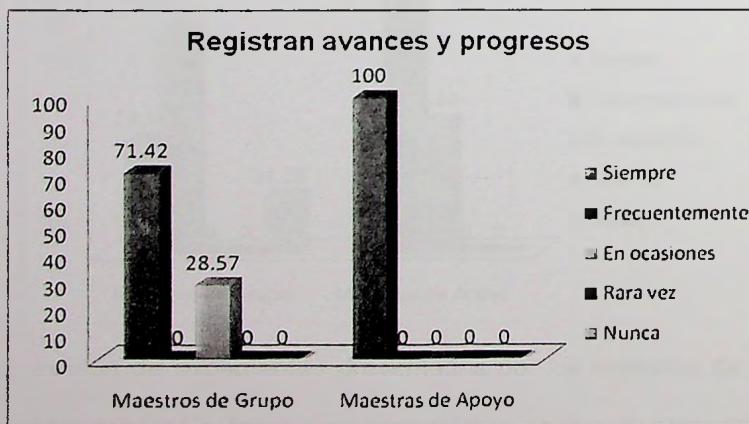
4.1.3 Evaluación de los alumnos con NEE

- El 71.42% de los maestros de grupo mencionaron que al inicio de ciclo escolar realizan una evaluación diagnóstica para determinar los conocimientos previos de sus alumnos con NEE con discapacidad, mientras que el 28.57% comentaron que rara vez la llevan a cabo; por otra parte el 66.66% de las maestras de apoyo dijeron que siempre realizan esta evaluación y el 33.33% restante afirman que la realizan frecuentemente.



Si bien el 71.42% de los maestros de grupo afirma que realizan una evaluación diagnóstica a sus alumnos con NEE con discapacidad, a través del análisis de documentos, se detectó que esta evaluación solo estaba presente en el 50% de los expedientes revisados, no obstante que a los maestros de primaria se les requiere este tipo de evaluación. Por otra parte, en el caso de las maestras de apoyo, esta evaluación se encontró en el 80% de los casos y aquellos que no la tenían presentaban una descripción sobre la situación del alumno en las áreas de Español y Matemáticas al inicio de ciclo escolar.

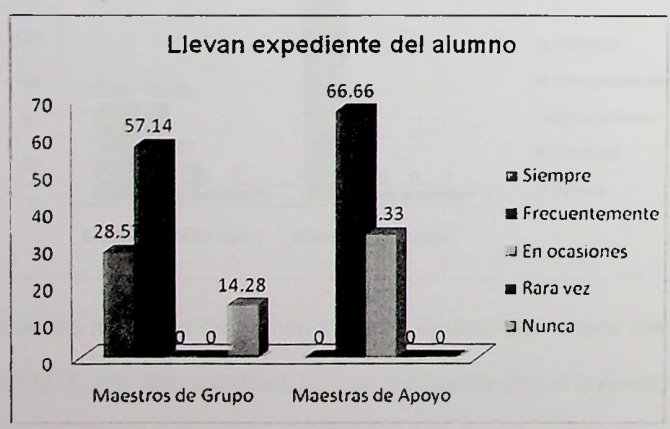
- Un 71.42% de los docentes de grupo afirmaron que siempre elaboran registros sobre los avances de sus alumnos con NEE con discapacidad y el 28.57% restante dijeron hacerlos solo en ocasiones, mientras que el 100% de las maestras de apoyo coincidieron en registrar siempre los avances de estos alumnos.



A pesar de la respuesta de los docentes de grupo, en la revisión de expedientes se encontró que solo en el 40% de los casos contienen algún tipo de anotación al

respecto, mientras que en el 100% de los expedientes que manejan las maestras de apoyo, en coincidencia con sus respuestas, si se encontraron registros de evolución del alumno, lo cual puede deberse a que éste es un formato que por normatividad se debe elaborar y el es revisado periódicamente por el director de la USAER y/o por la supervisión escolar.

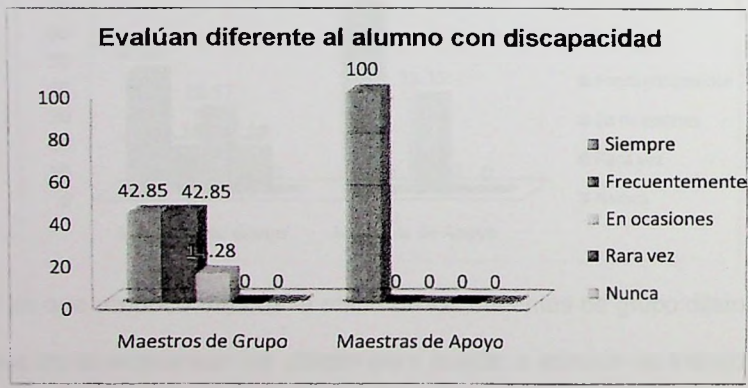
- El 85.71% de los docentes de grupo dijeron llevar un expediente del alumno con NEE con discapacidad donde reúnen diferente tipo de información del alumno que dan cuenta de sus progresos y situaciones vividas relevantes y el 14.28% restante de los maestros no llevan expediente del alumno; por otro lado el 66.66% de las maestras de apoyo frecuentemente llevan a cabo dicho expediente y el 33.33% dijeron llevarlo ocasionalmente.



Durante la revisión de expedientes presentados por los maestros de grupo, se encontró que los mismos estaban muy incompletos, ya que no contenían una guía de observación, sólo uno contaba con la evaluación psicopedagógica y el 40% de los mismos contenían algún trabajo significativo del alumno y observaciones sobre

su evolución; por otro lado en el 90% de los expedientes de los maestros de apoyo se encontró la guía de observación del maestro de grupo, la evaluación psicopedagógica y en el 100% de los casos trabajos significativos del alumno y registros sobre su evolución.

➤ Un 85.70% de los maestros de primaria comentaron que a sus alumnos con NEE con discapacidad los evalúan de una manera diferente a la del resto del grupo, y el 14.28% de los mismos dicen evaluarlos así solo en ocasiones; por su parte las maestras de educación especial comentaron siempre evaluarlos de manera diferente.



La mayoría de los maestros de primaria dijeron evaluar de manera diferente a sus alumnos con NEE con discapacidad, lo cual concuerda con lo que estos los datos de la entrevista, en la que manifiestan que para evaluar a estos alumnos disminuyen el grado de dificultad y consideran otros factores como las actividades diarias, su participación en clases y las tareas. Las maestras de apoyo también coincidieron con los criterios antes mencionados por los maestros de grupo.

- Un 57.13% de los docentes de grupo dijeron que los resultados de la evaluación los utilizan para ajustar su trabajo docente en cuanto a la planeación de sus clases, los materiales educativos a utilizar y sus estrategias para evaluarlos, el 28.57% comentaron que en ocasiones utilizan dichos resultados para ajustar su trabajo y el 14.28% que rara vez lo hace; mientras tanto, el 66.66% de las maestras de apoyo afirman siempre utilizar dichos resultados para ajustar su trabajo a las necesidades del alumno y el 33.33% restante que solo en ocasiones.



A pesar de que un poco más de la mitad de los docentes de grupo dijeron que los resultados de la evaluación los utilizan para ajustar o adecuar su trabajo docente, durante la entrevista mencionaron que dichos resultados los utilizan únicamente para conocer los avances presentados por los alumnos y solo 2 de los 7 docentes dijeron que los utilizan "para saber el tipo de actividad a realizar" y "ver que tengo que reforzar"; mientras que la mayoría de las maestras de apoyo comentaron siempre utilizar dichos resultados para ajustar su trabajo a las necesidades del

alumno, pero durante la entrevista solo una de ellas hizo mención al respecto y el resto comentó que le sirven para “conocer los avances de los alumnos”.

4.2 Actitud ante el proceso de integración educativa

Las actitudes son definidas como reacciones evaluativas, tanto favorables como desfavorables respecto a algo o alguien, las cuáles están manifestadas en las creencias, los sentimientos o el comportamiento de una persona (Myers, 2000).

Para el presente trabajo se tomaron en cuenta las actitudes ante el proceso de integración educativa, específicamente en lo que respecta a la relación que existe entre el maestro y los alumnos con NEE con discapacidad; al trabajo que de manera conjunta realiza el maestro de grupo con el maestro de apoyo; así como a la percepción que tienen los docentes sobre el proceso de integración educativa.

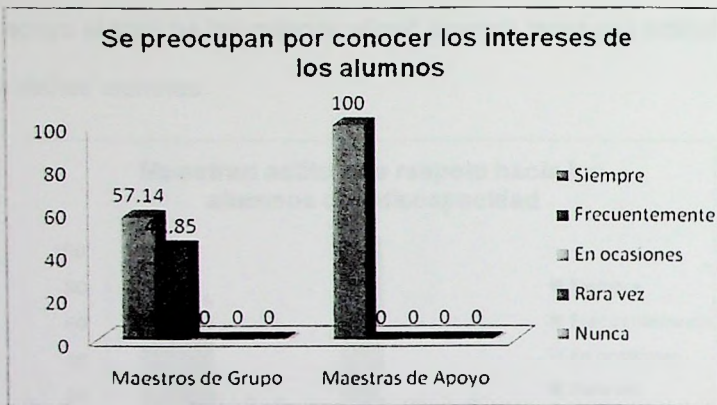
4.2.1 Relación entre el maestro y los alumnos con NEE con discapacidad

- El 85.71% de los maestros de la primaria comentaron que siempre propician que sus alumnos con NEE con discapacidad se expresen libremente sin hacerles sentir temor a ser ridiculizados o sancionados, y el resto de estos docentes dijo propiciarlo de manera frecuente; por otra parte el 100% de las maestras de educación especial afirmaron que siempre propician que dichos alumnos se expresen con libertad.



Si bien la mayoría de los maestros de grupo comentaron que propician que sus alumnos con NEE se expresen libremente, en las observaciones realizadas en los grupos se detectó que el maestro en escasas ocasiones se dirigía a estos alumnos para motivarlos a participar, sin embargo, se acepta que cuando estos alumnos pedían participar, se les prestaba la debida atención al igual que al resto del grupo; por otra parte, no se observaron indicios de que las maestras de apoyo promovieran la expresión de los alumnos con NEE ya que sólo en una ocasión, una de las maestras organizó una actividad en equipos en los que se integraron los alumnos con discapacidad, instándolos a participar, mediante preguntas y pasándolos al pizarrón.

- Un 57.14% de los maestros de grupo dijeron siempre procurar conocer los intereses, gustos y necesidades de sus alumnos con discapacidad, ya sea platicando con ellos o con sus padres o familiares, mientras que el 42.85% comentó procurar lo anterior de manera frecuente; en el caso de las maestras de apoyo, el 100% dice preocuparse por conocer los intereses de sus alumnos con NEE.



A pesar de las respuestas de la mayoría de los maestros de grupo, en las observaciones realizadas no se apreció que el maestro se acercara al alumno con NEE, tampoco se observó que el maestro adecuara las actividades de la clase a las necesidades del alumno, y aunado a esto, sólo en el 40% de los expedientes hay indicios de que el maestro de grupo tuviera contacto con los padres de familia, a través de una entrevista a padres; en el caso de las maestras de apoyo, sus respuestas concuerdan con lo observado en la clase al momento de adecuar los ejercicios según las necesidades del alumno, además de que en el total de los expedientes se encuentra una entrevista a padres y en los registros de evolución hay anotaciones sobre recomendaciones realizadas a los padres o sobre algún hecho significativo que este último haya comentado respecto al niño, lo cual indica que de alguna manera existe contacto con ellos.

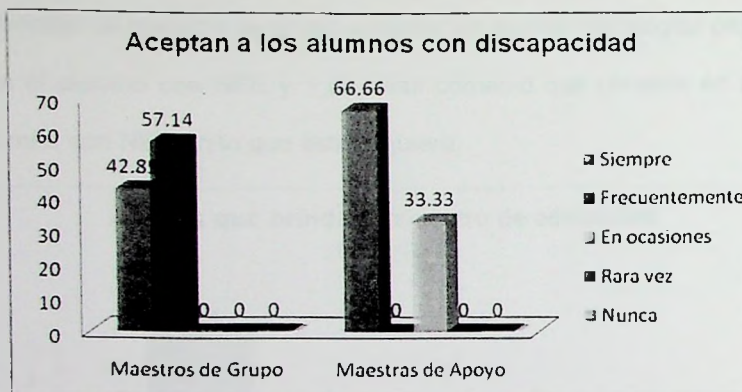
- El 42.85% de los maestros de grupo dijeron que su actitud con los alumnos con NEE con discapacidad siempre es de respeto y el 57.14% frecuentemente muestra esta actitud con ellos, por el lado de las maestras

de apoyo el total de las mismas afirmó siempre tener una actitud de respeto con dichos alumnos.



El total de los maestros, tanto de grupo como de apoyo, comentaron que ya sea siempre o de manera frecuente mantienen una actitud de respeto hacia los alumnos con discapacidad y durante las observaciones realizadas casi siempre se vio que el trato hacia estos alumnos era cordial, excepto en ocasiones que se observó a un maestro de grupo que se dirigía al alumno con regaños, diciéndole “flojo”, si bien cabe destacar que el mismo trato era el que mantenía con todos los alumnos del grupo.

- El 42.85% de los maestros de primaria afirmaron que siempre muestran una actitud de aceptación a los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad y el 57.14% afirman aceptarlos de manera frecuente, en el caso de las maestras de apoyo, el 66.66% comentó siempre aceptar a estos alumnos y el 33.33% dijo aceptarlos solo en ocasiones.

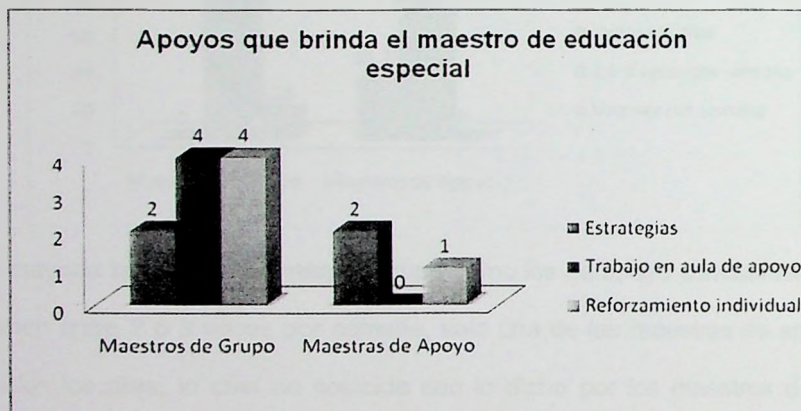


No obstante que los maestros afirman aceptar a los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, durante la entrevista, el 42.85% de los maestros comentaron que los mismos estarían mejor en una escuela de educación especial, argumentando que allí cuentan con personal capacitado para atenderlos. En el caso de las maestras de educación especial, también se encuentra esta contradicción, ya que el 66.66% de las mismas mencionan que estos alumnos estarían mejor en una escuela de educación especial.

4.2.2 Trabajo conjunto entre maestro especial y regular

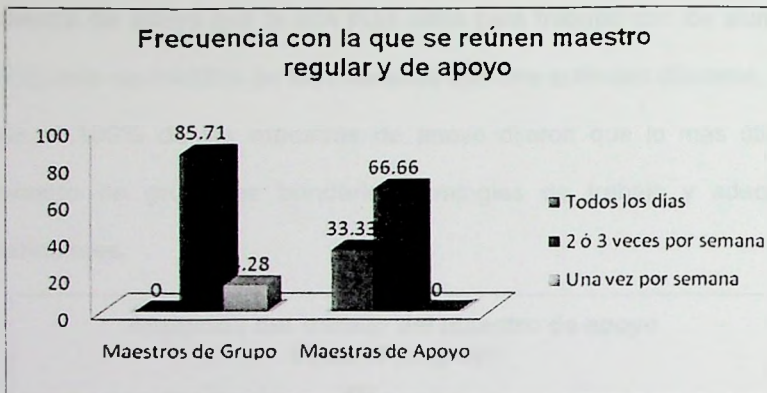
- 4 de los 7 docentes coincidieron que el apoyo que brinda la maestra de educación especial consiste en ayudar a los alumnos con NEE en las actividades académicas dentro del aula de apoyo, también en cuatro ocasiones se mencionó que dicho trabajo consiste en apoyar al alumno mediante el reforzamiento individual y 2 respuestas versaron sobre las estrategias que brindan para trabajar con los alumnos con NEE; en el caso de las maestras de educación especial, 2 de ellas dijeron que el apoyo que

le brindan al maestro de grupo consiste en aportar estrategias para trabajar con el alumno con NEE y 1 de ellas comentó que consiste en reforzar al alumno con NEE en lo que este requiera.



No obstante que las maestras de apoyo indican que brindan estrategias al docente de grupo para trabajar con alumnos con NEE con discapacidad, los maestros de la primaria regular mencionaron como principales apoyos recibidos el reforzamiento individual y en el aula de apoyo. Es interesante destacar que ninguna de las maestras de educación especial hace mención sobre el trabajo en el aula de apoyo, a pesar de que los profesores de grupo enfatizan este tipo de actividad.

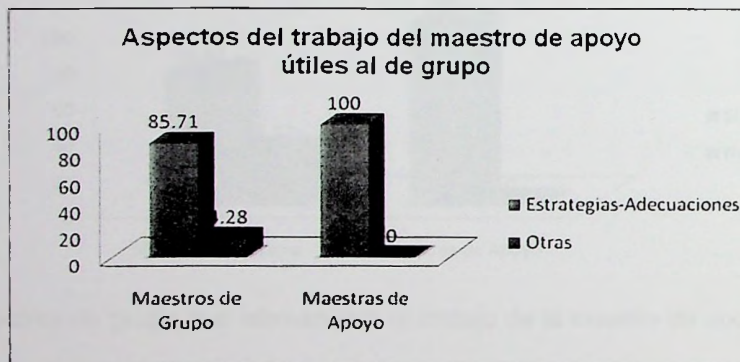
- El 85.71% de los maestros de grupo coincidieron que se reúnen con la maestra de apoyo entre 2 ó 3 veces por semana, mientras que un 14.28% de los maestros dijo que esto lo hacen una vez por semana, al respecto el 66.66% de las maestras de apoyo afirmaron que se reúnen con el maestro de grupo entre 2 ó 3 veces a la semana y el 33.33% comentó que todos los días.



En su mayoría tanto los docentes de grupo como los de apoyo concuerdan en que se reúnen entre 2 ó 3 veces por semana, solo una de las maestras de apoyo dijo que todos los días, lo cual no coincide con lo dicho por los maestros de grupo. Algunas de las actividades que tanto los maestros de grupo como de apoyo afirmaron realizar de manera conjunta son: el comentar los avances del alumno con NEE, sus dificultades y posibles soluciones; planear actividades específicas para el alumno con NEE (si bien, no se encuentran dentro de las planeaciones de los docentes de grupo) así como realizar o completar la evaluación psicopedagógica de estos alumnos (aunque no se detecta la participación de los maestros de grupo en estos documentos). Una actividad que se mencionó, aunque con menor frecuencia fue completar la propuesta curricular adaptada, lo cual de acuerdo con lo estipulado en la normatividad es una actividad que se debe realizar regularmente de manera conjunta.

- Un 85.71% de los maestros de grupo coinciden que las estrategias de trabajo y las adecuaciones curriculares son los aspectos del trabajo de la

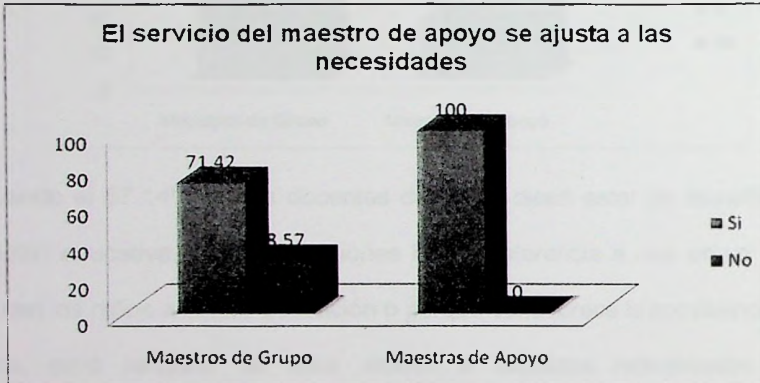
maestra de apoyo que le son más útiles para trabajar con los alumnos con NEE, solo un 14.28% de los maestros dijo otra actividad diferente, mientras que el 100% de las maestras de apoyo dijeron que lo más útil para el maestro de grupo es brindarle estrategias de trabajo y adecuaciones curriculares.



A pesar de que la mayoría de los maestros de grupo coinciden que las estrategias de trabajo y las adecuaciones curriculares son los aspectos más útiles del trabajo de la maestra de apoyo, los datos de la entrevista indican que estas actividades no son las que se realizan con mayor frecuencia, ya que de acuerdo a estos docentes, el trabajo de la maestra de apoyo consiste principalmente en la atención individual y en aula de apoyo a los alumnos con NEE. Así, aunque las maestras de apoyo afirmaron que su trabajo es brindarle estrategias de trabajo al docente de grupo, esto no es ratificado por este último.

- El 71.42% de los maestros de grupo comentaron que el servicio que le brinda la maestra de apoyo se ajusta a sus necesidades, a las de los alumnos con NEE y a las de sus padres; el 28.57% restante dijo que el

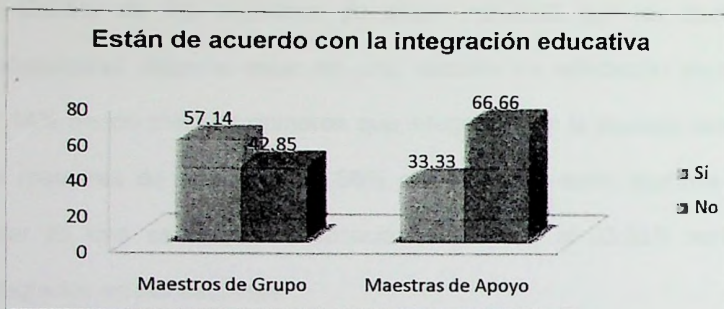
servicio no se ajusta a dichas necesidades; en tanto, el 100% de las maestras de apoyo comentaron que el servicio que brindan si se ajusta a las necesidades de las figuras mencionadas.



Los maestros de grupo que afirman que el trabajo de la maestra de apoyo no se ajusta a las necesidades de alumnos, docentes y padres, argumentan que se requiere del apoyo más frecuente dentro del aula regular a los alumnos, ya que insisten en que el trabajo que realiza se da más en el aula de apoyo.

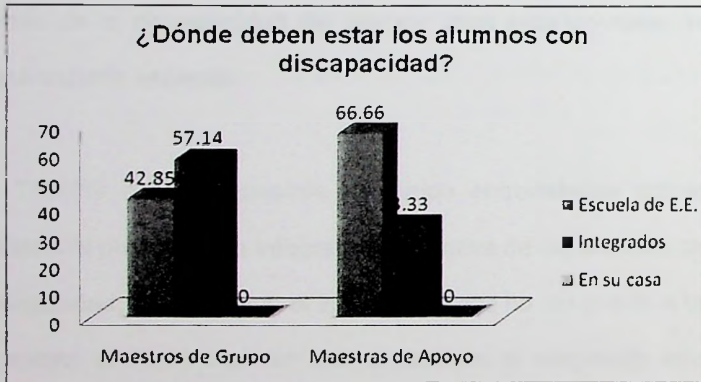
4.2.3 Percepción sobre la integración educativa

- El 57.14% de los maestros de grupo afirman que sí están de acuerdo con la integración educativa, mientras que el 42.85% dijeron no estar de acuerdo; respecto a las maestras de apoyo el 33.33% si están de acuerdo con la integración educativa y el 66.66% no está de acuerdo.



Aún cuando el 57.14% de los docentes de grupo dicen estar de acuerdo con la integración educativa, sus justificaciones hacen referencia a que es un derecho que tienen los niños a recibir educación o porque se favorece la convivencia de los alumnos, pero ninguno de ellos aluden a aspectos relacionados con el aprendizaje; por otro lado, los docentes que no están de acuerdo con la integración educativa dicen que falta capacitación a los docentes "los maestros no estamos capacitados para atenderlos", "no estamos capacitados para trabajar con estos alumnos"; otro de los motivos es que no todos los niños pueden lograr integrarse "realmente los niños no se integran, se les ve deambulando por toda la escuela"; o porque opinan que estos alumnos requieren de mejores condiciones estructurales "los niños no tienen la atención especializada que ellos necesitan", "el tamaño de los grupos no ayuda a dedicarles el tiempo que requieren". En el caso de las maestras de apoyo, el 66.66% dice no estar de acuerdo con la integración educativa debido a que creen que "no en todos los casos se pueden lograr" y porque "se desconocen algunos síndromes y ellos necesitan una educación especializada", mientras que el 33.33% que si está de acuerdo, al igual que los docentes de grupo, lo justifica como un derecho o una forma de socializar.

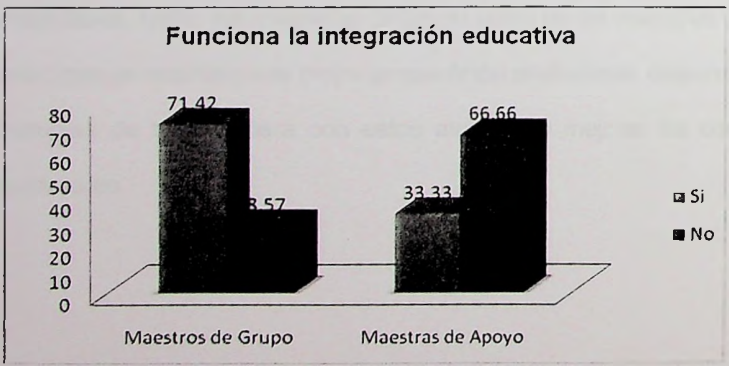
➤ El 42.85% de los maestros de grupo comentó que los alumnos con discapacidad debería estar en una escuela de educación especial y el 57.14% de los mismos opinaron que integrados en la escuela; por parte de las maestras de apoyo, el 66.66% comentó que estos alumnos deberían estar en una escuela de educación especial y el 33.33% restante que integrados en las escuelas.



Los maestros que opinan que los alumnos con discapacidad estarían mejor en una escuela de educación especial, mencionan que en ellas “hay personal capacitado para atenderlos” y “sería mejor la atención”, mientras que los que opinan que estarían mejor integrados hacen referencia a cuestiones filosóficas como por ejemplo que es un derecho que tienen estos alumnos “porque reciben la educación igual que los demás alumnos, con derechos y obligaciones” o por cuestiones de sociabilización “por la convivencia que tienen con los demás niños”, “por la integración con sus compañeros”, “el ambiente de la primaria les beneficia más”, pero ninguno de los comentarios hacen referencia a cuestiones relacionadas con el aprovechamiento escolar; en el caso de las maestras de

apoyo, el 66.66% opinan que estos alumnos estarían mejor en una escuela de educación especial, argumentando que "las clases son apegadas a sus necesidades", que "el personal está más capacitado" y que además "ni las escuelas primarias ni los maestros de grupo están capacitados para atenderlos", aunado a lo anterior, la única maestra de apoyo que hace mención que estarían mejor integrados, al justificar su respuesta se contradice al mencionar que "dependiendo de la discapacidad del alumno unos estarían mejor integrados y otros en una escuela especial".

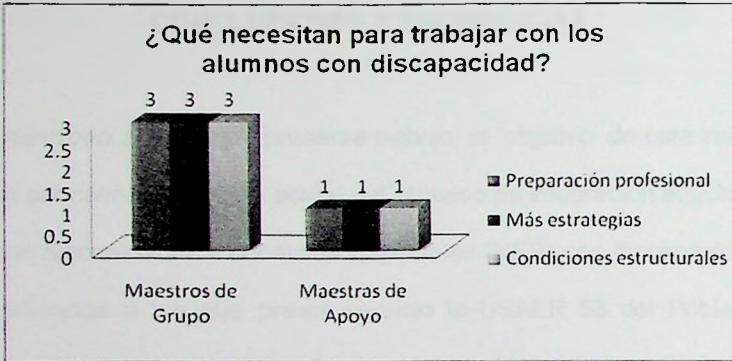
➤ Un 71.42% de los maestros de grupo entrevistados comentó que si funciona el programa de integración educativa de los alumnos con NEE con discapacidad, mientras que el 28.57% dijo que no; en cuanto a las maestras de apoyo, el 33.33% afirmó que si funciona la integración educativa y el 66.66% coincidieron en que no funciona.



Los maestros de grupo que opinan que si funciona el programa de integración educativa de los alumnos con NEE con discapacidad, argumentan que "el niño socializa con sus compañeros", "ayuda al niño a tener confianza en sí mismo y no

sentirse rechazado”, “porque reciben el apoyo de sus compañeros” y “porque se presentan grandes avances en ellos”; mientras tanto, los que no creen que funciona la integración aluden a la falta de preparación: “poca preparación de las escuelas y maestros”, “al no estar capacitados como maestros para trabajar con ellos no sabemos qué hacer”, “las escuelas no están preparadas”. En lo que se refiere a las maestras de apoyo, contrario a lo esperado, la mayoría opina que la integración no funciona ya que “estarían mejor atendidos en una escuela de educación especial”, “no hay un trabajo real con el niño integrado, nada más está insertado en el aula como un mueble más del salón” y “todavía no he conocido a ningún maestro de grupo que se comprometa y trabaje con estos niños”; la docente que opina que si funciona la integración educativa dice que “no en todos los casos”.

- Respecto a las necesidades para trabajar con los alumnos con discapacidad, tanto los maestros de grupo como de los maestros de apoyo, opinan que se requiere una mejor preparación profesional, disponer de más estrategias de trabajo para con estos alumnos y mejorar las condiciones estructurales.



Los maestros de grupo que opinan que se requiere de una mejor preparación profesional, lo expresan de la siguiente manera “conocer más sobre el tema”, “tener más información”, y “leer más sobre las discapacidades”; los que coinciden que requieren de más estrategias de trabajo con estos alumnos mencionan “conocer diversas estrategias de atención”, “recursos pedagógicos” y “estrategias de trabajo y metodología”, finalmente otros docentes dicen que se requiere de mejores condiciones estructurales como el “no tener un grupo tan saturado de alumnos”; por su parte las maestras de apoyo una de ellas comentó que requiere de una mejor preparación profesional “tener más conocimientos”, otra que requiere de más estrategias de trabajo “estrategias de trabajo dependiendo del tipo de discapacidad del alumno” y un último comentario que de mejores condiciones estructurales “disposición de maestros y de los padres”.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Como se mencionó al inicio del presente trabajo, el objetivo de esta investigación consiste en conocer la situación actual del proceso de integración educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con discapacidad, en las escuelas primarias a las que presta servicio la USAER 53 del Poblado Miguel Alemán. Así pues, una vez realizado el estudio correspondiente para dar respuesta a cada una de las interrogantes que se plantearon para alcanzar dicho objetivo, y después de haber realizado el procesamiento correspondiente de la información obtenida para cada una de las categorías que conforman este estudio, se puede concluir lo siguiente.

Respecto a la práctica de los docentes durante la atención de los alumnos con NEE con discapacidad y específicamente en el aspecto de la planeación de las adecuaciones curriculares, fue posible detectar que los docentes de las escuelas primarias en estudio no planean las actividades a realizar con los alumnos con NEE, ni de manera individualizada a través de la Propuesta Curricular Adaptada ni dentro de la planeación grupal. Asimismo, el maestro de primaria no participa en la elaboración de la Propuesta Curricular Adaptada del alumno, que realiza el equipo multiprofesional de educación especial, por lo que a pesar de que el modelo de integración educativa propuesto por Puigdellivoll menciona que éste es un trabajo que se debe realizar en conjunto entre el personal de educación especial y regular, durante la práctica la realización de la propuesta curricular y la planeación

de las actividades para el alumno con discapacidad están recayendo únicamente en el personal de educación especial, principalmente en la maestra de apoyo.

También dentro de la práctica educativa, pero en lo referente a la implementación o puesta en marcha de las adecuaciones curriculares durante la clase, se encontró que el maestro de grupo no las lleva a cabo, no se hace uso de diferentes tipos de estrategias que favorezcan la atención educativa del alumno con NEE sino por el contrario, la clase se imparte de manera tradicional, donde cada alumno realiza la actividad en forma individual, y el material utilizado es el convencional como lo son los libros de texto, cuaderno, hojas blancas, entre otros.

Por otra parte, los ejercicios que se realizan en el grupo no se adecúan a las necesidades del alumno, ni en los tiempos para su realización, ni en el grado de dificultad para que el alumno con NEE pueda acceder a ellos, por lo que la responsabilidad de la atención del alumno se le deja al maestro de educación especial, quien lo apoya individualmente durante la realización de las actividades pero sin hacer uso de estrategias o materiales distintos a lo planeado para el grupo en general.

Por otro lado, no hay evidencias de que exista un acercamiento entre el docente de primaria y los padres de familia de los alumnos con NEE, por lo que nuevamente, esta tarea queda bajo la responsabilidad del maestro de educación especial, lo que se pudo constatar tanto en las observaciones realizadas como en la revisión de los documentos.

En lo que respecta a la evaluación que realizan los docentes a los alumnos con NEE con discapacidad, solo la mitad de los maestros de primaria realizan una evaluación diagnóstica, la cual se incluye en el expediente personal del alumno, sin embargo, no llevan un seguimiento sobre su evolución en el proceso de aprendizaje. Además, si bien en el discurso los maestros de primaria dicen hacer adecuaciones en la evaluación de los alumnos con NEE, la práctica no avala lo mencionado, ya que la finalidad de la evaluación realizada se restringe a conocer el avance presentado por el alumno pero no para adecuar su práctica docente a las NEE del mismo.

Las maestras de educación especial por su parte, llevan un seguimiento acerca de la evolución que va teniendo el alumno durante su proceso de aprendizaje y su forma de evaluar es de acuerdo a lo especificado en la propuesta curricular adaptada, sin embargo, al igual que lo que sucede con el docente de primaria, los resultados los utilizan para conocer los avances mostrados por el alumno, mas no para ajustar su trabajo o hacer modificaciones a la propuesta curricular, que es lo que especifica el programa de integración educativa como el fin de la evaluación.

De esta manera, y con relación a la práctica docente, se puede concluir que los maestros de grupo presentan debilidades en la planeación, implementación y evaluación de adecuaciones curriculares pertinentes a las necesidades educativas del alumno, no obstante la evidencia de que el personal de educación especial le brindó orientación para tal efecto a través de la propuesta curricular adaptada.

En lo que atañe a la actitud de los docentes ante el proceso de integración educativa, los maestros de primaria y las maestras de educación especial coinciden en la aceptación hacia los alumnos con NEE con discapacidad, y de hecho se observa, en su mayoría un trato de respeto hacia sus ideas, intereses, gustos y necesidades. No obstante y en contradicción a lo anterior, la mitad de los docentes concuerdan en que estos alumnos estarían mejor en una escuela de educación especial.

Respecto al trabajo conjunto que debe existir entre el maestro de grupo regular y el de apoyo, se puede concluir que dicho trabajo no se lleva a cabo de manera adecuada, presentándose inconsistencias entre lo que afirman debe ser éste. Aunque ambos docentes coinciden en que la principal colaboración que el maestro de apoyo debe tener con el profesor de la escuela primaria es el proporcionar estrategias para atender de manera más adecuada a los alumnos con NEE dentro del grupo, en la práctica, el trabajo se da mayormente de manera aislada, ya que el maestro de educación especial trabaja principalmente en el aula de apoyo. Así pues, se puede concluir que el trabajo conjunto no se lleva a cabo como lo maneja el programa de integración educativa, ya que cada docente realiza por separado las actividades con el alumno integrado.

Finalmente, en cuanto a la percepción que tienen tanto los docentes de primaria como las maestras de apoyo respecto al programa de integración educativa, se concluye que aún hay confusión al respecto, probablemente porque existe un

desconocimiento de este programa y su finalidad, ya que, aunque la mayoría de los docentes de grupo afirman estar de acuerdo con la integración educativa de los alumnos con discapacidad, aludiendo al derecho a la educación, y a la oportunidad de socialización de los mismos, pero aún no perciben beneficios en cuanto a su proceso de aprendizaje. Lo más significativo de estos hallazgos, es que las mismas maestras de educación especial coinciden en no estar de acuerdo con la integración educativa, pues consideran que los alumnos con NEE estarían mejor en una escuela de educación especial.

Con base en todo lo anterior, se puede concluir que, de acuerdo a los resultados de la presente investigación, el proceso de integración de los alumnos con NEE con discapacidad no se está llevando de manera adecuada como lo marca el programa de integración educativa:

- La responsabilidad de la atención educativa de estos alumnos recae principalmente en el personal de educación especial, ya sea que la maestra de apoyo le brinde la atención de manera individual en el aula de apoyo, o dentro del grupo para adecuarle los ejercicios de la clase.
- No existe un trabajo conjunto entre el personal de educación regular y especial en la elaboración de la propuesta curricular y en la implementación y evaluación de la misma.

En virtud de lo anterior, es pertinente sugerir que los docentes, tanto de educación especial como regular, requieren de mayor información y capacitación sobre el modelo de integración educativa y como llevarlo a la práctica; también es

importante capacitar al personal de ambos niveles educativos sobre estrategias de trabajo para la atención de las diferentes discapacidades, ya que esto fue algo que los docentes externaron que necesitan para poder trabajar con este tipo de alumnos.

Asimismo, se hace necesario implementar programas de sensibilización con los docentes de las escuelas primarias, para no solo lograr que el alumno con discapacidad sea insertado en la escuela y en el salón de clases, sino llegar a lo pretendido por este programa, es decir lograr una plena integración e inclusión del alumno con discapacidad dentro de la educación regular.

Los datos aquí obtenidos puede tener un impacto favorable tanto para el personal de educación regular como de especial, en función de conocer y valorar lo que se esta haciendo para la atención de los alumnos con NEE, fortalezas y limitaciones, para, con base en ello, mejorar día a día dicha labor. Aunque cabe destacar que los resultados aquí obtenidos no se pueden generalizar dado que la muestra utilizada fue muy pequeña, por lo que los mismos son limitados para las escuelas participantes en este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema* [revista electrónica], 17 (4), 601-606. En www.psycothema.com. Consultado en octubre de 2007.
- Amaiz, P. (2000). Educación inclusiva: una escuela para todos. España: Aljibe.
- Cardona, A., Arambula, L. y Vallarta, G. (2005). Estrategias de atención para las diferentes discapacidades. Manual para padres y maestros. México: Trillas.
- Castejón, L. (2004). Percepciones y actitudes sobre el alumno tartamudo en Educación Primaria. Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo, España. En www.psycothema.com. Consultado en octubre de 2007.
- Castillo, M. (1998). Estudio comparativo de los planes de estudio (primaria) de la Reforma Educativa 1998-1994 y la modernización educativa 1988-1994. Tesina de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, D. F. En <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/16039.pdf>.
- Centro Nacional de Información para Jóvenes y Niños con Discapacidad. (1998). Autismo. En Antología de Integración Educativa. Unidad 2, (pp.25-29). México: SEP.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Sans, A. (1995). Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.
- Diario Oficial de la Federación. (2003). Ley general de educación. México.
- Discapacinet. (2008). Proyecto de integración educativa 1995-2002. En http://www.discapacinet.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Programa_Nacional_de_Fortalecimiento_de_Educa. Consultado el 01 de diciembre de 2008.
- García, I., Escalante, I., Escandón, C., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, R. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias. México: SEP.
- García, S. (1991). El niño con síndrome de Down, consideraciones esenciales. México: Diana.
- Garrido, J. (2002). Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación primaria y de Educación especial. Madrid: CEPE.

- Guajardo, E. (1998, abril). Proyecto CAS: Reorientación de la Educación Especial en México. 1993-1998. Ponencia presentada para el Primer Congreso El Reto de la Atención a la Diversidad. Saltillo, Coahuila.
- Guajardo, E. (2007). Inclusión e Integración Educativa en México. En www.upaep.mx/IntegracionEducativa/InclusioneIntegracionenMexico.doc. Consultado el 02 de diciembre de 2008.
- H. Congreso Libre y Soberano del Estado de Sonora. (2005). Ley de Integración Social para Personas con Discapacidad en el Estado de Sonora. En <http://vlex.com.mx/vid/integracion-personas-discapacidad-sonora-27709747>. Consultado el 07 de diciembre de 2008.
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista, P. (2001). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Lafarga, J. (1996). Discapacidad aprendiendo a vivir la integración del alumno con discapacidades. En Antología de Integración Educativa. Unidad 2, (pp.13-15). México: SEP.
- López, F. (1999). Historia de la educación especial en Sonora. En Sonora: Apuntes para la historia de la educación (pp.511-523). México: Sociedad Sonorense de Historia A.C.
- Myers, D. (2000). Psicología social. (6ta. ed). México: McGraw-Hill.
- Molina, E. (2003). Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales. México: Trillas.
- Narvarte, M. (2001). Trastornos escolares. Detección, diagnóstico y tratamiento (Tomo 2). México: Gil editores.
- Paluszny, M. (2002). Autismo. Guía práctica para padres y profesionales. México: Trillas.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006. En <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/PNE0106/>. Consultado el 02 de diciembre de 2008.
- Puigdellivol, I. (1996). Programación de aula y adecuación curricular. Barcelona: Grao.
- Puigdellivol, I. (2007). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Grao.
- Sánchez, A. (2003). Educación: ¿integración, inclusión, o un asunto de derechos humanos? En <http://usuarios.discapnet.es/LaVoz4/educacion.htm>. Consultado el 25 de noviembre de 2008.

- Secretaría de Educación y Cultura. (1999a). Integración Educativa. Sonora.
- Secretaría de Educación y Cultura. (1999b). Integración Educativa. Sonora hacia una escuela integradora: "Atención a la Diversidad". Sonora.
- Secretaría de Educación y Cultura. (2000). Reorientación de los Centros de Atención Múltiple. Sonora hacia una escuela integradora. Sonora.
- Secretaría de Educación y Cultura. (2008). Informe del Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, ciclo escolar 2007-2008.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). Evaluación del factor preparación profesional de carrera magisterial. Antología de Educación Especial. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). Curso Estatal de Actualización: La integración Educativa en la Escuela Primaria. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial. México.
- Shea, T. y Bauer, A. (2000). Educación especial. Un enfoque ecológico. México: McGraw-Hill.
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca España: Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura y ministerio de educación y ciencia de España.
- Verdugo, M. (1998). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002. En Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 34 (205).
- Wikipedia. (2008). Inclusión. En <http://es.wikipedia.org/wiki/inclusion>. Consultado el 23 de noviembre de 2008.

ANEXOS

Anexo 1

REGISTRO DE NOTAS DE CAMPO

Escuela: _____

Profesor(a): _____

Observador(a): _____ Sesión: _____ Período: _____

Área: _____ Tema: _____

Actividad: _____

Situación: _____

Fecha: Día: _____ Mes: _____ Año: _____

¿Dónde tuvo lugar la observación? _____

¿Quién estaba presente? _____

¿Cómo era el ambiente físico? _____

¿Qué interacciones sociales tuvieron lugar?

¿Qué actividades se realizaron? _____

Otra información descriptiva: _____

Anexo 2

FOLIO _____

ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

INTRUCCION: Marque o responda según la pregunta

1. Edad en años cumplidos _____
2. ¿Cuál es el grado máximo de estudios alcanzados por usted? _____
3. ¿Estudia actualmente? Si () No ()
4. ¿Qué estudia? _____
5. ¿Qué grado atiende actualmente? _____
6. ¿Cuál es su antigüedad en el sistema educativo? _____
7. ¿Ha recibido cursos relacionados con la integración educativa? Sí () No () ¿Cuántos? _____

A continuación se le presenta un cuestionario que evalúa su práctica docente en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con discapacidad, por favor señale con una "X" la opción que mejor describa su situación. Las opciones de respuesta son: **S= Siempre, F= Frecuentemente, E= En ocasiones, R= Rara vez y N= Nunca.**

Conteste en todos los reactivos, dando solo una respuesta en cada uno de ellos. Sus respuestas son totalmente anónimas y confidenciales, recuerde que debe responder "como es su desempeño docente" y no "como le gustaría que fuera".

ASPECTO	S	F	E	R	N
I.- PLANEACION DEL TRABAJO DOCENTE					
Para la atención de mis alumnos con NEE que presentan alguna discapacidad:					
1.- Realizo anotaciones específicas dentro de mi planeación para su atención.					
2.- Consulto la evaluación psicopedagógica para planear la clase de estos alumnos.					
3.- Realizo la propuesta curricular adaptada					
II.- ADECUACIONES CURRICULARES	S	F	E	R	N
4.- Promuevo la realización de actividades grupales en las que participen los alumnos con discapacidad.					

5.- Promuevo el trabajo colaborativo entre mis alumnos para que interactúen y ayuden a los alumnos con discapacidad.					
6.- Utilizo materiales novedosos para trabajar éstos alumnos atendiendo sus distintos canales de entrada (visual, auditivo, táctil).					
7.- Apoyo individualmente a los alumnos que no pueden realizar las actividades por su cuenta.					
8.- Realizo actividades variadas para tratar de atender las características y necesidades de mis alumnos.					
9.- A mis alumnos con discapacidad les exijo menos que a los demás.					
10.- A mis alumnos con discapacidad les doy más tiempo para la realización de su trabajo.					
III.- EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS CON NEE CON DISCAPACIDAD.	S	F	E	R	N
11.- Realizo diagnóstico al inicio del ciclo escolar para determinar los conocimientos previos de mis alumnos.					
12.- Elaboro registros que me ayudan a identificar sus avances y progresos.					
13.- Llevo un expediente (carpeta o portafolio de evaluación) donde reúno diferentes trabajos que dan cuenta de sus progresos y situaciones vividas relevantes.					
14.- Realizo una evaluación diferente a la del resto del grupo.					
15.- Con los resultados de la evaluación ajusto mi trabajo docente en cuanto a la planeación de las clases, materiales educativos y estrategias de evaluación.					
IV.- RELACIÓN ENTRE EL MAESTRO Y LOS ALUMNOS CON NEE CON DISCAPACIDAD.	S	F	E	R	N
16.- Propicio que expresen libremente sus ideas y sentimientos sin temor a ser ridiculizados o sancionados.					
17.- Me preocupo por conocer sus intereses, gustos y necesidades platicando con ellos o con sus padres y familiares.					
18.- Mi actitud con los alumnos con discapacidad es de respeto.					
19.- Mi actitud con ellos es de aceptación.					

Anexo 3

ENTREVISTA AL MAESTRO(A)

1. Generalmente, ¿cómo realiza su planeación? (señalar sólo una respuesta)

De manera individual	
Habitualmente con otros maestros de grupo	
Habitualmente con el maestro de apoyo	
Otra. Especificar	

2. ¿Utiliza los mismos criterios para evaluar a los alumnos con necesidades educativas especiales que con el resto del grupo? Sí () No ()
3. En caso de que la respuesta sea no, ¿qué diferencias existen entre los criterios que utiliza con todo el grupo y los que utiliza con estos alumnos?

4. ¿Cómo utiliza los resultados de las evaluaciones que realiza?

5. ¿En qué consiste el apoyo que recibe por parte del maestro de apoyo?

6. ¿Con qué frecuencia se reúne con el maestro de apoyo? (señalar sólo una respuesta)

Nunca		Una vez a la semana	
Todos los días		Cada quince días	
Entre dos y tres veces por semana		Cada mes	
Otra. Especificar			

7. En caso de que sí se reúnan, ¿para qué lo hacen? (se puede señalar más de una respuesta)

Para realizar o completar la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales	
Para completar la propuesta curricular adaptada de los alumnos	

con necesidades educativas especiales	
Para planear actividades que se van a desarrollar con todo el grupo	
Para planear actividades específicas para los alumnos con necesidades educativas especiales	
Para comentar el avance que van teniendo los alumnos con necesidades educativas especiales	
Para comentar las dificultades que se presentan con los alumnos con n.e.e. y tratar de encontrar soluciones	
Otra. Especificar	

8. ¿Qué aspectos del trabajo del maestro de apoyo le han sido más útiles para trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales?

9. En general, ¿considera que el apoyo que le brinda el maestro de apoyo se ajusta a sus necesidades y a la de los alumnos con n.e.e. y sus padres?
Sí () No ()

10. En caso de que no se ajuste, ¿cómo considera que debería ser el apoyo de este maestro?

El apoyo a usted _____

El apoyo a los padres _____

El apoyo a los alumnos _____

11. ¿Está usted de acuerdo con la integración educativa? Sí () No ()
¿Por qué? _____

12. ¿Dónde considera usted que estarían mejor los niños con discapacidad?
En una escuela de educación especial () Integrados en la primaria ()
En su casa ()
¿Por qué? _____

13. ¿Considera que la integración educativa de los alumnos con n.e.e. realmente funciona? Sí () No ()

¿Por qué? _____

14. ¿Qué considera usted que necesita para poder trabajar con los alumnos con n.e.e. con discapacidad? _____

15. ¿Qué conocimientos requiere para trabajar con los alumnos con n.e.e?

Анехо 4

LISTA DE COTEJO

Expediente del alumno.	Maestro de grupo		Maestro de apoyo		Observaciones
	Si	No	Si	No	
1.- Información general del alumno.					
2.- Evaluación inicial.					
3.- Entrevista a padres.					
4.- Registro de evolución y/o observaciones sobre evolución del alumno					
5.- Trabajos significativos del alumno.					
6.- Guía de observación del maestro de grupo.					
7.- Evaluación psicopedagógica.					
8.- Documento Individual de Adecuaciones Curriculares (DIAC).					
Planeación del Maestro					
9.- Anotaciones específicas para ANEE					
10.- Adecuaciones curriculares en cuanto a recursos y/o materiales a utilizar					
11.- Adecuaciones en metodología (actividades, tiempos, organización, etc)					
12.- Adecuaciones para la evaluación de los ANEE					

Anexo 4

LISTA DE COTEJO

Expediente del alumno.	Maestro de grupo		Maestro de apoyo		Observaciones
	Si	No	Si	No	
1.- Información general del alumno.					
2.- Evaluación inicial.					
3.- Entrevista a padres.					
4.- Registro de evolución y/o observaciones sobre evolución del alumno					
5.- Trabajos significativos del alumno.					
6.- Guía de observación del maestro de grupo.					
7.- Evaluación psicopedagógica.					
8.- Documento Individual de Adecuaciones Curriculares (DIAC).					
Planeación del Maestro					
9.- Anotaciones específicas para ANEE					
10.- Adecuaciones curriculares en cuanto a recursos y/o materiales a utilizar					
11.- Adecuaciones en metodología (actividades, tiempos, organización, etc)					
12.- Adecuaciones para la evaluación de los ANEE					

