

Diciembre de 2005

Hermosillo, Sonora,

Director de Tesis: Dr. Fernando Ladra Grijalva

C. TERESITA DE JESUS ARELLANO MOLINA

QUE PRESENTA

MAESTRIA EN EDUCACION ESPECIAL

PARA OBTENER EL GRADO DE

TESIS

EDUCACION PRIMARIA

LA FORMACION DEL FUTURO DOCENTE DE

"LA INTEGRACION ESCOLAR Y EDUCATIVA DESDE

MAESTRIA EN EDUCACION ESPECIAL

Escuela de Educación Especial





Secretaría de Educación y Cultura

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL



**"LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y EDUCATIVA DESDE
LA FORMACIÓN DEL FUTURO DOCENTE DE
EDUCACIÓN PRIMARIA"**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

QUE PRESENTA:

C. TERESITA DE JESÚS ARELLANO MOLINA

Director de Tesis: Dr. Fernando Tapia Grijalva

Hermosillo, Sonora a Diciembre del 2005



Sonora
Vamos por Soluciones



Secretaría de Educación y Cultura

Asunto: Se otorga Dictamen a Tesis Profesional.

Hermosillo, Sonora, a 13 de diciembre del 2005.



**C. TERESITA DE JESÚS ARELLANO MOLINA
P R E S E N T E . -**

La H. Comisión de Exámenes Profesionales ha revisado su Tesis Profesional titulada **“LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y EDUCATIVA DESDE LA FORMACIÓN DEL FUTURO DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA”** que ha tenido a bien presentar para obtener el grado de Maestra en Educación Especial.

Una vez concluida la revisión, y considerando que las características metodológicas y de contenido temático se apegan a las exigencias de calidad que demanda el grado, se ha determinado **DICTAMEN FAVORABLE** al trabajo presentado, solicitándole a la vez la reproducción de la tesis en original y tres copias, para entregarlos a la Subdirección Académica con tres días de anticipación a su fecha de examen, la cual será el **viernes 16 de diciembre del 2005** a las **14:30 Hrs.** en el aula de medios de esta Institución.

Atentamente

LA COMISIÓN

PRESIDENTE

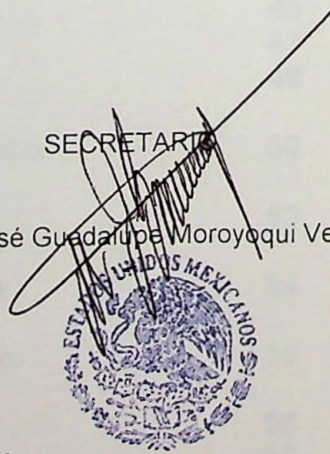
Profr. Juan Manuel Damián Avendaño

SECRETARIO

Profr. José Guadalupe Moroyoqui Vega

ASESORA METODOLÓGICA

Doctora Emilia Castillo Ochoa



Gobierno del Estado de Sonora
Secretaría de Educación y Cultura
Centro Pedagógico del Estado de Sonora
Escuela Normal Superior de Hermosillo
26DNS0001E



ÍNDICE

	Páginas
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
JUSTIFICACIÓN	6
CAPÍTULO 1	
MARCO DE REFERENCIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	
1.1. La educación especial a través de la historia	10
1.2. La educación especial como un hecho sociológico	16
1.3. Los efectos de la etiquetación en educación especial	20
1.4. Las políticas integradoras	27
1.4.1. Países europeos	28
1.4.2. Situación de las políticas integradoras en México	31
1.4.3. Efectos positivos y negativos de las diferentes políticas integradoras	36
CAPÍTULO 2	
SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
2.1. Plan y programas de Educación Básica	42
2.2. Formación del docente en activo	45
2.3. Formación de los futuros docentes	47
2.3.1. La evaluación de la matrícula y las necesidades del sistema educativo	48
2.3.2. El plan de estudios de 1984 y sus efectos en la formación de los profesores de educación primaria	50
2.3.3. La organización y el funcionamiento de las escuelas normales	53
2.3.4. La reforma de la educación básica y la exigencia de un nuevo tipo de maestro	54
2.3.5. El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales	56
2.3.6. Transformación curricular	58
2.3.7. Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales	59
2.3.8. Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico	60
2.3.9. Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales	60

2.4.	Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso	62
2.4.1.	Habilidades intelectuales específicas	63
2.4.2.	Dominio de los contenidos de enseñanza	64
2.4.3.	Competencias didácticas	64
2.4.4.	Identidad profesional y ética	65
2.4.5.	Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela	66
2.5	Asignatura de Necesidades Educativas Especiales	67

CAPÍTULO 3

ETNOGRAFÍA COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

3.1.	La investigación etnográfica en educación	73
3.2.	Diseño y metodología	76
3.2.1.	Objetivos de la investigación	76
3.2.2.	Selección de la muestra de investigación	77
3.2.3.	Instrumentos para la recolección de datos	78
3.2.4.	El piloteo de instrumentos	80
3.2.5.	Presentación de instrumentos	81
3.2.6.	Trabajo de campo	85
3.2.7.	Análisis de la información	86
3.2.8.	Planteamiento de la hipótesis	86

CAPÍTULO 4

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1.	Análisis del cuestionario sobre información de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales para docentes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997	88
4.2.	Análisis del cuestionario sobre sensibilización para la integración educativa al aula regular de niños con capacidades diferentes, para docentes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, anteriores al Plan 1997	91
4.3.	Análisis del cuestionario sobre sensibilización para la integración educativa al aula regular de niños con capacidades diferentes, para docentes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997	93
4.4.	Análisis de la entrevista a autoridades de Educación Especial en el Estado de Sonora.	95

CONCLUSIONES	100
--------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	103
--------------	-----

ANEXOS

APÉNDICES

RESUMEN

El Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria contempla la profesionalización de la educación normal en México. Esta situación replantea los perfiles de egreso del futuro docente, concediéndole un carácter de profesor-investigador, con una vertebración curricular evidentemente humanista. Lo anterior provoca que el mapa curricular presente una serie de materias cuyo propósito se encamina al logro de habilidades científicas, de reflexión, de crítica al sistema educativo y sobre todo de desarrollar la capacidad para atender necesidades de los niños cuyas edades abarcan de 6 a 12 años de edad para nivel de primaria; así como también la concientización de que el profesor es un agente de cambio dentro de la sociedad. Desgraciadamente la integración del niño con necesidades educativas especiales con discapacidad o sin ella, aún no se incluía dentro del marco de formación de ese plan de estudio.

A partir de 1997, el plan de Estudios de la Licenciatura en Primaria recibe un fuerte impacto a través del programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales; reestructurando así el currículum que se ofrece. Es aquí donde ya se incluye la asignatura denominada "Necesidades Educativas Especiales", la cual contempla la integración escolar y educativa al aula regular.

Sin embargo, la asignatura es eminentemente teórica, situación ante la cual los alumnos no contemplan como una realidad la Integración Escolar y Educativa.

La situación antes mencionada posiblemente provoque que la formación de los futuros docentes posea poca sensibilización para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Ante esta hipótesis, es necesario que en el presente trabajo se investigue la situación, pues el integrar alumnos al aula regular no es cuestión de legislación,

sino de responsabilidad con la labor docente y el papel de los profesores de agentes de cambio social.

INTRODUCCIÓN

Para realizar la investigación será necesario que se apliquen una serie de instrumentos que incluyan datos sobre la información que manejan los alumnos normalistas, indicadores sobre el grado de aceptación por parte de los docentes para incluir en sus aulas niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, además de que éstas serán aplicadas tanto en estudiantes de las licenciatura en primaria, como a profesores en activo. Completa lo anterior la percepción de las autoridades de Educación Especial en el Estado de Sonora, con respecto a la integración.

EL CAPÍTULO I CONTIENE EL MARCO DE REFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, EN EL QUE SE PRESENTAN LOS ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN, ASÍ COMO EL ESTADO DEL TEMA EN SONORA. EN EL CAPÍTULO II SE PRESENTAN LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN QUE SE UTILIZARÁN EN EL ESTUDIO, ASÍ COMO LA DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA Y LA MANERA EN QUE SE REALIZARÁ LA INVESTIGACIÓN. EN EL CAPÍTULO III SE PRESENTAN LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN, ASÍ COMO LA DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y LAS CONCLUSIONES. EN EL CAPÍTULO IV SE PRESENTAN LAS RECOMENDACIONES QUE SE DERIVAN DE LA INVESTIGACIÓN.

INTRODUCCIÓN

Hablar de educación especial implica una serie de elementos que requieren de un análisis profundo y detenido de la situación actual del nivel educativo, así como de la escuela de educación primaria regular, pues es en ella donde pretendemos realizar la integración. Esta investigación aborda algunos de los elementos mencionados con antelación y a continuación se especifica de qué se componen.

Dentro de la **Justificación** encontraremos los marcos legales desde donde se profesionaliza la formación de docentes de primaria, y cómo esta situación tiene impacto directo en la visión de los estudiantes de las escuelas normales y de lo que la sociedad requiere de ellos como profesores en activo. También se aborda lo referente a la importancia de esta investigación en el terreno de la Educación Especial, pues es la escuela primaria regular el escenario que cristalizará el deseo de que las futuras generaciones visualicen de manera natural el trato con personas que poseen capacidades diferentes.

El **CAPÍTULO I** denominado **MARCO DE REFERENCIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL**, nos da una panorámica de lo que ha sido la concepción social de este nivel educativo y cómo a requerido de su propia reconstrucción para lograr que se tome en cuenta su labor como facilitador para los niños con capacidades diferentes; contiene varios apartados como la educación especial a través de la historia, la educación especial como un hecho sociológico, los efectos de la etiquetación en educación especial, las políticas integradoras, situación de las políticas integradoras en México, efectos positivos y negativos de las diferentes políticas integradoras; en esta estructura encontraremos una visión general de lo que ha ocurrido a través del tiempo con respecto a la educación especial, comprobando así que la sociedad ha visualizado de diferentes formas a los individuos que presentan diferencias.

En el siguiente capítulo, que es el **CAPITULO II**, llamado **SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**, analizaremos un esquema reflexivo compuesto por los elementos que a continuación se enumeran y que inician con la comprensión del Plan y Programas de Educación Básica, formación del docente en activo, formación de los futuros docentes, la evolución de la matrícula y las necesidades del sistema educativo, la evolución de la matrícula y las necesidades del sistema educativo, el plan de estudios de 1984 y sus efectos en la formación de los profesores de educación primaria, la organización y el funcionamiento de las escuelas normales, la reforma de la educación básica y la exigencia de un nuevo tipo de maestro, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, transformación curricular, actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales, los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso (habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela), asignatura de Necesidades Educativas Especiales.

El **CAPITULO III** denominado **ETNOGRAFÍA COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**, toma en consideración la investigación etnográfica en educación, diseño y metodología, objetivos de la investigación, selección de la muestra de investigación, instrumentos para la recolección de datos, el piloteo de instrumentos, presentación de instrumentos, trabajo de campo, análisis de la información, análisis de la información.

La consecución natural de la estructura de esta investigación es el **CAPITULO IV** el que se enfoca a la **PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**; teniendo como puntos de trabajo el análisis del cuestionario sobre información de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales para docentes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997; también se presenta el análisis

del cuestionario sobre sensibilización para la integración educativa al aula regular de niños con capacidades diferentes, para docentes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997; por último, se abordan los datos obtenidos de a través del análisis de la entrevista a autoridades de Educación Especial en el Estado de Sonora.

Para concluir, se presentan las **CONCLUSIONES**, en las cuales se da respuesta a la hipótesis que genera esta investigación y que está encaminada a identificar el impacto en la formación de los futuros docentes de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales.

Se espera que este trabajo proporcione los datos requeridos para incidir con mayor énfasis en la aceptación de niños con capacidades diferentes en el aula de educación primaria regular, pues uno de los propósitos fundamentales del nivel de educación especial, es la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como la sensibilización de las futuras generaciones de ciudadanos en el apoyo a las personas que poseen características diferentes.

JUSTIFICACIÓN

El acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984, respondiendo a una vieja demanda del magisterio, implementó el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades; en consecuencia, se estableció el bachillerato como requisito de ingreso, diseñando y aplicando un nuevo plan de estudios. Las escuelas normales fueron consideradas formalmente instituciones de educación superior.

Unido al establecimiento del nivel de licenciatura, uno de los cambios recientes de mayor importancia fue la reforma del plan de estudios para formación de maestros de educación primaria, realizado en 1997.

Estos nuevos planes de estudios tiene como directriz principal el perfil de egreso, el cual se conforma por cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

El plan de estudios sufrió una reestructuración, en la cual se ponen de manifiesto las prácticas docentes del futuro maestro, así como la transformación del Mapa Curricular (Anexo 1), el cual incluye una serie de asignaturas que facilitarán la capacitación del alumno normalista. Dentro de estas asignaturas encontramos la que se denomina "Necesidades Educativas Especiales", ubicada en el tercer semestre de formación. Lo anterior permite que el futuro docente posea un somero conocimiento sobre este tema.

En este trabajo se presenta una panorámica general sobre el curso de la asignatura antes mencionada, cuyo objetivo primordial es que a partir del trabajo directo en instituciones de educación primaria regular, los alumnos identifiquen dentro del aula a niños con Necesidades Educativas Especiales, con o sin

discapacidad. Sin embargo, es preciso mencionar que las estrategias propuestas cumplen con el hecho de informar a los futuros docentes, pero esta investigación pretende demostrar que falta la sensibilización para aceptar a niños con capacidades diferentes en el aula de educación primaria, pues los docentes consideran que carecen de los elementos indispensables para su atención; aclarando que en planes de estudios normalistas anteriores si se desatendía esta necesidad, actualmente se trata de subsanar el vacío, pero se considera que las medidas tomadas no son suficientes.

El tema de la Integración Escolar es de suma importancia actualmente en el sistema educativo mexicano, ya que corresponde a una necesidad de orden mundial. Por ello, la formación del futuro docente de educación primaria requiere de sensibilización para que este proceso sea aceptado en su totalidad, ya que de iniciarse este proceso en el período de formación, existe una posibilidad de que el rechazo que actualmente se experimenta en las escuelas regulares, tienda a ser menor.

Pocos temas han despertado una polémica tan viva como la que suscita en la actualidad el problema de la integración escolar. No es rara esta situación si se analiza la enorme variedad de instituciones que aparecen implicadas, y cuestionadas, al intentar llevar a la práctica ese punto. La familia, la escuela, la asistencia clínica, el medio laboral, los servicios sociales, la comunidad entera han cambiado sus valores sociales, su organización, estereotipos, formas más o menos solapadas de discriminación, para llegar a la meta de la integración. Meta que a su vez, es el final de un largo proceso que han de recorrer los diversos grupos sociales implicados como son los padres, profesores, autoridades y muy especialmente, el propio grupo de personas con capacidades diferentes.

La integración se basa en una ideología, la "normalización" y arranca paradójicamente, del derecho de ser iguales dentro de una sociedad. Es el ejercicio de este derecho el que posibilita a la persona con capacidades diferentes la puesta en práctica de los demás derechos humanos.

Para ser realistas, la integración ha abarcado todos los sectores de la vida de la persona: integración escolar, laboral y social y no se conseguirá si no es a través de un verdadero cambio nacido de la solidaridad.

¿Qué puede hacer la escuela? ¿Cuál es el papel del profesor en este proceso hacia la integración? La aportación que nos ofrece la Secretaría de Educación Pública es sugestiva y claramente comprometida, sin embargo, no debe perderse de vista la práctica diaria en el aula.

Partiendo de las objeciones y críticas que suele hacerse a la integración desde diferentes sectores educativos, derivadas en cierta medida de una interpretación errónea, aquí se exponen algunas ideas al respecto. Se debe contemplar que integrar no es uniformar, no es dar por igual a personas con necesidades educativas especiales, no es tratar igual a niños con capacidades muy diferentes, no es ubicar al niño con capacidades diferentes en el aula regular, olvidándose a continuación de él y sin suministrarle apoyos o recursos. Pero si es la aceptación de que todos son diferentes y que en la medida de esa diversidad se requiere de la equidad para lograr desarrollarse como individuos capaces de transformar sus propios escenarios para beneficio de los demás.

La educación integrada supone una opción distinta de la clásica escuela especial. Y, como todo planteamiento nuevo, lleva consigo cierto riesgo y la exigencia de un período de adaptaciones y reajustes hasta lograr un funcionamiento óptimo. Sin embargo, las experiencias ya realizadas parecen confirmar que los efectos benéficos de la integración, para todos los elementos del proceso educativo, son superiores a los negativos. El profesor recibe apoyos técnicos y ayudas instrumentales por parte de los equipos multiprofesionales que favorecen su utilización estimulando su perfeccionamiento; los alumnos regulares se aprovechan de las nuevas técnicas, así como de los recursos utilizados por el profesor en el aula; el niño con capacidades diferentes goza de un ambiente estimulante más enriquecido pero, sobre todo, más real; los servicios de apoyo

organizados por el sistema educativo son mejor utilizados.

Pero hay una razón prioritaria a favor de la educación integrada. Frente al niño con discapacidad sólo hay dos opciones: la escuela especial o la escuela regular. Sólo cuando el niño con capacidades diferentes asista a la escuela regular y juegue con sus amigos en su entorno inmediato, será aceptado más tarde por la sociedad como ciudadano con plenos derechos y deberes. En la satisfacción de esta necesidad, son los docentes el elemento clave para que se consiga adecuadamente el propósito planteado, pues si sus alumnos observan que su profesor recibe a niños con capacidades diferentes atendiéndolos adecuadamente, esos compañeros lo aceptarán como parte del grupo, reconociendo sus propias necesidades educativas, pues todos y cada uno las posee en mayor o menor grado.

En esta opción, es determinante el papel del docente como facilitador del proceso de integración, y qué mejor que trabajar con los docentes en formación, dentro de las escuelas normales para el logro de este propósito.

CAPÍTULO I

MARCO DE REFERENCIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

1.1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL A TRAVÉS DE LA HISTORIA

Es posible detectar ciertas pautas en el desarrollo histórico de la educación especial en los diferentes países. El ritmo de desarrollo varía, desde luego, de un país a otro. Es importante observar que como disciplina la integración escolar es de origen relativamente reciente. En sus primeras fases se consideraba que lo más importante era atender a los niños con discapacidades visibles, pero la expansión de la enseñanza pública en muchos países introdujo formas más amplias de educación especial.

Mucho se ha avanzado en la atención de las personas con capacidades diferentes desde que Ponce de León, en el siglo XVI, aplicó tecnología rudimentaria al servicio de los sordos para que, aprendiendo y comunicándose, pudieran tener alguna oportunidad de integrarse en su comunidad. Posteriormente puede verse en el Reino Unido, donde a finales del siglo XVIII se fundaron las primeras escuelas para invidentes y sordos. En 1851 se tomaron las primeras disposiciones para atender específicamente a los niños con discapacidades físicas, y antes de mediados del siglo XIX los llamados niños mentalmente deficientes solían acogerse en asilos y sanatorios. La atención especial para alumnos con formas más ligeras de discapacidad no vendría hasta mucho más tarde.

Al igual que con la enseñanza regular, en muchos países la educación para niños con discapacidades empezó como una empresa individual y caritativa. Después intervendrían el gobierno, primero apoyando a las actividades voluntarias y después creando un marco nacional en el cual los organismos públicos o voluntarios pudieran colaborar para que todos los niños recibiesen una educación

adecuada. En muchos países en desarrollo todavía no se ha establecido un marco nacional de este tipo.

Desde finales de la Primera Guerra Mundial hasta los años sesenta se empieza a manifestar un flujo constante de alumnos que pasan de la educación regular a la educación especial, son alumnos que se consideran *retrasados* y que se convierten en la primera preocupación de educadores e investigadores.

Después de superar las dificultades económicas de la posguerra, se permiten dedicar a la educación esfuerzos más contundentes, entendiendo que ésta es la clave de un mayor progreso y, también, de una mayor igualdad social; para lo cual deben proponerse políticas orientadas a proporcionar igualdad de oportunidades para acceder a la educación por parte de todos los ciudadanos.

Por lo anterior, muchas de las prácticas actuales de la educación especial empezaron a comienzos de los años sesenta. Este período se caracterizó por un importante cambio de las ideas al respecto, cambio que todavía se está produciendo en muchas partes del mundo.

Durante la primera parte de ese período se hizo hincapié sobre todo en la atención de los niños con discapacidades especiales. En muchos países, la educación especial pasó a depender de un proceso de evaluación con el que los niños se clasificaban según las discapacidades observadas. Así a lo largo de los años la educación especial terminó definiéndose, a sí misma y por los demás, como un mundo aparte dedicado a la atención de una reducida cantidad de niños calificados como discapacitados. Los esfuerzos que se dedicaban a esta educación especial mantenían pocos contactos con las escuelas regulares. En algunos países, esta tendencia al aislamiento se vio reforzada por el hecho de que gran parte de la educación especial corría a cargo de organizaciones voluntarias, y que algunas escuelas especiales estaban situadas en lugares alejados de la comunidad.

A finales de los años sesenta, y comienzos de los setenta, empezaron a producirse cambios importantes. El afán por garantizar la igualdad de oportunidades en varios países occidentales hizo que se presentara mayor atención a los niños de las escuelas regulares que no progresaban satisfactoriamente. En consecuencia, se registró un aumento considerable de diversas formas de enseñanza correctiva, incluida la organización de clases especiales en las escuelas regulares, o en anexos a las mismas. En este sentido, en México encontramos a los grupos integrados B de décadas anteriores.

Sin embargo, la igualdad de oportunidades en educación, no significa una educación igual para todos, significa a veces que la escuela debe *compensar* las diferencias sociales, significa que hay que dedicar más presupuesto para los más desfavorecidos. Esta nueva filosofía social determinará la toma de medidas en el terreno de la educación en búsqueda exhaustiva por sistemas educativos más eficaces, basados en el ajuste conveniente entre las características de los sujetos y los procedimientos de enseñanza.

En los años setenta se produjeron cambios en muchos países. Aparecieron nuevas ideas que ponían en entredicho los procedimientos para atender a alumnos de los que se decía, en términos ya reconocidos comúnmente, que tenían necesidades educativas especiales. Adams (1986) resumió del siguiente modo algunas tendencias especialmente importantes: en primer término, una creciente comprensión del hecho de que las discapacidades están mucho más difundidas y son más variadas y complejas, de lo que los sistemas de clasificación basados en gran parte en criterios médicos tienden a indicar. En segundo lugar, una mayor conciencia de que no sólo la incidencia de la discapacidad y reconocimiento de la misma varían con el tiempo como resultado de transformaciones médicas, económicas y sociales, sino que las dificultades experimentadas por los niños y jóvenes en su desarrollo educativo, así como en lo general son causadas probablemente tanto por las circunstancias de desventaja como por las características individuales. En tercer término, por una aceptación más general del hecho de que los padres, a pesar de que en algunos casos

pueden ser *parte del problema*, no solo tienen derecho en relación con sus hijos, que deben respetarse, sino que además tienen una contribución única y valiosa que aportar al desarrollo de sus hijos, situación que los profesionales deben aprovechar de un modo efectivo. Un cuarto momento lo constituye el reconocimiento cada vez mayor de lo útil de una intervención muy temprana para ayudar a los niños con necesidades especiales, y de la urgencia de prestar atención constante, con revisiones regulares y modificaciones adecuadas de los programas de apoyo, a los nuevos requerimientos de estos niños. Por otra parte, el hecho de una mejor entendimiento del hecho de que no existe una división neta entre los niños *discapacitados* y los *normales* sino más bien una serie de necesidades individuales, que se insertan en un conjunto único. Por último, una mayor comprensión y aceptación del hecho de que todos los niños y jóvenes tienen derecho a llevar una vida lo más completa, independiente y *normal* que sea posible; por consiguiente, el objetivo de la comunidad en relación con ellos, que son los que experimentan las dificultades más graves, ha de ser integrarlos, en la medida de lo posible, en la vida escolar y comunitaria.

Como resultado de estas tendencias, varios países promulgaron leyes importantes para modificar la base de la educación especial. Es posible que la más influyente de estas leyes fuera la denominada *Ley sobre la educación de todos los niños discapacitados*, que se aprobó en 1975 en los Estados Unidos de Norteamérica.

El progreso de la integración en los años ochenta trae consigo el cuestionamiento de algunos supuestos que, en la práctica, se enfrentan abiertamente a las propuestas integradoras. Una de las prácticas más cuestionadas será la del diagnóstico y decisiones consecuentes sobre la situación del alumno en la escuela. Es importante destacar que, en este sentido, la lucha de los padres no cesa y, cada vez con más frecuencia, dentro del ámbito de la educación especial se levantan críticas contra la supuesta ineficacia de estos servicios educativos. De tal forma que, si el diagnóstico cambia, también deben hacerlo los procedimientos para su atención. El invento de los años setenta para

dar solución a este problema fue dotar al niño de un programa individualizado. La relación dominante en la investigación y en la práctica educativa seguían siendo la de aptitud-tratamiento; sin embargo, pronto se descubriría un punto desatendido: el niño que trabajaba todo el tiempo en su programa especial no participaba en la clase con sus compañeros, lo cual le llevaba a una falta de relación social con sus iguales. Siendo así, se plantea un problema importante que es la posibilidad de que el niño se encuentre marginado en su propio entorno, dando por resultado que se dude de que los programas individualizados, sean la solución, cuando separamos a los alumnos de las interacciones sociales y afectivas de sus pares.

Se comienza a considerar que la escuela que integre ha de ser, necesariamente, una escuela diferente, porque ha de concebir de modo diferente la enseñanza y el aprendizaje, porque ha de respetar las diferencias organizándose sobre unos supuestos diferentes. No se trata de admitir sólo a niños diferentes, se trata de que tengan posibilidades de aprender junto a los demás niños, de participar de las mismas experiencias educativas.

En esa década de los ochenta, se empiezan a perfilar reformas importantes. En Europa se extiende la integración, citando así a Italia con su integración *salvaje*, desde las experiencias revolucionarias iniciadas en Bolonia; en Inglaterra, el concepto de necesidad educativa especial hace entrar a la educación especial en una dinámica organizativa diferente; en España la integración se propaga y se afianza una vez terminada la fase experimental. En Estados Unidos de América la integración termina la década con uno de los más vivos debates que ha tenido la educación especial, frente a las propuestas consideradas más conformistas de la integración se ofrecen nuevas alternativas.

En los países Latinoamericanos se enfrenta a una problemática diferente y ésta es la de la falta de recursos económicos para llevar a cabo estrategias asertivas en educación especial pues se trata de hacer mucho con poco. En este sentido, encontramos que el mayor esfuerzo radica en la sensibilidad de los profesores del aula regular para hacer una realidad la integración escolar y

educativa de niños con capacidades diferentes.

De esta forma, entre la educación especial y la regular se crea ahora una zona intermedia, se borra la línea tajante que separa lo *normal* de lo *anormal*. Los que anteriormente se conocían como retrasados se convierten en niños socialmente desfavorecidos, o en niños con dificultades en el aprendizaje. La consecuencia más inmediata es un nuevo tipo de diagnóstico y unos nuevos tratamientos, así como formas diferentes de intervención desde las aulas de la educación regular.

Se observa que la evolución de la educación especial siempre ha sido sensible a los cambios sociales, como lo son otros temas relacionados con la marginación social. No es extraño observar cómo, en momentos determinados de nuestra evolución la sociedad ha mostrado sentimientos de falta de solidaridad con algunas minorías étnicas, religiosas o simplemente diferentes. A través de esta información se ha tratado de exponer algunos de los argumentos que a finales del siglo pasado y principios del presente se utilizaron para demandar una educación para los niños entonces llamados anormales. A través de ellos se pueden percibir las contradicciones implícitas en la concepción de una educación especial segregada. No obstante, no se debería devaluar la labor realizada por aquéllos que reclamaron educación para los niños que la escuela no admitía, sino más bien contextualizarla dentro de los valores sociales vigentes en su época.

Han sido necesarios muchos años para darse cuenta de que no se integra educando a los niños en una escuela diferente. El concepto clave, para entender el cambio, el de normalización, si los niños, jóvenes y adultos, no tienen acceso a situaciones cotidianas, no tendrán nunca la oportunidad de aprender qué se hace en ellas. Esta oportunidad es independiente de sus capacidades; puesto que en ocasiones no tienen las opciones de ciudadanos, prejuzgando la capacidad o incapacidad de un sujeto particular, es un hecho que atenta con los principios que aceptan los marcos constitucionales de cualquier país democrático. De ahí que cuando denuncias de este tipo se llevan ante las autoridades, se opta por la

igualdad de derechos de todos los sujetos.

Ante estos planteamientos, la escuela pensada para cubrir las necesidades del siglo XX se ha quedado desfasada; no es extraño observar los movimientos integradores asociados a movimientos de reforma y renovación de la escuela. La escuela debe responder a nuevas necesidades y, dentro de estas nuevas necesidades, aquéllas que se han llamado *necesidades educativas especiales*. Este concepto ha servido para destruir las categorías de deficiencias y definir la situación del sujeto de modo interactivo con su medio.

En otras palabras, a la escuela no le ha de preocupar qué le pasa, qué tiene el niño, sino qué necesita, desde el punto de vista educativo, para poder integrarse en situaciones sociales normalizadas.

Todo ello supone un gran reto para la escuela que ha de cambiar su modo de organización y proceder, y sobre todo, que ha de cambiar radicalmente el modo en que se relaciona y trata las dificultades de sus alumnos.

1.2. LA EDUCACIÓN ESPECIAL COMO UN HECHO SOCIOLÓGICO

La crítica del sistema educativo en general, desde aproximaciones sociológicas, se va adentrando en la crítica de los supuestos sobre los que se ha basado la práctica tradicional en educación especial y, de este modo, aunque la incorporación de la sociología a la educación especial es más tardía que a la educación en términos generales, ésta ha tenido una profunda repercusión.

Las aproximaciones sociológicas que vienen a explicar el desarrollo de la educación especial pueden ser consideradas como críticas o conflictivas al enfrentarse al funcionalismo tradicional; éste asume que los problemas sociales son situaciones y conflictos que atraen la atención de determinados grupos para resolverlos. En el caso de la educación especial se entendería que hay un grupo de personas que necesitan ayuda y grupos determinados trabajan para satisfacer

estas necesidades. Así, se llegó a entender la educación especial como una respuesta compasiva de la sociedad preocupada por los ciudadanos menos agraciados. Para autores como Tomlinson (1982) es falso suponer que los grupos de poder ofrezcan soluciones reales y adecuadas a los que tienen dificultades. Hasta ahora han sido muy pocos los intentos de ofrecer un paradigma alternativo al funcionalismo, debiéndose esto, en gran parte, a que la investigación en la educación especial se ha presentado como falta de teoría. La sociología ha aplicado algunas de sus teorías para demostrar la falta de neutralidad de las prácticas tradicionales en la educación especial, y lo inadecuado de los supuestos con los que ha desarrollado su labor hasta ahora.

Cuando se hace referencia a teorías conflictivas se hace mención de una gran cantidad de premisas, que son acompañados por supuestos, conceptos y propuestas que orientan el pensamiento en la investigación. Esta base teórica enfrenta de manera crítica la práctica tradicional en educación especial. Algo fundamental en lo que los nuevos sociólogos insisten es en que pueden describir, analizar, clarificar y desmitificar, pero no lo pueden hacer de un modo objetivo. De ahí el problema en torno a la relevancia de la sociología al no poder ofrecer más que perspectivas y no herramientas de acción. Muchos autores defenderán, su relevancia en los programas de formación de profesores, por considerar que hacen posible la explicación de los mitos psicológicos y sociológicos por los que las deficiencias e impedimentos de los niños llegan a explicarse en términos de etiquetación.

La base de estas teorías se encuentran en las interpretaciones estructuralistas, neomarxistas y fenomenológicas, tal y como ha explicado Tomlinson (1982).

“Desde la perspectiva estructuralista, la estratificación de las clases sociales en la sociedad industrial podría dar explicación a muchos de los conflictos sociales. El conflicto es problemático para todas las instituciones sociales y la institucionalización de la educación especial no constituye, en este sentido, una

excepción”.

Las perspectivas neomarxistas entienden que la estructura del sistema de educación es el resultado de luchas políticas e ideológicas entre clases sociales; y que los intereses de clases subyacen a cualquier sistema, como lo mencionan Bordieu y Passeron (1977).

Para la fenomenología la realidad social es una construcción de los participantes, y las categorías y el conocimiento social no son, por lo tanto, naturales sino sociales. Las nuevas aproximaciones en este aspecto se centran en diversos análisis. Un ejemplo de esta investigación en educación son aquellas aplicadas a las clases: en la interacción que se da en la propia clase entre profesores y alumnos considerando la importancia de las experiencias culturales de los profesores para interpretar las acciones de otros y las situaciones sociales como lo mencionan Measor y Woods (1985).

Estas perspectivas, cuando se han referido a la educación, en general, han dado teorías particulares para explicar el comportamiento del sistema educativo, como es el caso de la teoría de la reproducción. En otros casos se han aplicado teorías sociológicas como el interaccionismo simbólico, pero en general son muchos los autores que se remiten a las perspectivas explicativas de origen para interpretar el desarrollo de la educación especial.

Para Gel y Miokawa (1986) ha sido evidente la ausencia de conflicto con que el funcionalismo ha explicado la evolución de la educación especial. Estos autores han explicado que el funcionalismo ha estado reforzado por el paradigma dominante en educación especial, que ha centrado su atención en las características de los grupos de sujetos incluidos en las diferentes categorías de deficiencias, y en los efectos de las orientaciones y tratamientos dirigidos hacia estos grupos. Existen, sin embargo, algunos errores fundamentales de este paradigma que no se han tenido en cuenta. En primer lugar, no se ha distinguido entre las categorías que resultan de clasificaciones subjetivas. Esto lleva a

entender categorías tan problemáticas como las de trastornos de aprendizaje, retraso mental o problemas de conducta, de la misma manera que se entienden categorías relacionadas con deficiencias objetivas tales como la deficiencia visual o auditiva.

En segundo lugar, y a consecuencia de este primer error, se han generalizado los supuestos de tratamientos utilizados con personas objetivamente incapacitadas. Esto ha llevado a restringir los procedimientos de aprendizaje para los niños incluidos en categorías subjetivas, como si se tratara de una restricción impuesta por una deficiencia objetiva.

En tercer término, este paradigma ha olvidado la existencia de los criterios sociales que han determinado la inclusión de niños en categorías subjetivas, tratando las diferencias individuales como un continuo entre mayor o menor profundidad de deficiencia.

Gel y Miokawa (1986) han intentado evidenciar cómo algunas clasificaciones de deficiencias están construidas socialmente, y han señalado los estudios comparativos como una vía para demostrar las variaciones que a este respecto se dan de un país a otro, e incluso dentro de distintas zonas de un mismo país. Se han referido así al trabajo de Putman (1979), en el que se estudió la situación de la educación especial en 120 naciones, resultando que en la mayor parte de los países coincidían las clasificaciones de niños con trastornos orgánicos, pero que no ocurría lo mismo con otras clasificaciones que identificaban niños con otros tipos de trastornos.

El trabajo que Gel y Miokawa (1986), trata de poner de manifiesto la inadecuación del paradigma dominante, no de forma comparativa, sino tratando de obtener la evidencia más contundente: si clasificaciones tales como retraso mental educable, trastornos de aprendizaje, etc. están, al menos en parte, construidas socialmente, entonces el hecho de que los niños sean colocados en esas categorías debería asociarse a variables económicas y sociales dentro del

sistema educativo y su contexto.

Para los nuevos sociólogos, la discapacidad no es un hecho social, sino sociológico que requiere una cuidadosa explicación. En algunas categorías de deficiencias, las llamadas subjetivas, los niños podrían estar siendo incluidos por criterios que corresponden más a razones institucionales, que a la naturaleza del problema educativo que presentan. Por lo tanto, es difícil que se pueda mantener que exista un grupo de niños con problemas a los que de alguna forma se quiere ayudar, sin considerar las consecuencias de la organización institucional que categoriza la naturaleza de estos problemas para prestarles ayuda. Este apoyo está mediatizado, y es consecuencia de una forma particular de entender el modo en que debe darse, es un producto de intereses y no sólo de las necesidades del niño. En este sentido es una respuesta que no se puede considerar natural, es una respuesta que obedece a condicionamientos sociales y que, por lo tanto, cambia. Si a esta respuesta que es mediatizada, organizada, institucionalizada, la hemos llamado educación especial, la educación especial ha de ser considerada como hecho sociológico.

1.3. LOS EFECTOS DE LA ETIQUETACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Uno de los aspectos que más críticas ha despertado en el desarrollo de la educación especial ha sido el supuesto de que tipificar la discapacidad sea algo útil; y que ninguna de las ventajas señaladas con respecto a la etiquetación han sido tan evidentes como sus desventajas. Como se ha mencionado anteriormente, las etiquetas son unas de las razones que explican el rechazo por las personas con capacidades diferentes; sin embargo, es preciso profundizar en las razones de este rechazo, porque con frecuencia las tendencias a nuevas formas de etiquetación redundarán en los mismos efectos. Algozzine y Mercer (1980) señalaron que los efectos del etiquetado podrían ser estudiados desde dos perspectivas. En primer término por el impacto de la etiqueta sobre las percepciones y conducta del propio niño y en segundo lugar por el impacto de la

etiqueta sobre las percepciones y conductas de las personas que interaccionan con el niño (Anexo 2).

Gallager (1976), por su parte, se refería a los usos malintencionados del etiquetado y enumeraba los siguientes:

1. "Un medio para tranquilizar a los profesionales llenando la necesidad de cerrar casos de difícil diagnóstico.
2. Un medio de preservar una jerarquía social usando etiquetas que reservan, para grupos de niños de minorías, oportunidades y los fuerza a permanecer en el último puesto de la carrera social.
3. Retrasar una necesitada reforma social, al centrar los problemas en los aspectos individuales más que en las ecológicas y complejas condiciones sociales que necesitan cambiarse".

Son muchos los autores que se han referido al proceso en que el etiquetado produce efectos para el propio sujeto y para los demás. Un trabajo significativo en esta línea es el de Apple (1979), que expone la importancia de estos procesos en el currículo, en una explicación que toma como base las tendencias neomarxistas y fenomenológicas. Para Apple, como para los sociólogos de la educación que explicaron la teoría de la reproducción, la educación juega un papel mediador entre la conciencia del individuo y la sociedad en general. Es decir, a través de la educación el sujeto no sólo aprende cosas, sino también adopta una perspectiva particular sobre ellas, una conciencia, una percepción particular de la sociedad en la que vive. Pero, además, la escuela no sólo procesa conocimientos, en cierto modo procesa también a las personas al valorarlas utilizando determinados criterios: Las categorías que empleamos para pensar lo que estamos haciendo con nuestros alumnos, con éxitos y fracasos, quienes se hallan implicados en un procesos de valoración social (Apple, 1979). Estas valoraciones son, para Apple, ejemplos de la aplicación de normas sociales identificables de lo que se considera un buen o mal desempeño escolar.

Los señalamientos de este autor son interesantes por la consideración que

hace del proceso de etiquetación. Para este autor la etiqueta tendrá una cualidad esencial, ya que toda relación que tenga una persona etiquetada con una institución estará condicionada por esta etiqueta. Esto explicaría la relación que mantiene la institución escolar con los niños que se consideran o etiquetan como retrasados, con bajo rendimiento, con problemas de aprendizaje, o con cualquier discapacidad.

Las etiquetas no son neutras, exigen determinados tratamientos que permanecen a lo largo del tiempo y que tienden a mantener a la persona en la categoría que le ha sido aplicada. Este proceso, mediante el cual el niño tendería a comportarse según se espera de él, ha sido explicado por Rist y Harrell (1982) de la siguiente manera:

- A. "El profesor espera un determinado rendimiento y una determinada conducta de determinados alumnos.
- B. Por estas diferentes expectativas, los profesores se comportan de manera diferente ante diferentes alumnos.
- C. El trato del profesor indica a cada alumno lo que el profesor espera; esto afecta al autoconcepto del alumno, ala motivación y al nivel de aspiración.
- D. Si el trato del profesor es consistente a lo largo del tiempo, o si el alumno no se resiste, o cambia su conducta de alguna manera, éste tenderá a ir conformando la conducta y el rendimiento del alumno.
- E. Con el tiempo, el rendimiento y la conducta del alumno se aproximarán cada vez más a las expectativas iniciales".

Por otra parte, la teoría de la reproducción ha sido aplicada a la educación especial, entre otros autores por Carrier (1986), por considerarla un modo adecuado de explicar la relación entre la educación y la sociedad en la que se imparte. Esta teoría ha identificado un proceso que parece común a un número importante de sociedades, la reproducción de la desigualdad social, reconociendo el papel que juega la educación como factor fundamental en este proceso.

La desigualdad puede institucionalizarse mediante diferenciaciones y a través del mantenimiento de programas educativos diferentes. La diferenciación la hace la escuela cuando juzga a los niños más o menos aptos para los programas escolares, y los orienta hacia determinadas opciones que son consideradas las más adecuadas para lograr éxito material y social en la vida adulta, como menciona Carrier (1986): "La diferenciación puede oscilar entre la más objetiva evaluación del niño a la reacción más subjetiva; de la más formal y explícita a la menos formal e inarticulada; de una decisión basada sobre el más objetivo y esencial atributo a una basada sobre el más efímero".

Todo ello viene a advertir que la naturaleza institucional de la educación especial y su rol no son extraños a otras formas de clasificación que se dan ampliamente entre las escuelas y la sociedad, relacionando directamente clasificación y reproducción. De tal forma que igual que la reproducción puede darse sin el intento consciente de los educadores, así la educación especial solidifica y perpetua el mal desempeño escolar a pesar de que el deseo de los educadores sea ayudar al niño.

El trabajo de Carrier (1986) profundiza en el análisis de los mecanismos diferenciadores, distinguiendo entre ideas igualitarias e ideas no igualitarias. El autor identifica las ideas no igualitarias con ideologías sustancialistas, éstas serían aquellas que consideran los atributos como naturales, reales, interno en lo individual; entendería así que las personas son fundamentalmente diferentes.

Las ideas igualitarias se basarían sobre ideologías contractuales, éstas no dudan de las diferencias individuales, pero consideran a los sujetos como únicos y no clasificables en diferentes tipos o clases.

Las ideas igualitarias aportarían, según Carrier (1986), una justificación para un tipo de intervención tendiente a corregir las diferencias individuales y para la proliferación de cursos opcionales atendiendo a gustos y aptitudes individuales. Sin embargo, esta igualdad pretendida podría ser contradictoria en el sentido de

servir a los intereses de una sociedad que está interesada en mantener la desigualdad. Esta idea pretende llamar la atención sobre iniciativas pretendidamente renovadoras y, muy particularmente, se enfrenta a los supuestos del funcionalismo.

El interaccionismo simbólico argumenta que la discapacidad es un constructo social. El impacto de esta teoría ha sido importante tanto a nivel explicativo como a la hora de aportar un enfoque alternativo a la investigación en el ámbito de la educación especial. Bogdan (1986) expresa la necesidad de ofrecer estas aproximaciones alternativas a las actuales explicaciones, pues afirma que: "muy unida al interaccionismo simbólico está una aproximación particular a la investigación. Es ésta una aproximación que da la espalda al aislamiento de variables cuidadosamente controladas en laboratorios experimentales, midiendo cuantitativamente e incluyendo a las personas en categorías. La aproximación es la investigación cualitativa".

Blumer (1969) es uno de los autores representantes más conocidos de esta teoría y, evidentemente, su papel ha sido fundamental en el desarrollo de la misma. Señalaría las premisas sobre las que se basa el interaccionismo simbólico de la siguiente manera:

1. "El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan.
2. El significado de las cosas se deriva o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantienen con su prójimo.
3. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso".

El interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social, una creación que emerge de y a través de las actividades que definen a los individuos a medida que éstos interactúan. De esta forma, Blumer (1969) dice que el significado de los objetos para una persona emana fundamentalmente del modo

en que estos le han sido definidos por aquéllos con quienes interactúa. De esta interpretación se deriva el carácter situacional del significado.

Bogdan (1986) explica de la siguiente manera este carácter situacional: Grupos de personas en una situación particular, desarrollan a menudo definiciones comunes y ven éstas como verdaderas o como el único significado de lo que están definiendo. Sus construcciones de la realidad son vistas como verdad y el hecho de tener definiciones comunes ayuda a ver esto como lo verdadero. Así ven sus vidas con un significado que creen esencial, mientras lo que se está dando es un consenso en estas definiciones.

El interaccionismo simbólico mantiene que en ciertos períodos históricos, entre ciertos grupos, una definición específica o serie de definiciones del mundo y objetos pueden dominar. Al aplicar estas ideas para explicar los constructos que han dominado la educación especial, el interaccionismo partirá de una premisa fundamental: los alumnos discapacitados no existen en un sentido absoluto. El término genérico de discapacidad y las categorías específicas de discapacidad son formas de pensar y categorizar sobre otros.

La construcción del concepto de discapacidad implica una visión particular de organizar el mundo, de contemplar las diferencias individuales, que influye en cómo otros pueden verlas. Se pueden resumir algunas de estas ideas básicas de la siguiente manera:

- No existe la discapacidad en un sentido absoluto.
- La discapacidad es interactiva.
- Cuando aplicamos el concepto de discapacidad presentamos la situación de una manera particular.
- El cómo un individuo se define o se ve a sí mismo en relación con la discapacidad está en función de lo que se ha construido en interacción.
- La discapacidad, como constructo específico en educación especial, supone un marco particular de pensamiento para organizar el

mundo.

- La discapacidad es situacional.
- Los programas de educación especial existen en un amplio contexto: escuelas, sistemas escolares, estados, naciones.
- La discapacidad tiene un significado moral.

Quizás sea necesario explicar esta última afirmación. Para Bogdan (1986), una de las imágenes que tenemos del discapacitado es que es peligroso. ¿Cómo se ha manifestado esta imagen en los medios y en la vida de las personas discapacitadas y no discapacitadas? La poca habilidad tiene un significado simbólico que puede ser visto en términos de lo que la sociedad valora: inteligencia, seguridad, belleza y éxito. De este modo nuestra sociedad ha sido estructurada para tener pena a las personas con poca habilidad, sea por problemas técnicos, morales o sociales. Y así, la forma de pensar sobre estas personas está cargada de juicios sobre lo bueno y malo, normal o anormal.

Por lo tanto, la aportación de la sociología aplicada al estudio de la educación especial ha sido fundamental en los cambios que en ella se han producido. Los estudios realizados y las reflexiones propiciadas han dado luz y argumentos para enfrentarse al concepto anterior que hoy se considera estigmatizador, marginador, para las personas que experimentan dificultades de adaptación a la escuela o a la vida social, en un sentido más amplio.

Dentro de los estudios sociológicos, los que se han mencionado han asumido una posición crítica o conflictiva que se enfrenta a la concepción de los hechos sociales, entendiéndolos como una consecuencia lógica del funcionamiento social. El cuestionamiento de determinados hechos sociales y los supuestos conscientes o inconscientes que los orientan, es el objeto fundamental de estos investigadores sociales.

Se podría mantener que esta perspectiva tiene características comunes a las distintas teorías sociológicas que en ella se incluyen; la fundamental, en

cuanto a lo que aporta al campo de la educación especial, es la consideración del concepto de discapacidad como constructo social. Es decir, como un concepto que surge como respuesta al tipo de relaciones entre personas que se mantienen en el centro de nuestra sociedad. Partiendo de esta base común, cada teoría va a desarrollar sus propios argumentos explicativos de la situación que caracteriza el desarrollo y mantenimiento de la educación especial.

El papel de las etiquetas correspondientes a cada una de las categorías de deficiencia establecida, la organización de la escuela reproduciendo una organización que refleja la concepción social de un mundo para diferentes tipos de personas, el modo de tratar diferencialmente a los distintos grupos sociales establecidos, sin hechos claves en las explicaciones teóricas de la sociología.

Es necesario sumarse a estas reflexiones y tomar conciencia de las relaciones sociales que mantienen los profesionales de la educación, tanto los profesionales que han venido trabajando en los servicios de educación especial, como los que han trabajado siempre con los niños *normales*. La reflexión ha de partir de esa idea de normalidad heredada de los planteamientos médicos para explicar la enfermedad, así como de los planteamientos psicológicos y psicopatológicos que han denominado hasta ahora en el ámbito de la educación especial.

1.4. LAS POLÍTICAS INTEGRADORAS

El quehacer del ser humano, en todos los ámbitos, está enmarcado en perspectivas políticas que permiten la coexistencia en un mismo entorno; de tal forma que, referirse a las políticas integradoras, alude a los mecanismos que pretenden favorecer la transformación de los modelos tradicionales de la educación especial.

1.4.1. Países Europeos

Cuando se habla de integración es conveniente distinguir las ideas, los argumentos y las propuestas de su posible desarrollo en la práctica educativa. La integración supone un movimiento en el que se puede hablar ya de una comunidad de ideas, de propósitos, y también de conocimientos acumulados a lo largo de su desarrollo; en este sentido podemos hablar de una cultura de la integración como algunos lo mencionan. Sin embargo, cuando hablamos de integración también hablamos, frecuentemente, de la forma que se está practicando, por ello resulta imprescindible hablar de políticas integradoras.

La integración se desarrolla en países muy diferentes, es decir, en contextos no sólo educativos, sino sociopolíticos con características muy específicas. Esto hace que la integración tome dimensiones idiosincráticas, cobrando importancia dimensiones particulares en cada caso. Situados en esta perspectiva más pragmática, la integración puede enfrentarse a problemas de distinta índole, cuando se inserta en sistemas educativos soportados en organizaciones institucionales peculiares.

El aspecto más visible de esta caracterización idiosincrásica de la integración en los diferentes países se refiere al tipo de estrategias políticas que se adoptan. La historia reciente y la situación social y política en la que se inserta el discurso integrador, va a determinar que se favorezcan determinadas líneas de actuación frente a otras e incluso que se utilice la integración como catalizadora de propuestas de reforma más amplias.

Si hasta ahora se ha hablado de modo general, a partir de aquí se tratará de contextualizar la integración, de diferenciar entre discursos integradores, tratando de analizar la diversidad de estrategias y también los efectos de las políticas integradoras puestas en operación. Ésta es una acción necesaria no sólo para conocer cómo se llevan las ideas integradoras a la práctica, sino también para conocer el contexto general en el que se sitúa la forma particular de practicar

la integración en nuestro propio contexto. En este sentido, se quiere retomar la necesidad de realizar estudios comparativos, como procedimiento para evidenciar las respuestas a las necesidades educativas de los niños y su relación con planteamientos más generales sobre la educación y el modelo de sociedad a la que sirve.

Este tipo de conocimiento posibilitará tomar conciencia de los roles que deben desarrollar los actores principales de la educación especial como consecuencia, no sólo de la propia concepción de la integración, sino también, del contexto en que esta concepción ha sido elaborada.

En principio, las políticas integradoras se caracterizan por consolidarse como una respuesta frente a necesidades sociales que pueden ser demandadas, con mayor o menor fuerza, por un número reducido o amplio de ciudadanos. En general, se tiene que considerar que el colectivo afectado es una minoría social que consigue hacerse oír en cuanto que sus demandas entran a formar parte de demandas sociales más amplias, o si se quiere, de mayor repercusión social, por eso se hablará de discurso integrador como el conjunto de argumentos que justificarán las estrategias que se siguen en los diferentes países.

Se puede hablar, de modo general, de dos planteamientos políticos que acogen desarrollos diferentes de la integración escolar: aquéllos que se han desarrollado centrándose en la educación como primer paso para la integración social, y aquellas que han entendido la integración escolar como consecuencia de una política de integración social establecida a nivel general. En los países en que ha predominado una política integradora centrada en la educación, podemos observar cómo se da un desequilibrio entre el debate suscitado en educación y la falta del mismo en otros ámbitos sociales. Mientras que en los que se ejerce una política de integración social más amplia, la integración escolar se desarrolla a la par que otras estrategias de integración en otros servicios que difuminan el debate educativo. Estas diferentes situaciones podrían caracterizar diferentes países, pero también tendrían que aludir a países donde la integración es una aspiración

que trata de abrirse camino con muchas dificultades, y se sigue una política tímida en cuanto a sus efectos.

La descripción de la situación actual de la integración en algunos países servirá para identificar estas diferentes políticas. Por ejemplo, en los países con sistemas de educación general y especial fuertemente establecidos se han presentado problemáticas inesperadas; de tal manera que resulta difícil referirse a algunos países europeos en los que la integración está teniendo verdaderas dificultades para implementarse en el sistema escolar; situación que, por las características de países del primer mundo, podrá creerse que no existen. Esto en parte es debido a la falta de flexibilidad de estos sistemas, tanto en la organización de la escolarización general, como de la especial. Podría hacerse referencia a Alemania, como uno de los países en lo que en la actualidad padres y profesionales partidarios de la integración libran auténticas batallas, no sólo con la administración educativa, sino también con otros padres y profesionales más partidarios de mantener la diferenciación actual dentro del sistema educativo.

No se puede hablar en el caso de Alemania de una política federal, sino más bien de políticas que tienen muy distinto desarrollo según los diferentes estados, ya que los debates se mantienen a niveles muy apegados a la realidad cotidiana y a las posibilidades que ofrece en cada caso la configuración política de cada estado. En Berlín se ha desarrollado desde 1979 a 1983 un plan experimental de integración, consiguiéndose en 1986 que el Senado aprobase un plan de regionalización de la integración a nivel de preescolar.

Si bien a nivel de preescolar el avance es muy importante, sobre todo en las grandes áreas urbanas, a nivel de enseñanza primaria ésta no se da de hecho, y las autoridades reconocen que es necesario un marco político adecuado y una coordinación de los servicios a nivel federal.

La situación en otros países, como Holanda por ejemplo, no es más alentadora para la integración escolar. Se señala que la educación especial ha

crecido en tamaño y grado de segregación en los últimos años y, de hecho, continúa creciendo. El gobierno ha respaldado una serie de iniciativas para mejorar la situación pero una legislación definitiva no se espera antes de 2005. La causa de esta situación se deberá buscar en la naturaleza tripartita del sistema educativo holandés que se deriva de la libertad de enseñanza escogida por los líderes de las iglesias católica y protestante. A pesar de que a partir de 1945 se da un proceso de separación importante siguen conservando su poder bajo una política proteccionista que llega a su final en los años 70. A partir de esta fecha se ha llegado a una centralización de los objetivos educativos para las escuelas primarias, restringiendo el gobierno la libertad de que gozaban las instituciones privadas en la planificación del currículum.

Esta misma situación se deja sentir en la educación especial, mientras la política gubernamental ha promovido la relación entre escuelas ordinarias y especiales, en el sector privado esta política ha encontrado grandes dificultades para llevarse a cabo. Existen quince tipos diferentes de escuelas especiales, y a esta organización horizontal se suma una división vertical en las escuelas ordinarias de los niños que presentan dificultades que se organizan en diferentes grupos.

Como en estos dos ejemplos mencionados, se podría referir a otros muchos países europeos en los que la organización de la educación, por circunstancias históricas diversas, se ha dividido en dos sistemas, de educación regular y de educación especial, consolidados que se resisten al cambio que la integración significa. En otros países será necesaria una intervención del gobierno para que este proceso de cambio pueda llevarse adelante.

1.4.2. Situación de las políticas integradoras en México

En nuestro país, la normatividad reguladora que involucra a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, se ha ido articulado en torno al Programa de Integración Escolar, que está siendo

fuertemente apoyado por la Secretaría de Educación Pública. La estrategia elegida es una consecuencia proveniente de una ideología que viene habitualmente denominándose con el término genérico de *normalización*.

Es difícil, en los primeros contactos con la normalización, asimilar plenamente lo que esto significa. Por eso, quizás, sea interesante mencionar lo que no significa: normalización no es que las personas con discapacidad se *curen*, no es que una persona con retraso mental, parálisis cerebral, ciega, sorda, con espina bífida abierta se recuperen de estas problemáticas. Pero la normalización si es lograr conductas que estén de acuerdo con cada cultura, para conseguir o mantener actitudes o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde vive la persona con capacidades diferentes, con la finalidad de impactar positivamente su desarrollo integral.

Los principios de la normalización implican partir de una buena base ideológica, teniendo convencimiento absoluto de que toda persona, independientemente de su edad y del grado de discapacidad, es capaz de aprender y enriquecerse en su desarrollo humano. Considerando que la integración física por sí misma no quiere decir integración social, una persona puede estar ubicada dentro de un grupo y no estar integrada. Pero es una condición sin la cual no se realiza. La integración social en un grupo pasa necesariamente por la integración física primero.

En este sentido, entendemos que una persona con discapacidad tiene unas necesidades especiales que han de ser cubiertas por unos servicios adicionales que no precisa una persona promedio. La necesidad de estos servicios especiales ha sido el argumento de la constitución de las instituciones especiales, escuelas especiales, que son lugares donde se concentran estos servicios. El principio de la normalización lleva implícita la dispersión o descentralización de los servicios para aplicarlos allá donde están las personas con necesidades especiales y no concentrar a éstas donde están los servicios.

En un medio fuertemente burocratizado es muy difícil organizar una estrategia de normalización ya que ésta exige la movilización ideológica y práctica de una serie de personas que han de usar la imaginación en distintas eventualidades para resolver problemáticas específicas. Exige colaboración de voluntariado y utilización del modo más práctico de los recursos que ya tiene la comunidad y la creación de algunos nuevos, de acuerdo con las posibilidades económicas de ésta. La inflexibilidad administrativa y de las personas que sólo trabajan estrictamente lo que les obliga su función no pueden ser previstas en leyes de ningún tipo. En un programa de normalización es muy importante la percepción que de la persona discapacitada y del programa en sí tenga el resto de la comunidad. Cuando se hable de los usuarios del programa, se evitará usar una etiqueta genérica, procurando anteponer la palabra persona.

El planteamiento de un programa de normalización escolar ha de hacerse desde dos vertientes. Preparación del niño con necesidades para mejor integración en la escuela regular y preparación de la escuela para integrarlo lo mejor posible. A esto hay que añadir un soporte continuado a estas escuelas para que hagan frente, lo menor posible, a estas necesidades, como es el caso de las Unidades de Servicio de Atención a la Escuela Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM).

Este apoyo, como puede suponerse, no será igual para cada niño, necesitando más los niños con un grado de discapacidad mayor que lo que posee solo necesidades educativas especiales.

Un análisis crítico de las políticas y las prácticas adjuntas de la integración escolar es hoy una tarea ineludible y una condición esencial para abordar el cambio social y educativo que estos procesos representan y demandan. Es pues, de muchos conocido, que las estrategias desarrolladas hasta hoy, van desde los aspectos legales vertidos en la Ley General de Educación, hasta los programas de sensibilización masiva que se han implementado. Percatándose con ello de las personas con necesidades educativas especiales, con discapacidad o sin ella,

cuentan con apoyos extremadamente bien elaborados desde un marco metodológico y conceptual, que sin embargo es fuertemente criticado desde la práctica misma del aula regular.

También se establece en la Ley General de Educación, en el artículo 41, "un conjunto de medidas, cuya finalidad es la de permitir que los alumnos con capacidades diferentes puedan alcanzar, con las máximas garantías de normalización, los objetivos educativos y de desarrollo personal establecido con carácter general en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Estas propuestas legales tienen como punto de origen un cambio en la concepción educativa imperante hasta el momento". En efecto, si la educación y la formación tienen una decisiva importancia, como factores generadores de desarrollo personal y de integración social, en el interior de una sociedad solidaria y plural basada en el respeto a la diferencia y apoyada de la igualdad de oportunidades, es obligación de las autoridades educativas prever que el derecho a la educación no se vea obstaculizada por situaciones asociadas a condiciones personales.

En este orden de ideas, se propicia un modelo educativo que tiene como referente metodológico y curricular el reconocimiento de la diversidad. La educación se dirige a sujetos que, en una medida u otra, mantienen diferencias de capacidades, intereses, motivaciones, siendo los alumnos con discapacidades el extremo abierto de un continuo de diferencias y su propuesta educativa un grado mayor de individualización de la enseñanza. Se procede, así a la cohesión dentro del sistema educativo de los dos niveles educativos existentes con ofertas formativas diferentes. Por un lado, la formada por las escuelas regulares, con una propuesta normalizada que acoge a los alumnos regulares y por otro lado, las escuelas de educación especial con sus propios programas, técnicas y especialistas.

Con la aceptación del modelo integrador que pugna la escolarización conjunta de alumnos regulares y con capacidades diferentes en el sistema regular,

la educación especial se configura como una oferta residual y específica para aquellas personas cuyas necesidades son de tal complejidad que no van a lograr ser atendidas en las escuelas regulares. Dado que no todas las necesidades educativas especiales son de la misma naturaleza o requieren para ser atendidas actuaciones y medios similares, es por lo que los centros de educación especial se estructuran como un recurso más de atención a la diversidad dentro del sistema educativo.

Este cambio de la escuela y de los sistemas de enseñanza que hizo posible un proceso, no exento de interrogantes y dificultades, de integración de niños discapacitados en las escuelas regulares parte del reconocimiento y respeto para todos los individuos. Todos los alumnos tienen necesidades educativas, que en el caso de ciertos alumnos son mayores que las del resto, pasándose a definir éstas como *especiales*, y que van a requerir, en un momento u otro de su historia escolar, de apoyos que les permitan seguir de la manera más normalizada posible, en un modelo de enseñanza incluyente. De esta manera, el fracaso individual de las personas con capacidades diferentes, se entiende como un fracaso de la respuesta que da el sistema escolar o de la intervención educativa prestada a los alumnos.

Comprender el concepto de necesidades educativas especiales, tal como lo enfoca la integración, es la clave para la atención por parte de los docentes del aula regular. Se considera que un niño necesita una educación especial si tienen alguna dificultad en el aprendizaje que requiera una medida educativa especial. En tanto que esto no ocurra, las necesidades educativas especiales son una dificultad que se puede superar con adecuaciones de orden curricular o espacial.

Por lo antes mencionado, es importante detectar y valorar las necesidades educativas especiales para determinar las actuaciones educativas o apoyos que será preciso proporcionar al alumno que las posea. La valoración psicopedagógica de las necesidades educativas especiales ha de tener un marcado carácter funcional. Esto implica que los hallazgos deberán ser interpretados por los

docentes para mejorar la situación de los alumnos, no solo dentro del aula, sino en el entorno social y familiar en que se desempeñe.

1.4.3. Efectos positivos y negativos de las diferentes políticas integradoras

Las características diferenciales de los discursos integradores en cada país revelan, también, diferentes situaciones anteriores a la integración y pueden pronosticar, de alguna manera, la dirección que tomará el propio desarrollo de la integración; algunos de los argumentos utilizados pueden volverse incluso en contra del propio proceso integrador, mientras que existen otros que le dan sentido por encima de luchas de intereses muy puntuales. Es por todos ello necesario reflexionar sobre los efectos de estas políticas, teniendo en cuenta las diferentes formas de afrontar el proceso.

En principios, podría resultar problemático que nos erigiésemos jueces de prácticas integradoras positivas o negativas, parece menos arriesgado calificar de positivos algunos de los efectos de estas políticas, utilizando como criterios referenciales el contexto establecido en la literatura sobre integración. Debe tenerse en cuenta que, en la mayoría de los casos, las críticas más incisivas provienen de los juicios que emiten los expertos de sus respectivos países, por lo que resulta que es un juicio desde dentro de estos procesos de integración. En este sentido puede que, necesariamente, se haga referencia a una serie de críticas subjetivas.

Algunos autores dicen que la integración debe ser una política, un programa orientado hacia su propia destrucción, que se proponga destruir las categorías que se han visto necesarias integrar dentro del mundo *normal*. Si la persona con capacidades diferentes llega a ser *normal*, será aceptado como parte de nuestro mundo, teniendo en cuenta su presencia, sus cualidades especiales para entonces integrarlo a la sociedad. Si la integración sigue siendo necesaria es porque la política que se ejerce obedece a los mismos planteamientos que la

política de la segregación: La política reclama un programa para transformar las estrategias prácticas a través de una administración efectiva. La segregación es y ha sido una política. La integración es otra versión de la misma, de una política que produce programas articulados en los términos que demanda una administración efectiva.

La aportación de Branson y Millar (1989) puede orientar a la hora de preguntarse qué han conseguido determinadas políticas; si han logrado o no que determinados ciudadanos lleven la etiqueta de *discapacitados*. Desde este punto de vista podría considerarse positiva toda práctica que tiende a la eliminación de estas etiquetas, y como negativa toda práctica que perpetúa prácticas diferenciadoras, en tanto que consideran a la persona con capacidades diferentes como perteneciente aun grupo social distinto.

Dentro de los efectos que se han estudiado merece una especial atención el de las políticas centralistas frente a políticas favorecedoras de una autonomía organizativa. Algunos de los efectos considerados negativos son la politización y la burocratización de la integración: Parece ser que las políticas centralistas tienden a burocratizar la integración más que las políticas que favorecen la autonomía de las escuelas, no intentando controlar la práctica.

Las políticas centralistas intentan mantener un control sobre el proceso haciendo que se cumplan las prescripciones de sus leyes especiales. Ese esfuerzo por controlar denota que el proceso de integración se mueve en un terreno politizado, en el que hay diferentes tipos de intereses en juego. Los países en esta situación se caracterizan por una legislación muy específica, lo cual a su vez puede llevar a burocratizar la integración. La burocracia, como forma de organización, se basa en un cuidadoso reparto de responsabilidades con expertos a diferentes niveles, que hacen que se despliegue el profesionalismo frente a un concepto más participativo de la gestión.

Cuando se habla de politización de la integración se refiere al uso que se

hace de la integración por determinados grupos sociales, pueden ser los padres, los profesores o la propia administración. Y se había señalado antes que la integración en Inglaterra se había considerado muy politizada por algunos porque había camuflado otros problemas importantes del sistema educativo. Constituiría este un ejemplo de politización por parte de la propia administración; pero es posible que la política sea ejercida por otros grupos, por ejemplo, los sindicatos de profesores en Australia exigieron mejores condiciones de trabajo y un presupuesto adecuado como contraparte a la integración. En Estados Unidos de América el tema fue politizado por las asociaciones de padres al utilizar frente a la administración la fuerza del argumento de una política de discriminación de determinados grupos sociales, problema al que es especialmente sensible la sociedad americana. Quizás éste sea uno de los casos más notables, en cuanto a un proceso de integración primero politizado y después, burocratizado.

Pero la politización puede darse a muchos niveles, identificándose a determinados grupos más o menos favorables a la integración con un correlato en sus posicionamientos en otras dimensiones políticas.

Uno de los campos de batalla política más importantes de cara al desarrollo de la integración ha sido el de los profesionales. Efectivamente, uno de los efectos negativos de algunas políticas integradoras ha sido el despliegue del profesionalismo. En algunos momentos del desarrollo de determinados procesos integradores se ha podido ver cómo entraban en conflicto los intereses profesionales con los intereses de las personas con capacidades diferentes. Es obvio que la integración ha pretendido cambiar drásticamente la experiencia de muchos niños y padres afectados por diferentes problemas, este enfrentamiento ha puesto en duda no sólo determinadas prácticas profesionales, sino también la mitificada especialización, de tal manera que los encargados del diagnóstico son personas que manejan lenguajes técnicos que los profesores del aula regular no dominan cotidianamente. Otro elemento se refiere a las relaciones de poder, y se define como el desequilibrio entre la fuerza que tienen los profesionales de educación especial y los profesores del aula regular, generando el mayor

obstáculo a los cambios para la consecución de un sistema integrador pues amenaza valores muy arraigados en la educación.

Dentro de este marco de explicación, se pueden nombrar dos importantes argumentos contra la integración: es antidemocrático, porque excluye a la persona más afectada a la hora de tomar decisiones; es táctico y se despliega como una limitación de la responsabilidad cuando decimos: este niño es tuyo, no mío.

Sin embargo, con diferencia, el efecto que podemos considerar más negativo es el aumento de los niños etiquetados como problemáticos, ahora llamados niños de integración o niños con necesidades educativas especiales. Con frecuencia hay tantos niños de integración como la política educativa puede mantener, según la proporción de recursos de que puede dotar a las escuelas. El peligro en la actualidad es haber sustituido las etiquetas anteriores por otras nuevas; ni aquellas etiquetas, ni estos nuevos términos responden a las necesidades reales de los niños. Debe considerarse el efecto más negativo porque es justamente el efecto contrario al que se pretende conseguir.

Frente a estos efectos negativos se puede hablar también de efectos positivos de algunas políticas integradoras. En general, la integración tanto en teoría como en la práctica, implicaría un cambio radical en los valores y tradiciones, tal y como se ha venido mencionando hasta ahora. En este sentido podemos ver un desarrollo de la integración más coherente en aquellos países donde la integración es una consecuencia de la aceptación del principio de normalización a nivel general, o del principio de no discriminación.

De alguna manera, en los casos en que se asume la necesidad de enfrentarse a estos valores caducos, se potencia una reforma que afecta a todos los servicios sociales y educativos, repercutiendo de un modo especial en la escuela y su forma de relacionarse con la comunidad.

Una última observación, con respecto al análisis de las diferentes políticas,

es la necesidad de no identificar la política refiriéndose solamente a la que hacen los gobiernos; como se ha visto se puede hacer política a muchos niveles. Esto es importante tenerlo en cuenta porque dentro de un mismo país puede haber formas diferentes de entender la política integradora, pueden existir grupos diferentes como ocurre ahora en muchos países, en donde se está desarrollando movimientos reformistas muy importantes que se entrelazan con los movimientos renovadores de la escuela.

Es necesario plantear un enfoque más práctico al análisis de los procesos de integración, en este caso su articulación a través de determinadas políticas. Es ésta una dimensión interesante en estos momentos porque se está en la situación de comparar diferentes orientaciones y, por tanto, diferentes efectos.

Las orientaciones que toma la política integradora en diferentes contextos, en diferentes países, se hace visible a través de un discurso integrador propio, en el que están implícitos los objetivos que han guiado a sus protagonistas y sus argumentos. Éstos son muy variados y van desde un simple planteamiento democrático que implica el reconocimiento de la igualdad de derechos a todos los ciudadanos, incluyendo este derecho la necesidad de ejercer una discriminación positiva para mejorar las condiciones generales de vida de los más necesitados, a un explícito enfrentamiento a prácticas consideradas injustas por discriminatorias, segregadoras o marginadoras. La integración. Gobiernos, grupos profesionales, padres, etcétera han utilizado el marco de desarrollo de la integración para incluir o encubrir demandas más amplias.

En la actualidad tenemos estudios críticos que nos sirven de referencia para valorar los efectos de determinadas políticas. Son muchos los autores que han llamado la atención sobre el disfraz que utilizan los objetivos integradores. De tal manera que se advierte que toda política integradora debería estar orientada a su eliminación, a destruir las construcciones sociales que en el pasado han llevado a marginar a determinados sujetos sobre la base de su discapacidad; caso contrario se estará redundando en una política de igual signo que la anterior con la

única diferencia que la discapacidad tiene una consideración diferente. Algunos opinan que deben desenmascarse la burocracia, las relaciones de poder, el profesionalismo excesivo y otros efectos negativos de algunas políticas integradoras. El problema fundamental es que la integración se enfrenta a valores muy arraigados en concepciones heredadas del pasado.

Efectivamente, el problema que plantea la integración no es la simple comparación de derechos, sino el hecho de que su ejercicio hace cambiar drásticamente la forma en que se venía actuando en el terreno de la educación. Por eso no es extraño observar el fenómeno de la integración asociado a movimientos de reforma de la escuela. En este afán reformista residirán muchos de los efectos considerados positivos, ya que lo que se pretende establecer es un nuevo marco para las relaciones...humanas que ha de comenzar por la escuela. La expresión de una escuela para todos se configura así como el reto de una escuela renovada, dispuesta a asumir la responsabilidad de responder a una sociedad que acepta la diferencia.

CAPITULO II

SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

2.1. PLAN Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

En Plan y Programas de Educación Primaria (1993), se estipula que la educación ha sido a través de nuestra historia el derecho educativo fundamental al que han aspirado los mexicanos. Una escuela para todos, con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad, ha sido una de las demandas populares más sentidas.

El artículo Tercero Constitucional formuló de la manera más exacta el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado de ofrecerla. Los logros alcanzados son de gran relevancia. Las oportunidades de acceder a la enseñanza se han generalizado a todos los niveles educativos y existe mayor equidad en su distribución social y regional. El rezago escolar absoluto representado por los alumnos que nunca ingresan a la escuela se ha reducido significativamente y la mayoría de la población tiene ahora la posibilidad de culminar alguno de los niveles ofrecidos. Sin embargo, durante mucho tiempo los padres de familia y educadores han manifestado preocupación por los logros en el ámbito educativo, lo que motivó al Ejecutivo a plantear una reforma estructural de fondo que inició en 1992.

Esta estrategia incluye como acciones fundamentales las siguientes:

- Renovación de los libros de texto gratuitos y la producción de otros materiales educativos para educación primaria, adoptando un procedimiento que estimule

la participación de los grupos de maestros y especialistas más calificados de todo el país.

- El apoyo a la labor del maestro y la revaloración de sus funciones, a través de un programa permanente de actualización y de un sistema de estímulos al desempeño y al mejoramiento profesional.
- La ampliación del apoyo compensatorio a las regiones y escuelas que enfrentan mayores rezagos y a los alumnos con riesgos más altos de abandono escolar.
- La federalización, que traslada la dirección y operación de las escuelas primarias a la autoridad estatal, bajo una normatividad nacional.

Estas iniciativas de transformación fueron el principio de otras estrategias que se encaminan a la calidad educativa planeada y supervisada por cada entidad del país, ya que es en cada estado de la república donde se ejecutarán programas que se enfoquen a cubrir las necesidades propias de la región. Sin embargo existen propósitos de orden nacional que incluyen aprendizajes en diferentes aspectos como el hecho de que los alumnos adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales de lectura y escritura, de expresión oral, de búsqueda y selección de información, de aplicación de las matemáticas a la realidad, pues éstas le permiten aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

Otro rasgo a desarrollar es que adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular lo que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México. También se pretende que se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional. Ambos propósitos representan la estabilidad de nuestro país, pues el primero mencionado refleja la necesidad de cuidar lo que tenemos para lograr aprovecharlo en las generaciones futuras y el segundo pretende

mantener la estabilidad social en la que vivimos puesto que representa uno de los pilares fundamentales de México.

Como expresa la máxima, *mente sana en cuerpo sano*, los alumnos desarrollarán actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo, representando estas actividades una alternativa de vida, sobre todo en estos tiempos donde los avances tecnológicos saturan de información a los alumnos y logran convertirse en prioridades para niños y jóvenes, sin lograr discriminar entre lo adecuado y lo poco pertinente.

De acuerdo con esta concepción, los contenidos básicos son un medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral, como definen a ésta el artículo Tercero de la Constitución y su ley reglamentaria. En tal sentido, el término básico no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente.

En este orden de ideas, uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello se pretende superar la antigua disputa entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.

La reestructuración de los Planes de estudio de Primaria y Secundaria, fueron la punta de lanza para enfatizar la necesidad de conceptualizar lo que nuestro país necesita, así como de definir las acciones que se encaminen al logro exitoso de los propósitos renovadores.

Se logra visualizar, que de manera implícita, se maneja la igualdad para todos los educandos en cuestión de aprendizajes; sin embargo Modernización Educativa no hace referencia específica a los alumnos con capacidades diferentes, creando confusión.

Por otra parte, la Educación Preescolar, tiende a ser más inclusiva en el sentido de que los contenidos que maneja surgen de la necesidad de los educandos. Además, si bien es cierto que en el Jardín de Niños se evalúan competencias, la educadora no está sometida a la presión de la entrega de calificaciones en períodos establecidos por la Secretaría de Educación Pública, lo que provoca que atienda con mayor disposición las particularidades de sus alumnos. En cuanto a los Programas establecidos por las autoridades, se están realizando actualmente una reforma curricular del nivel, asegurando con ello que las educadoras dominen y trabajen los campos del desarrollo infantil que son campo social y afectivo, campo cognitivo, campo de lenguaje y campo físico y psicomotor; logrando con ello una enseñanza integral.

2.2. FORMACIÓN DEL DOCENTE EN ACTIVO

La tesis fundamental de Paulo Freire (1976) es que no existe una educación neutral: "La educación o es para domesticar o para liberar". Esto implica que como profesores se está comprometido con estas dos formas opuestas de práctica educativa. En cambio, la elección de la práctica en que se compromete depende exclusivamente de todos. El trabajo de apoyo al desarrollo de las prácticas de los profesores en los colegios ha de ser facilitado en contextos políticos variables. De tal manera que los profesores comprometidos en su desarrollo profesional constituyen una forma de facilitar la integración; este compromiso se asume desde dos acciones la *discreta* y la *corporativa*.

La acción *discreta* es asumida por los profesores a través de cursos en su desarrollo profesional, centrados deliberadamente en la influencia que los profesores pueden ejercer en sus escuelas a través de las deliberaciones prácticas y la intervención planificada. Es un proceso a través del cual los

profesores individuales desarrollan sus propios juicios profesionales con sensibilidad, guiados por sus propias experiencias y aprendizajes y la identificación de la buena práctica. Es un proceso mediante el cual los profesores desarrollan sus propios juicios profesionales con sensibilidad, guiados por sus propias experiencias y aprendizajes y la identificación de la práctica correcta. Este proceso concibe la educación como una práctica profesional guiada por intenciones complejas, a veces en competencias, las cuales a su vez se modifican a través de la reflexión y la autocrítica. Los profesores asumen este proceso en cursos donde obtienen documentos y conocimientos que se pueden aplicar en el aula.

Esta forma de capacitación en la acción se denomina discreta porque desarrolla el razonamiento práctico de los profesores a través de su papel de actores principales del hecho educativo. Lo anterior provoca que los participantes controlen su propia práctica con el objetivo inmediato de desarrollar su juicio práctico como individuos.

Otra de las acciones es la denominada *corporativa* que incluye la capacitación en la acción pero por medio de grupos donde se establecen dinámicas en relación a los retos escolares y la crítica en general. Tiene características especiales pues los profesores que participan se reúnen en espacios predeterminados para discutir un conocimiento en particular. Dentro de este concepto tenemos los Consejos Técnicos Consultivos o los Talleres Generales de Actualización, donde profesores capacitados en tema específicos atienden a grupos de docentes para que reconstruyan conocimientos a partir del análisis, discusión y reflexión.

Cualquiera de las dos acciones antes mencionadas es adecuada siempre y cuando los profesores asuman su responsabilidad como agentes de cambio. Sin embargo se debe analizar que no todo cambio es deseable en la educación. En cada escuela y en cada aula existe la idea de que cualquier cosa que tiene lugar dentro del edificio escolar en nombre de la educación será, en última instancia, por

el bien del alumno. Sin embargo, al examinar atentamente los valores de los profesores encontramos dilemas y contradicciones inherentes a la práctica de la práctica. No todas las prácticas del currículum beneficiarán a todos los alumnos. Por tanto, los profesionales han de emprender un gran debate, una acción de intervención y de reflexión antes de lograr ciertos ideales, como la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas. Para estimular y poner en marcha el proceso de integración hay un trabajo realizado en las escuelas normales, desde la asignatura de Necesidades Educativas Especiales, tanto para educación preescolar como para educación primaria; que posteriormente se abordarán en el desarrollo de este documento.

Las medidas positivas que en la actualidad se están implementando a favor de la integración han tenido avances poco halagadores, en relación a los esfuerzos que se han desplegado por parte de la Secretaría de Educación Pública. La afirmación anterior parte de que algunos profesores de diferentes niveles educativos no aceptan alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en sus aulas argumentando que no están capacitados para atenderlos, o que el número de niños que atienden es suficientemente grande como para incluir a otros que les representan inversión de tiempo mayor.

Por lo anterior, se plantea la situación de que la sensibilización ante la integración debe partir de la fase de formación de los docentes, tratando de informar y formar sobre este aspecto que en tiempos venideros ya no será cuestión de aceptación individual de ciertos profesores, sino de una obligación social, moral y jurídica de todos los actores educativos.

2.3. FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES

El Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984, respondiendo a una vieja demanda del magisterio, estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades; en consecuencia, se estableció el bachillerato como requisito de ingreso y se

diseñó y aplicó un nuevo plan de estudios. Las escuelas normales fueron consideradas, formalmente, instituciones de educación superior.

Esta medida provocó cambios muy importantes en las escuelas normales: la dimensión del sistema se redujo, su organización y funcionamiento se alteraron con la asignación de nuevas responsabilidades para las instituciones, se establecieron nuevas condiciones laborales para el personal docente y, sobre todo, se planteó un cambio radical en la concepción y los contenidos para la formación de profesores. Así, se inició un nuevo periodo en la historia de la educación normal.

2.3.1. La evolución de la matrícula y las necesidades del sistema educativo

El primer efecto de esta medida se reflejó en la disminución drástica de la demanda para cursar estudios en las escuelas normales. La equivalencia de la carrera de maestro con los estudios universitarios, al establecer el bachillerato como requisito de ingreso, hizo que perdiera una de las ventajas que ofrecía, su corta duración, lo que provocó que muchos estudiantes optaran por otras carreras.

Entre el ciclo 1984-1985 y el de 1990-1991 la matrícula de la carrera de profesor de educación primaria pasó de 72 100 a 26 500 alumnos. Las escuelas normales particulares resintieron más esta disminución: en este periodo la matrícula que atendían pasó de 20 600 a 3 100 estudiantes. Muchas escuelas privadas suspendieron sus servicios (datos proporcionados por la SEP).

Este proceso trajo como consecuencia la disminución, en unos cuantos años, del número de egresados, lo cual obligó, en varias entidades, a la contratación y habilitación de bachilleres como profesores de educación primaria y preescolar, sobre todo para atender las zonas rurales de más alta marginación. La planta docente de las escuelas normales dedicadas a la formación de profesores de educación primaria, sin considerar el tipo de su contratación, también descendió de manera significativa: de 9 389 pasó a 4 470 profesores. La reducción más importante ocurrió en el sector privado, cuya planta docente

disminuyó 62%; en cambio, en el sector público (federal y estatal), el número de profesores se redujo 47 por ciento.

La reducción de la matrícula en un porcentaje mucho mayor al de la planta docente provocó que, en muchas escuelas, los profesores atendieran un número reducido de alumnos. La situación fue, sin embargo, muy desigual de un plantel a otro. En los más favorecidos la planta docente logró dedicar tiempo a actividades de investigación y difusión, pero en otros se mantuvieron condiciones laborales precarias y una proporción del profesorado de las normales trabajaba bajo comisión de otros servicios educativos.

Después de este periodo de aguda contracción, a partir del ciclo 1990-1991, la matrícula comenzó a crecer de manera sostenida hasta llegar, en el ciclo 1995-1996, a una población estudiantil de 48 700 (de la cual el 86% corresponde a las instituciones públicas), atendido en 218 escuelas, por 4 914 profesores. Sin embargo, el número de alumnos por maestro en las instituciones públicas sigue siendo bajo: en el ciclo escolar 1980-1981, en promedio, cada maestro atendía 17 alumnos; actualmente a cada maestro le corresponden 11 estudiantes (datos SEP).

Este hecho puede significar que la carrera de maestro ha recuperado el interés de muchos jóvenes, aunque también manifiesta el producto de la expansión que la educación media superior ha tenido en los últimos años.

La situación antes descrita no se ha presentado de manera uniforme en todas las entidades y escuelas del país. Mientras algunas preparan un número de profesores mayor al que requiere el sistema estatal, otras han recibido y contratado maestros formados en otras entidades. Para evitar que el número de nuevos maestros rebase las necesidades de cada sistema estatal, se ha logrado avanzar en los mecanismos de planeación por entidad.

Algo similar ocurre con el personal docente: mientras existen profesores con nombramiento de tiempo completo que atienden a un reducido número de alumnos, hay maestros contratados por hora que atienden varios grupos. Esta

situación deberá revisarse oportunamente en cada entidad, con el fin de encontrar las vías para regularizar y equilibrar la situación laboral de muchos profesores.

En tanto, que en los dos últimos semestres, los docentes deben tener especial cuidado en la atención que hagan con sus estudiantes, pues es en este período donde realizan una vinculación estrecha entre la teoría y la práctica, así como la participación de los tutores de los niveles educativos correspondientes.

2.3.2. El plan de estudios de 1984 y sus efectos en la formación de los profesores de educación primaria

Junto con el establecimiento del nivel de licenciatura, uno de los cambios recientes de mayor importancia fue la reforma del plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria y preescolar, realizada en 1984.

El plan 1984 tuvo una influencia contrastante en la formación de maestros. Abrió el horizonte intelectual a nuevas perspectivas y dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las escuelas normales. Tuvo el sano propósito de dotar a los estudiantes de elementos que les permitirían incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente. Sin embargo, algunos de estos propósitos sólo se cumplieron parcialmente y en ciertos casos provocaron problemas nuevos, no previstos por el plan y los programas, o causados por condiciones desfavorables en la aplicación del nuevo currículum.

Puede afirmarse que no se resolvió adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión y que no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los alumnos y que éstos podían realmente adquirir, de acuerdo con su formación previa. Una conclusión general sobre el plan 1984 es que, al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela.

Estos problemas se expresaron en los siguientes rasgos del plan 1984:

a) El número excesivo de asignaturas por semestre, que fragmentó la atención del estudiante y presentó dificultades para la articulación de los contenidos de las diversas asignaturas en una cultura profesional coherente.

b) Un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin énfasis en los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares.

c) Una atención limitada al estudio del currículum de la educación primaria y preescolar y a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico.

d) Una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales. En este sentido, existía una escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, y su aplicación en el desempeño del maestro. La línea pedagógica, donde se concentró la formación para la enseñanza, tenía como propósito integrar los conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación. Sin embargo, gran parte de sus contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas sobre todo con la investigación-acción, lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador y obtuviera pocos elementos para la docencia.

Estos rasgos del plan de estudios no contribuyeron adecuadamente a la formación de un maestro con características como el dominio de las destrezas culturales básicas, la capacidad de aprendizaje autónomo, la formación científica para manejar con seguridad los contenidos de la enseñanza y la capacidad de comprensión de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en la escuela y en las relaciones entre ésta y la comunidad.

Muchos de estos problemas fueron señalados, en primer lugar, por los propios maestros de las escuelas normales. Como una medida para corregir estas deficiencias, en varias instituciones se ofrecieron otras asignaturas, con programas fuera del plan de estudios. Particularmente, en los últimos tres años se han puesto en marcha en algunos planteles iniciativas para conocer y aplicar los nuevos enfoques de la educación básica y los materiales educativos que se elaboraron a partir de 1993.

Además de los problemas propios del plan de estudios, las crecientes dificultades de la vida académica en las escuelas normales tuvieron como origen las características del proceso de implantación de la reforma. En particular pueden señalarse los siguientes problemas:

a) Los profesores de educación normal que estaban en servicio se hicieron cargo de la impartición de las nuevas asignaturas que, con mucha frecuencia, no correspondían a su especialidad. Sin embargo, no se realizaron suficientes acciones de capacitación y actualización para apoyar y complementar la formación de los profesores.

La ausencia de un sistema continuo de perfeccionamiento dirigido a los formadores de maestros, de reglas claras para desarrollar de manera efectiva una carrera académica, así como la irregularidad en la aplicación sistemática de criterios de estímulo al desempeño docente, obligó a la búsqueda individual de oportunidades de actualización y superación profesional en programas o cursos de postgrado de carácter genérico, que en su mayoría no tienen relación directa con las actividades profesionales de los maestros.

b) La mayoría de los planteles carecía de acervos bibliográficos actualizados y de los materiales básicos para apoyar los programas: no contaban con los recursos técnicos, materiales y financieros suficientes, lo que se tradujo en la imposibilidad de realizar actividades propuestas en los planes de estudio y en el abandono y deterioro paulatinos de muchas instituciones.

2.3.3. La organización y el funcionamiento de las escuelas normales

Con el establecimiento de la licenciatura se agregaron a las escuelas normales las funciones sustantivas de investigación y difusión cultural, para las cuales la mayoría de las escuelas no tenía experiencia, ni los recursos humanos y materiales con las características adecuadas.

El establecimiento de estas nuevas funciones respondió a un traslado mecánico del modelo universitario a las escuelas normales, sin considerar la naturaleza y función específica de éstas. Lo anterior llevó a exigir que los docentes realizaran investigación y difusión sin apoyar su preparación y con escasos recursos para el desempeño de estas funciones; aunque en muchos casos se contaba con tiempo destinado ex profeso para realizarlas, en la mayoría de las escuelas sólo se establecieron de manera formal y, pese a muchos esfuerzos individuales realizados, se han obtenido resultados modestos. Una consecuencia del establecimiento de estas funciones fue la subvaloración del ejercicio de la docencia, tarea central de las escuelas normales, al considerar la investigación como tarea de mayor prestigio y que todos los maestros deberían realizar.

Las formas tradicionales de organización y gestión institucional en los planteles sufrieron modificaciones mínimas y sólo contadas escuelas promovieron nuevas formas de participación y de trabajo colegiado. En general, estuvo ausente una normatividad que regulara el trabajo académico, acorde con las exigencias de una institución de educación superior dedicada a la formación de profesores.

En la actualidad y, a partir de los avances tecnológicos, las escuelas normales del país han requerido de adecuar sus instalaciones para albergar elementos como los centros de cómputo, aulas de medio, enciclopedia, red edusat, bibliotecas virtuales, entre otros. Todo lo anterior tiene connotaciones relacionadas con la globalización que se experimenta en nuestros días, pero también con la apertura del manejo de nuevas estrategias que se incorporarán al

proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles educativos.

2.3.4. La reforma de la educación básica y la exigencia de un nuevo tipo de maestro

La reforma curricular de la educación básica, que se inició en 1993, creó un factor adicional que hace necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de primaria, pues los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del currículum demandan competencias profesionales que no son adecuadamente atendidas por el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984.

Entre los nuevos rasgos de la educación primaria cabe destacar su mayor articulación con los ciclos de preescolar y secundaria, lo que hace conveniente la adquisición de una perspectiva general del nivel básico. Además, se ha dado un giro importante a los enfoques de la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, los cuales otorgan ahora prioridad al uso de estas capacidades en la comunicación y a su aplicación creativa en la definición y solución de problemas reales. El conglomerado denominado ciencias sociales ha sido sustituido a partir del tercer grado por contenidos específicos de historia, geografía y educación cívica.

En el campo de las ciencias naturales se ha asignado mayor importancia a la educación para la salud y para la protección del ambiente y los recursos naturales; asimismo, en el enfoque para su enseñanza se ha incluido en forma equilibrada tanto la explicación y la información como la experimentación, buscando superar el enfoque excesivamente empirista que predominó en las dos décadas pasadas. Más allá de los importantes cambios en los enfoques y contenidos de campo específicos del conocimiento, el rasgo central del nuevo plan de estudios de primaria es la prioridad que le asigna al desarrollo de las capacidades del pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. Estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las

condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad y, evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos.

Por otra parte, en lo correspondiente a la educación preescolar, su quehacer se reguló parcialmente por el Programa de Educación Preescolar 1994, donde los contenidos de aprendizaje giraban alrededor del interés de los niños, plasmándose en las planeaciones a través del Método por Proyectos. Actualmente este programa ha tenido una reestructuración en el 2004 y con ello se ofrece el trabajo por Modalidades, donde se integran una serie de estrategias, enfocadas exclusivamente al logro de los cuatro campos del desarrollo infantil que son Lenguaje, Físico y Psicomotor, Social Afectivo y Cognitivo. Esta variación del programa exige una educadora con dominio de conceptos teóricos básicos pero con un cúmulo de estrategias didácticas que sean eficientes al momento de la práctica real.

Los actuales planes de estudio para las diferentes licenciaturas del nivel básico del Sistema Educativo Nacional están reestructurados tomando como punto de partida los cambios y transformaciones por los que atraviesa el país. En este orden de ideas, la Secretaría de Educación Pública llevó a cabo una transformación a fondo de lo que fundamentaba la formación para los docentes de Preescolar, Primaria y Secundaria. Estas estrategias se enuncian en diferentes momentos, como a continuación se especificará.

Existe actualmente una reforma curricular en los niveles de Educación Secundaria, Educación Física y Educación Especial, los cuales recuperan elementos que son incluyentes de los alumnos con necesidades educativas especiales con capacidades diferentes o no. Sin embargo, por efectos de la presente investigación, se retoman de manera profunda los cambios curriculares de la Licenciatura en Educación Primaria.

2.3.5. El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales

A lo largo del prolongado proceso de adaptación y cambio por los que México ha transitado, y por encima de los problemas y limitaciones que han afectado, las normales han conservado una identidad propia, que las distingue de otras instituciones de educación superior. Esa identidad resulta de la definición muy clara de las tareas profesionales del maestro, pero también de una valoración plena de la importancia social de la educación básica, del apego a los principios de gratuidad, democracia, laicismo y obligatoriedad, establecidos en la Constitución, y de un sentimiento de lealtad y compromiso hacia la nación y hacia las necesidades de las grandes mayorías populares.

El reconocimiento de la vigencia de la tradición y la identidad del normalismo no debe ocultar que, por lo menos durante los pasados 15 años, el cumplimiento de las funciones académicas en las instituciones normalistas se ha debilitado, de modo que en algunos casos el deterioro se ha hecho evidente. Este proceso se ha manifestado de manera desigual por entidad y por plantel, pues así como pueden encontrarse situaciones muy graves, existen planteles que han logrado conservar un nivel de calidad bastante decoroso, gracias al esfuerzo excepcional de las comunidades de directivos, maestros y alumnos y al apoyo de las autoridades estatales.

Este proceso de deterioro no debe continuar, pues sus consecuencias sobre el conjunto de la educación básica serían sumamente dañinas y más difícil sería corregirlas conforme el tiempo pase. Sobre este punto hay un consenso amplio, en el cual coinciden las propias comunidades normalistas, los maestros en servicio y su organización sindical, agrupaciones sociales y privadas vinculadas con la educación, investigadores y especialistas destacados, las autoridades educativas de los estados y, sin duda alguna, los servidores a cargo de la Secretaría de Educación Pública.

En congruencia con la posición antes expresada, en el Programa de

Desarrollo Educativo 1995-2000 se señaló la urgencia de iniciar, otorgándole alta prioridad, una acción intensa y adecuadamente preparada para consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento. De ahí se derivó la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, con una perspectiva integral que considera todos los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas.

El programa parte de la convicción de que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios. Esta posición se funda no sólo en la valoración de lo que la tradición normalista ha significado para el país, sino también en el convencimiento de que, en el momento actual, ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros. Sin desconocer las limitaciones y carencias que afectan a las escuelas normales, es indudable que constituyen un recurso educativo insustituible, por la experiencia, dedicación y competencia profesional de miles de maestros y directivos, y por la vocación que lleva a sus aulas a la gran mayoría de sus alumnos.

Otros países, que tenían un sistema de formación semejante al nuestro, han optado por trasladar la educación del maestro a instituciones de tipo universitario. En el caso de México, resulta más racional y adecuado a nuestras condiciones y valores educativos realizar un esfuerzo serio y sostenido para fortalecer las instituciones normalistas, en su condición de centros auténticos de educación superior.

En la preparación del programa destinado a las escuelas normales, se ha hecho el esfuerzo de tomar en cuenta los componentes esenciales que determinan el funcionamiento real de una institución educativa. Se sabe, por la experiencia de diversos intentos de reformas en la educación, que una

modificación parcial y limitada a un solo aspecto de la organización institucional, tienen pocas posibilidades de éxito.

A la luz de esas experiencias, se ha propuesto que el programa atienda cuatro líneas principales.

2.3.6. Transformación curricular

Comprende, en primer término, la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para las diversas modalidades de formación de maestros de educación básica en el nivel de licenciatura. Igualmente, incluye la definición de criterios y orientaciones sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de que se establezcan condiciones adecuadas para el cumplimiento de los objetivos del currículum.

Una segunda tarea será la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio que correspondan al desarrollo de los nuevos programas. Esta actividad es necesaria si se consideran las limitaciones del material bibliográfico disponible en México, el cual presenta problemas por ausencias temáticas, diversidad escasa, falta de actualidad o costo excesivo. Ahí donde sea necesaria, la participación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en esta tarea será directa o mediante acuerdos con empresas editoriales y tendrá como metas la dotación abundante de bibliotecas, la reducción de precios o la distribución gratuita para maestros y estudiantes en el caso de materiales fundamentales.

Por otro lado, considerando a los estudiantes que ya han iniciado sus estudios antes de empezar la aplicación de la reforma, la SEP ha puesto a disposición de las escuelas normales un conjunto de cursos especiales, cuya finalidad es acercar la formación de dichos estudiantes al perfil propuesto en los nuevos planes de estudio. Las propias escuelas determinarán los cursos que impartirán y el momento que convenga para hacerlo, sin afectar la situación escolar de los estudiantes. La dotación gratuita de los materiales básicos para los cursos mencionados será asumida por la SEP.

2.3.7. Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales

Para lograr que la transformación de los escenarios académicos de las escuelas normales tenga una renovación real y no simulada, es indispensable que los docentes que en estas instituciones de nivel superior laboran, apliquen determinados cambios, que van desde su capacitación en el dominio de contenidos de los nuevos programas, hasta el cambio de paradigmas pedagógicos y docentes que han estado utilizando hasta el momento.

Las actividades que se consideran dentro de esta línea consisten, en primer lugar, en un programa de actualización que se iniciará antes de la aplicación del nuevo plan de estudios y cuyo propósito es que los profesores se informen de manera suficiente y oportuna sobre los fundamentos, principales orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas que impartirán, de tal forma que adquieran los elementos para aplicar de manera eficaz los programas de estudio.

De manera paralela y en forma permanente, se apoyará el perfeccionamiento profesional, entendido en el sentido más amplio, ligado a la necesidad que plantean los docentes de las escuelas normales y a los requerimientos académicos que exige su desempeño.

Se apoyará la formación y la superación académica para que los maestros asistan a cursos, estudien especializaciones y postgrados que refuercen sus competencias profesionales y los capaciten como buenos usuarios de la información y de los avances en producción científica sobre temas educativos. Donde existan las condiciones institucionales necesarias, se promoverá la investigación relacionada con promesas centrales de la educación y la formación de docentes. En particular, se iniciará la publicación y distribución de materiales de actualidad, como informes de investigación y propuestas didácticas novedosas, entre otros, que promuevan a los formadores de maestros y en los alumnos el análisis individual y colegiado, fortalezcan la comprensión de su tarea, mejoren sus prácticas y abran nuevos campos a la reflexión educativa. Para apoyar la

realización de las acciones descritas se utilizarán los medios de comunicación a distancia y las redes de información que empiezan a instalarse.

2.3.7. Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico

Mediante esta línea, se promoverán mecanismos más ágiles y eficaces para la gestión en las escuelas, que garanticen formas diversas de participación y la posibilidad de que la propia escuela se evalúe y establezca sus planes de desarrollo institucional.

En acuerdo con las autoridades de los estados y de las escuelas, se promoverá la elaboración y aplicación de normas de gestión institucional que den transparencia a los procesos y al uso de los recursos, que definan con claridad las funciones y responsabilidades distintas que cada quien tiene dentro de la escuela normal, y establezcan formas de organización que permitan una participación más regular y sistemática de las comunidades académicas en la conducción de las escuelas.

Una tarea importante será la de convenir lineamientos básicos sobre el desempeño de los distintos tipos de trabajo académico de los maestros, de manera que se asegure a los alumnos una atención de alta calidad, un buen nivel y pertenencia en los productos de investigación y difusión, así como normas y mecanismos justos y transparentes que valoren con objetividad el mérito de la trayectoria académica de los docentes.

2.3.8. Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales

El gobierno federal y los gobiernos de los estados asumen esta línea como condición para favorecer el trabajo académico de las escuelas normales públicas.

Las acciones principales consisten en canalizar recursos económicos para atender las necesidades de reparación, mantenimiento y en su caso ampliación de

los planteles normalistas; dotar a las escuelas normales de acervos bibliográficos actualizados y especializados sobre temas educativos; instalar el equipo para la recepción y grabación de la señal Edusat de televisión digitalizada; dotar de mobiliario y equipo básico para las salas de consulta; así como apoyar a las escuelas con instalaciones y equipos de cómputo, conforme a las exigencias derivadas de la aplicación del nuevo plan de estudios.

Las actividades que comprende esta línea se iniciaron desde 1996 y continuarán hasta que, sin excepción, la planta física y el equipamiento de los planteles alcance niveles dignos y adecuados a las funciones académicas sustanciales.

Las cuatro líneas de trabajo se aplicarán de manera articulada para que sus efectos se multipliquen y las acciones que las conforman se refuercen mutuamente, de manera que se genere y sostenga un proceso realmente transformador.

El programa se aplicará en todas las escuelas normales. Sin embargo, por la amplitud de las tareas por realizar, la puesta en marcha de los cambios académicos se llevará a cabo en dos etapas. A partir del ciclo escolar 1997-1998, la reforma curricular se aplicará en las escuelas normales que forman maestros para los niveles de educación primaria. La segunda etapa, a partir del ciclo escolar 1998-1999, comprenderá los planteles que forman maestros de educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica, antes de lo cual se realizarán las consultas y los análisis que sean necesarios para arribar a consensos claros y firmes entre los involucrados.

Las propuestas de transformación de los planes de estudio de cada modalidad de la formación de maestros tendrán rasgos propios, que correspondan a la naturaleza y finalidades de los distintos servicios educativos y a las necesidades de las poblaciones atendidas. Sin embargo, en estas propuestas existirán también componentes fundamentales, compartidos por todas ellas, que se derivan de los propósitos comunes de la educación básica, concebida como un nivel articulado y continuo, y a las tareas coincidentes que deben realizar los

educadores que laboran en este nivel.

Para lograr los propósitos del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, y en particular de la reforma académica, es necesario contar con el compromiso y el esfuerzo de los profesores, estudiantes y directivos de las escuelas normales, así como de las autoridades educativas estatales. La tarea es compleja y su realización implica riesgos y dificultades, pero es, sin duda, un reto que vale la pena atender, pues se trata de fortalecer y transformar a las instituciones que, al preparar a los maestros que México necesita, realizan una aportación insustituible al mejoramiento de la educación del país.

2.4. Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos, como el dominio de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación valoral, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se

promoverán en el conjunto de los estudios; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal.

Con base en las consideraciones anteriores, al término de sus estudios cada uno de los egresados contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se describen a continuación, haciendo mención de los mismos en Plan y programas de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997 (SEP).

2.4.1. Habilidades intelectuales específicas

a) Posee alta capacidad de comprensión de material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.

c) Planea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.

d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba repuestas y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.

e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su

actividad profesional.

2.4.2. Dominio de los contenidos de enseñanza

a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.

b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.

c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.

d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

2.4.3. Competencias didácticas

a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.

b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.

c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales

y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.

e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.

f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

2.4.4. Identidad profesional y ética

a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.

c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.

d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.

e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.

f) Valorar el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actividades favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.

g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

2.4.5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.

b) Valorar la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.

c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.

d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.

e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

Para el logro de estos campos del perfil de egreso se consigan, el compromiso de alumnos y docentes normalistas debe estar representado por los esfuerzos conjuntos así como con una visión clara del nuevo modelo de docente

que necesita la sociedad actual; en este sentido, el desarrollo de los programas de las asignaturas que forman parte del mapa curricular, tal y como lo proponen las autoridades educativas encargadas de su elaboración, es indispensable, pues es la única forma de determinar si realmente logran favorecer el perfil de egreso. De forma contraria, y realizando adecuaciones arbitrarias, que se fundamentan en nuestros *saberes* y *deseos* personales, solo conseguiremos falsear los resultados y entregar una imagen distorsionada de un futuro docente.

2.5. Asignatura de Necesidades Educativas Especiales

A partir de la reforma de los planes de estudio de las escuelas normales, se incluyó una asignatura denominada Necesidades Educativas Especiales, la cual pretende informar sobre la diversidad, sí como los diferentes tipos de discapacidades que pueden presentar alumnos integrados al aula regular. Como elemento indispensable de análisis para este trabajo de investigación, a continuación se presenta una descripción de los elementos que la componen y de cómo estos contribuyen en la formación de los futuros docentes.

En los cursos de Desarrollo Infantil I y II, los estudiantes normalistas iniciaron el estudio de los procesos de desenvolvimiento de las niñas y los niños desde la etapa prenatal hasta los 12 ó 14 años, así como el análisis de los diversos factores que favorecen o afectan estos procesos. En este curso los estudiantes reconocen las distintas condiciones que se pueden asociar con el surgimiento, en algunos niños, de necedades educativas especiales y atienten las habilidades y actitudes que les permitan identificarlas y atenderlas en la escuela primaria, según el caso.

En el curso de Necesidades Educativas Especiales se reconoce a la diversidad como una condición presente en cualquier grupo escolar. Esto es, los alumnos y alumnas presentan características distintas de acuerdo a su desarrollo y a los contextos de donde provienen. El reconocimiento de la diversidad representa un reto para el maestro, ya que para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas, deberá realizar un

esfuerzo continuo por conocer a cada uno y tener sensibilidad para apoyar a aquellos que por diversas razones presentan necesidades educativas especiales.

Los niños que presentan estas necesidades requieren de estrategias pedagógicas diferenciadas y de la provisión y adecuación de recursos que faciliten el logro de los propósitos educativos y su acceso a los contenidos básicos a través de las experiencias de aprendizaje escolar. La utilización del concepto de necesidades educativas especiales evita la etiquetación de los niños y con ello los efectos de la segregación y la discriminación, ya que pone el acento en las condiciones que deben cumplirse para satisfacer las necesidades y no en las características del niño.

En el curso se estudian, en primer lugar, las necesidades educativas especiales que se derivan del entorno, es decir, de las condiciones socioeconómicas de la familia de los niños y niñas, y de las características culturales de los padres y de la comunidad en que viven, entre otras. En segundo lugar, se estudian las que se asocian con alguna discapacidad, concebida ésta como la consecuencia relativamente permanente de problemas orgánicos, sensoriales o intelectuales.

El conocimiento de las necesidades educativas especiales y de las estrategias para su atención, permite que los futuros maestros asuman el compromiso de ofrecer una educación de calidad para todos los niños.

Este programa está constituido por tres bloques temáticos. En el primer bloque se abordan el estudio y la reflexión sobre la diversidad como un rasgo característico que se manifiesta en los grupos escolares a través de los ritmos de aprendizaje y las formas de comportamiento de los niños. Se analiza la diferencia entre las necesidades educativas de todos los alumnos y las necesidades educativas especiales que algunos presentan, y se revisan los procedimientos básicos para identificarlas.

Asimismo, se estudia la influencia de las condiciones sociales y familiares que propician la aparición de necesidades educativas especiales en algunos niños

y se valora el potencial que los maestros tienen para atenderlos pedagógicamente.

En el siguiente bloque se estudian las necesidades educativas especiales asociadas con distintas discapacidades. Se abordan los conocimientos relacionados con las características generales de las discapacidades que se presentan con más frecuencia en los niños: trastornos neuronales, síndrome de Down, debilidades visuales, ceguera, problemas de audición, deficiencia mental y autismo. Debido a que en los grupos escolares es frecuente encontrar alumnos que presenten epilepsia, problemas de lenguaje o aptitudes sobresalientes, en este bloque también se incluyen las características de las mismas, aunque éstas no se consideran como una discapacidad.

Se precisa que las consecuencias en el aprendizaje escolar en un niño o niña con discapacidad varían de acuerdo con el tipo y grado de la misma, edad de aparición, detección e inicio de tratamiento, tipo de tratamiento recibido y condiciones familiares y sociales; para advertir que una misma discapacidad se manifiesta de manera distinta, dependiendo de las condiciones señaladas y de la situación particular en la que vive el niño o la niña. Asimismo, se destaca la importancia de la evaluación como una estrategia para identificar las necesidades educativas especiales, así como de los apoyos técnicos, metodológicos, materiales y de personal especializado que requieren.

Finalmente, en el último bloque se revisan las posibilidades de atención educativa en el aula regular de los niños con necesidades educativas especiales asociadas al entorno o a alguna discapacidad. Por medio del análisis de casos, de la discusión de las lecturas y de la observación en las aulas en las que se encuentran alumnos con estas características, se conocen las estrategias de atención que favorecen el aprendizaje y la socialización de estos niños.

De manera específica, se abordan las adecuaciones curriculares que posibilitan que estos niños se aproximen a los propósitos y contenidos del Plan y programas de estudio de la escuela primaria. Se entiende por adecuaciones curriculares aquellas modificaciones a la metodología, los materiales, la

evaluación, los contenidos y los propósitos que favorecen el desarrollo del aprendizaje de estos niños y del grupo en general. Se identifican, por un lado, las adecuaciones que el maestro puede desarrollar y, por otro, las que requieren de personal y apoyos especializados, así como la manera de conseguirlos.

Para lograr los propósitos del curso se proponen algunas orientaciones, que deben enriquecerse con la experiencia de los profesores y los estudiantes. Una de las estrategias es la revisión de las lecturas, de casos documentados y de material audiovisual permite a los estudiantes explotar, analizar, valorar críticamente los contenidos, relacionarlos con sus experiencias previas y con lo que observan en las escuelas. De igual forma, la observación y las entrevistas son dos estrategias fundamentales para que el alumno normalista reconozca la diversidad en los grupos escolares, en particular para que identifique y conozca a niños con necesidades educativas especiales, y constate el potencial que tienen los profesores para satisfacer dichas necesidades.

La observación es importante para que los estudiantes contrasten los elementos teóricos revisados en las lecturas con lo que sucede en las aulas. Se sugiere que el profesor y los estudiantes definan qué es lo que van a observar, elaboren los registros correspondientes y eviten hacer sentir al niño con necesidades educativas especiales como sujetos de experimentación.

La preparación y la aplicación de entrevistas es una estrategia que permite acceder a distintos puntos de vista, actitudes y opiniones, que ayudan al estudiante a conformar una imagen más integral de los niños con necesidades educativas especiales y de la situación en la que viven y estudian. Las entrevistas se pueden realizar a los niños, a los profesores, a sus familiares más cercanos y, en caso, al personal de educación especial que los atiende. Los diversos registros de información, la elaboración de síntesis y de ensayos breves de manera individual son estrategias que ayudan al alumno a expresar sus reflexiones sobre los materiales revisados y a plantear con claridad sus ideas y argumentos, tanto en forma oral como escrita. Estas producciones pueden servir como apoyo para el trabajo en equipos.

El intercambio de opiniones, el análisis y la discusión en equipos y con todo el grupo propician que los estudiantes, en un clima de respeto, expongan sus puntos de vista y los trabajos elaborados de manera individual para que los enriquezcan o modifiquen con los comentarios de sus compañeros. El trabajo en equipo debe basarse en el esfuerzo colectivo y en el trabajo individual de cada uno de los integrantes, para evitar la fragmentación de la tarea.

En cuanto al proceso de evaluación de la asignatura se sugiere que el profesor valore el proceso de trabajo que permite a los alumnos apropiarse de los conceptos y problemas analizados en el curso, además de tomar en cuenta su grado de compromiso con las actividades que realizan, la actitud de respeto hacia los niños y niñas con necesidades educativas especiales y la comprensión del papel que puede desempeñar la escuela en su proceso educativo. Estas sugerencias giran alrededor de la elaboración de documentos en los que el alumno analice problemas relacionados con la temática de cada uno de los bloques. Los temas por considerar en el trabajo pueden estar relacionados con las características del desarrollo del niño, de su entorno social y familiar, con los antecedentes escolares, necesidades especiales que presenta, con los apoyos que recibe, socialización en el contexto familiar y escolar, etcétera.

También se propone que se evalúe el grado de apropiación de conocimientos teóricos y capacidad para plantear, ante sus compañeros de equipo y en grupo, situaciones en las que tengan aplicación los conceptos o nociones desarrollados durante el curso. Por ejemplo, el conocimiento de las implicaciones educativas de los trastornos neuromotores, tipo de adecuaciones culturales que requieren, ubicación más conveniente dentro del aula, apoyos técnicos que pueden utilizarse, entre otros. De igual forma la participación y cumplimiento del estudiante en las actividades relacionadas con las observaciones y entrevistas en la escuela primaria representa un indicador valioso para la evaluación.

Se reconoce que por medio del estudio de los temas y la realización de las actividades del curso se espera que los estudiantes normalistas reconozcan a la diversidad como una realidad presente en el estudio y desarrollen actitudes que

les permitan asumir el compromiso de ofrecer un servicio educativo de calidad, reconocer el derecho a la igualdad de oportunidades y evitar la segregación y la discriminación. Que adquieran conocimientos que les permitan analizar las características y las posibles causas de las necesidades educativas especiales y distinguir los casos que pueden atender los maestros de educación primaria de los que requieren ser atendidos en otros servicios.

Otro propósito fundamental es que reconozcan las formas de trabajo y las relaciones entre los alumnos y los maestros que favorecen la atención de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales en las escuelas primarias. Finalmente, que adquieran la capacidad para adecuar estrategias y recursos que promuevan el aprendizaje de niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales.

Es de esta manera como la Secretaría de Educación Pública pretende formar al futuro maestro en la atención a la diversidad, situación que en este trabajo de investigación se pretende comprobar la eficacia de la intervención de los docentes de las escuelas normales con respecto a los futuros docentes en el terreno de la educación especial ya que los propósitos de la integración educativa y escolar se basan en la información y se encamina a la sensibilización para la aceptación de niños con necesidades educativas especiales con o sin capacidades diferentes.

CAPITULO III

ETNOGRAFÍA COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

3.1. La investigación etnográfica en educación

En la actualidad hay que cambiar el significado de la palabra etnografía, de la que dice que etnografía es hacer las cosas por lo que se entiende etnografía, y mencionar en su lugar que un etnógrafo es alguien que hace que la etnografía signifique lo que este hace. Por lo tanto la etnografía en educación ha llegado a ser un conjunto de técnicas en busca de una disciplina en las ciencias sociales logrando una tendencia hacia lo comparativo, de tal manera que una buena cantidad de métodos y enfoques cualitativos como la investigación naturalista, ecológica y holística se identifican como estudios etnográficos.

La etnografía fue desarrollada por antropólogos y sociólogos; los educadores que realizan investigación recibieron su entrenamiento a través de la psicología y de manera especial, de la psicología experimental. La influencia de la antropología y de la sociología, en las escuelas de educación, ha sido muy limitada, pues la mayoría de los investigadores educativos como profesionistas en ejercicio se han orientado a la investigación prescriptiva, a estudios de evaluación y al análisis de las políticas educativas; teniendo como objetivo el mejorar la educación y la escuela, en contraposición al propósito de la antropología y la sociología que es el describir el mundo empírico y el desarrollo de la teoría, explicando la conducta humana.

En los últimos tiempos, se han utilizado los estudios etnográficos en educación puesto que además de ser un producto, son un proceso; además son una manera de estudiar la vida humana. El diseño etnográfico exige estrategias de investigación que lleven a la reconstrucción cultural, lo cual aporta datos de

orden cualitativo y si entendemos que el fenómeno educativo no debe inducirse con la intención de realizar correlaciones, pues esta acción nos conduce a un error ético, encontramos que la etnografía proporciona el tipo de análisis necesario para vincular hechos y reconocer su origen, con el propósito de incidir en su corrección o reposicionamiento social.

En este orden de ideas, las estrategias utilizadas deben licitar los datos fenomenológicos, representar la visión del mundo de los participantes estudiados y sus constructos. Estas estrategias son empíricas y naturales; tales como la observación participante para lograr relatos sensoriales del fenómeno tal como se presentan en la realidad. La investigación etnográfica es global ya que trata de representar fenómenos sociales como una totalidad, dentro de sus contextos, para generar descripciones que muestren las complejas interrelaciones de causas y consecuencias que afectan a la conducta humana. También es multimodal y ecléctica, en la que los investigadores utilizan una gran variedad de técnicas de investigación para recabar datos.

De esta manera, tenemos que la meta de la etnografía es describir las formas de vida de un grupo social, en el que existe un reconocimiento intergrupalo de individuos que viven y trabajan juntos como una unidad social. Por lo anterior, un etnógrafo como observador participante, intenta registrar y describir las conductas abiertas, manifiestas y explícitas, los valores y los elementos tangibles de la cultura, en base a su presencia en un grupo social, el etnógrafo aprende, el lenguaje de la sociedad, las estructuras y componentes culturales antes de reconocer los patrones de conducta cubiertos, ideales e implícitos de los miembros de la cultura investigada. Así, los etnógrafos intentan aprender el marco conceptual de los miembros del grupo social y de organizar la información recabada en base a los límites entendidos por los que son observados, en vez de utilizar un sistema predeterminado de categorías establecido antes de realizar la observación participantes.

Existen características esenciales de un estudio etnográfico como el hecho de que el investigador tiene que ser cuidadoso y reflexivo para poder describir e

inventar la relevancia de los eventos diarios en el lugar de estudio; además el método utilizado por el investigador es primordialmente inductivo, ya que las categorías específicas de observación no deben ser determinadas por el investigador antes de iniciar el estudio, estas deben surgir de la perspectiva de los sujetos estudiados. Puesto que el método no es indicativo, entonces quien investigue debe determinar aspectos conceptuales de interés a la investigación que determina ciertos focos de atención en la observación, aun cuando se tengan que tomar decisiones sobre cambios en el transcurso del proceso de recolección de datos.

Los instrumentos del etnógrafo son mapas, gráficas de relación de parentesco y de otros patrones de interacción, registros y colecciones de historias de vida, entrevistas, estudio de documentos escritos relevantes a la historia del grupo, registros del folklore como son narraciones, canciones, mitos, adivinanzas, rimas y proverbios. Se utilizan también descripciones de lugares y utensilios utilizados por el grupo social estudiado, descripciones que idealmente abarcan la totalidad de la existencia de un grupo social en su entorno natural. Los anteriores instrumentos de recolección de datos implican, como lo menciona González (2004), que el etnógrafo trabaje con los siguientes principios de operación:

- “El trabajador de campo debe intentar mantener el ideal de poner de lado el etnocentrismo y tiene una actitud de adaptación abierta con las conductas de todos los miembros del grupo estudiado.
- Cuando la participación y la adecuada descripción de la totalidad de las actividades del grupo no son posibles, el trabajador de campo debe tomar la decisión de principio, de aprender y describir lo más completo que sea posible lo que sucede en las actividades seleccionadas de lugares y grupos.
- Los datos obtenidos del estudio de las piezas de la cultura, deben relacionarse al conocimiento existente sobre otros componentes que conforman la totalidad de la cultura o pieza estudiadas en otras culturas”.

De los diferentes tipos de estudios etnográficos que existen y que son las

investigación etnohistórica, la definición de la unidad de estudio, el trabajo microetnográfico, la investigación lingüística y el análisis de artefactos educativos.

Para efectos del presente trabajo se ha elegido el tipo de investigación etnohistórica, por así convenir a los intereses del mismo (Anexo 3).

3.2. Diseño y metodología

La presente investigación pretende conocer el grado de aceptación hacia la integración que desarrollan los futuros docentes a partir de la formación e información que reciben en la Escuela Normal del Estado de Sonora. También se pretende establecer la necesidad de que en las escuelas normales la asignatura de Necesidades Educativas Especiales se encamine a no solo ser informativa y formativa, sino a llevar un enfoque eminentemente sensibilizador sobre la importancia de la integración escolar y educativa de los niños con capacidades diferentes, sobre todo en el campo del desarrollo infantil de lo social y afectivo; en caso de encontrar que no cumple con este aspecto formativo.

En este sentido, existen dos preocupaciones fundamentales:

- a) conocer el impacto que tiene la asignatura de Necesidades Educativas Especiales en la formación de los futuros docentes de educación primaria, y
- b) relacionar lo anterior con la integración de niños con capacidades diferentes a las aulas de los egresados de la Escuela Normal del Estado, formados dentro del Plan 1997.

3.2.1. Objetivos de la investigación

Después de analizar la problemática, se plantean como objetivos fundamentales los siguientes:

- a) Conocer el número de niños con capacidades diferentes integrados al aula regular en las escuelas primarias de Sonora.
- b) Valorar el grado de información que la asignatura de Necesidades

Educativas Especiales proporciona a los alumnos de la Escuela Normal del Estado de la licenciatura en Educación Primaria al cursar el tercer semestre de su formación.

- c) Establecer el nivel de sensibilización que logran los alumnos egresados de la licenciatura en educación primaria, Plan 1997, con respecto a integrar a sus aulas niños con capacidades diferentes.

3.2.2. Selección de la muestra de investigación

Los investigadores identifican sus poblaciones empleando cualesquier criterio relevante para determinar los límites de los fenómenos. Una vez especificados, la población puede ser estudiada en su integridad; también cabe otra por seleccionar un subconjunto o extraer una muestra. El muestreo consiste en elegir de un grupo una pequeña parte que lo represente de forma adecuada. Se suele recurrir al muestreo porque estudiar la totalidad de la población es demasiado complejo, excesivamente costoso, consume demasiado tiempo o, simplemente, es innecesario. Por otra parte, la selección puede no ser representativa, ni haberse obtenido con procedimientos específicos. Los investigadores que estudian una población en su integridad o un subgrupo especial lo hacen porque no creen oportuna la realización de un muestreo probabilística, aun cuando es posible que el diseño de los procedimientos de selección refleje principios del cálculo de probabilidades; en todo caso, lo fundamental en este tipo de selección es la definición clara de los criterios especiales que la guían.

La determinación de la población relevante y la elección de los procedimientos de selección y muestreo se relacionan con el modo en que el investigador define los datos y los conceptualiza en unidades. Por lo tanto la tarea del investigador es determinar, con respecto a las cuestiones iniciales de la investigación, los grupos para los que éstas son pertinentes, los contextos potencialmente asociados a ellas y los períodos de tiempo en que pueden resultar relevantes.

En ese sentido, la elección de estrategias de selección y muestreo depende de los fines y cuestiones formuladas, la naturaleza de la unidad empírica que se va a estudiar, los marcos teóricos o conceptuales generales que informan el estudio y la credibilidad que el investigador pretende conferir a la generalización o a la comparación de sus resultados. Por lo tanto, en el momento de plantear la presente investigación, se reconoció que la muestra necesaria para la recopilación de datos debía de reunir las siguientes características pertinentes:

- a) Alumnos egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997.
- b) Docentes que laboren para el sistema oficial de educación primaria, denominada escuela pública.

Es esta población tan específica la que se requiere para realizar las comparaciones consecuentes, pues la asignatura de Necesidades Educativas Especiales no se encontraba inserta en el mapa curricular del Plan 1984, con lo cual, resulta irrelevante la búsqueda de datos que nos hablen de la integración de alumnos con capacidades diferentes al aula regular llevada a cabo por docentes egresados antes de 2001.

3.2.3. Instrumentos para la recolección de datos

Una característica distintiva de la investigación etnográfica es el carácter fluido y abierto del proceso mediante el cual se seleccionan y construyen en ella los métodos de recogida de datos. Sin embargo, como otros modelos generales de investigación, la etnografía va asociada a ciertas estrategias, por medio de las que se obtiene la información relevante. En éstas, a su vez, influye la manera en que los etnógrafos definen los datos, así como su idea de una investigación legítima. El etnógrafo considera los datos como su idea de una información potencialmente verificable extraída del entorno. El problema, por tanto, consiste en definir los datos relevantes y desarrollar estrategias para obtenerlos. Las estrategias de recogida de datos comúnmente usadas en ciencias sociales son los instrumentos psicométricos y cuestionarios para la obtención de respuestas estandarizadas, las entrevistas no estructuradas, diversos protocolos y formularios

de observación y la recogida de fuentes documentales escritas y otros artefactos humanos.

Las categorías de estrategias de recogida de datos más empleadas en etnografía son la observación, las encuestas y las entrevistas. Las entrevistas a informantes clave y la recogida de material biográfico son variantes de la entrevista de tal manera que los instrumentos elaborados por el investigador incluyen encuestas de confirmación.

Denzin (1978) distingue dos formas de entrevista: la entrevista estandarizada y la entrevista no estandarizada. El primer tipo de entrevista es un cuestionario prácticamente administrado de forma oral. A todos los respondientes se les hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden. Este formato es útil en las situaciones que requieren una administración consistente a todos los que responde y que los resultados sean fácilmente de cuantificar.

Por otra parte, algunos investigadores se refieren a la entrevista no estandarizada como una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir. Su enfoque, sin embargo, es informal, y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados. Tanto si una entrevista es estructurada como no estructurada, estandarizada o no, las formas específicas que puede adoptar con las siguientes: entrevista a informantes clave, biografías o historias profesionales y encuestas.

Los instrumentos para la recolección de datos fueron elaborados por la responsable de la presente investigación, teniendo como apoyo a los docentes de la Escuela Normal del Estado con respecto a la adecuación, pertinencia y validez de los mismos. A continuación se indican dichos instrumentos.

- a) Cuestionario sobre información para docentes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997. Pretende obtener datos sobre el grado de información que obtuvieron en la asignatura de Necesidades Educativas Especiales, durante el tercer semestre de su formación docente.

- b) Cuestionario sobre sensibilización para docentes, que egresaron del Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Busca conocer el número de niños integrados al aula regular de educación primaria que están siendo atendido por egresados del Plan de Estudios antes mencionado y que son egresados de la Institución Educativa en cuestión.
- c) Entrevista a autoridades de Educación Especial del Estado de Sonora. Este instrumento tiene como propósito obtener información oficial sobre el número de niños integrados al aula regular de la escuela primaria.

3.2.4. El piloteo de instrumentos

La batería de instrumentos fue sometida a un piloteo, el cual se llevó a cabo con alumnos y docentes de la Escuela Normal del Estado con el fin de establecer validez y confiabilidad en los mismos.

En el caso del cuestionario sobre información para docentes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997, cuya finalidad es conocer el dominio de información referente a las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad que se logran durante el tercer semestre, se aplicó a alumnos normalistas que actualmente cursan el cuarto semestre de formación.

En lo referente al cuestionario sobre sensibilización para docentes, que egresaron del Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, se aplicó a veinte profesores en activo de este nivel educativo, independientemente de la fecha de egreso de las normales.

La entrevista a autoridades de Educación Especial del Estado de Sonora, se monitoreo con los docentes de la Normal del Estado, buscando se hicieran recomendaciones para su aplicación.

El piloteo permitió hacer ajustes de ordenamiento, claridad y eliminación de repeticiones innecesarias a los instrumentos. Por otra parte, permitió estimar el tiempo necesario para el trabajo de campo definitivo y distribuir adecuadamente los tiempos entre los encuestados.

3.2.5. Presentación de instrumentos

Los instrumentos de recopilación de información son dos cuestionarios y una entrevista que a continuación se muestran y explican.

El primero de los cuestionarios es sobre el dominio de información básica que los egresados de la licenciatura en educación primaria del Plan 1997, poseen en relación a los propósitos y contenidos de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales.

En el mencionado cuestionario se abordan cuestiones como la diversidad que se entiende como el ser diferentes en las capacidades cognitivas, afectivas-sociales, de lenguaje y/o físico-motoras; además que la diversidad es una condición presente en cualquier grupo escolar.

Por otra parte, se abordan las necesidades educativas especiales que se distinguen por ser las capacidades distintas de acuerdo al desarrollo y contextos de donde proviene cada niño; en el entendido de que los niños que presentan necesidades educativas especiales requieren de estrategias pedagógicas diferenciadas y de adecuación de recursos para facilitar el logro de los procesos educativos.

Se cuestiona el concepto de *etiquetación de los niños* asegurando que sirve para segregar y discriminar las características infantiles, pues no toma en cuenta los avances y logros, ni la maduración que el alumno logrará a través de su desarrollo.

Se recuerda que las necesidades educativas especiales derivadas del entorno son las condiciones socioeconómicas de las familias de los niños y niñas y de las características culturales de los padres y de la comunidad en que viven.

La discapacidad se concibe como la consecuencia relativamente permanente de problemas orgánicos, sensoriales o intelectuales. Que las discapacidades más frecuentes en el aula de la escuela primaria son las de

lenguaje, movilidad limitada, debilidad visual, audición y retraso mental leve. Así como la detección y atención oportuna de alteraciones en la comunicación y el lenguaje repercuten en las áreas académicas y sociales.

El Síndrome de Down es una discapacidad congénita que puede ser integrada al aula regular pues se pretende que los niños con esta discapacidad logren la aceptación social, más que el dominio de contenidos de aprendizaje.

Dentro de esta dinámica, se entiende que el mejor instrumento para detectar, atender o en su caso, canalizar una discapacidad es la evaluación psicopedagógica. Lo anterior nos conducirá a una adecuación curricular que consiste en trabajar con el mismo currículum para todos los niños, pero haciendo accesibles los contenidos en función de las necesidades educativas especiales de los niños (Apéndice 1).

También se consideró necesario aplicar un instrumento sobre el grado de sensibilización para la integración educativa al aula regular de niños con capacidades diferentes, para docentes que egresaron del Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Se reconoce que valorar este tipo de situaciones subjetivas implica una serie de dificultades, pues son elementos difíciles de calificar, sin embargo se optó por aplicar un cuestionario que a continuación se describe, el cual arrojará datos cuantitativos que se tratarán de contrastar con las respuestas del cuestionario que explora información sobre la asignatura de Necesidades Educativas Especiales, para posteriormente establecer relaciones de causalidad.

Se explora sobre el concepto de integración educativa, el cual lleva como esencia el hecho de que todos los niños y niñas de México con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, trabajen con el mismo currículum que los niños regulares; ya que esto corresponde a un derecho constitucional establecido en el Artículo Tercero donde se estipula que todos mexicanos deben recibir el mismo tipo de educación sin distinción de raza, credo, posición social o capacidades personales.

Igualmente importante es diferenciar el significado de la integración escolar el cual se encamina a que todos los niños y niñas de México con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, tengan la oportunidad de ingresar al aula regular. Entendemos pues, que la integración educativa se enfoca al manejo de los propósitos y contenidos de la educación básica para todos los alumnos inscritos en el nivel de educación básica, en tanto de la integración escolar es permitir el ingreso físico de todos los alumnos que soliciten inscripción en el mencionado nivel, sin reparar en su condición intelectual, emocional ni física.

En este punto de análisis, la integración escolar y educativa es cuestión de responsabilidad social; la cual está bajo la responsabilidad del docente, pues es él o ella quienes deben promover los valores universales de respeto, tolerancia, equidad, empatía, responsabilidad que se requieren para la aceptación social de los niños con capacidades diferentes, contribuyendo con ello a una mejor calidad de ciudadanos.

Sin embargo, aceptar niños con características especiales, no es solo tenerlos dentro el salón de clases, minimizando su participación, sino que deben recibir un trato igualitario e equitativo en el aula regular; tratando con ello, de destacar aquellas habilidades, destrezas, necesidades y deseos que todos los seres humanos poseemos. En este sentido, el docente deberá evitar actitudes de sobreprotección en igual grado que las acciones de descuido para con los alumnos con capacidades diferentes.

Lo anterior lleva como propósito principal de la integración escolar y educativa el que los niños con capacidades diferentes se integren a la sociedad con los mismos derechos que los demás.

El identificar, atender, canalizar, a niños y/o niñas con capacidades diferentes significa que el propósito de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales impartida en el tercer semestre de la formación docente, se cumplió e impactó al futuro docente, concientizándolo en lo positivo que es el integrar a niños con capacidades diferentes al aula regular. Lo anterior nos conduce a una cuestión fundamental, que es conocer el número de niños integrados en el aula

regular de los profesores que egresaron del Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, pues es con esta información que reconoceremos realmente el grado de sensibilización hacia la integración; vinculando así la teoría con la práctica real (Apéndice 2).

El último de los instrumentos se refiere a una entrevista a autoridades de educación especial del Estado de Sonora. La anterior tiene como objetivo investigar datos cuantitativos sobre asuntos relacionados al nivel, siendo una de las primeras cuestiones el hecho de cuestionar quiénes son los encargados directos de la vinculación entre las escuelas regulares y la de educación especial.

Otro dato esencial es conocer cuántas Unidades de Servicio de Atención a la Educación Regular (USAER) se encuentran actualmente funcionando en nuestro estado; cuál es el número aproximado de niños con capacidades diferentes integrados al aula regular de educación primaria.

Dentro del marco de los datos numéricos, también se encuentran los aspectos cualitativos; por ello es necesario reconocer cuáles son las estrategias que implementa la Secretaría de Educación y Cultura en Sonora para capacitar a los docentes con respecto a la integración, pues de esto depende no solo la actitud, sino la calidad de atención proporcionado a los alumnos que se incorporan al aula regular, sea cual sea su situación física o mental.

Siguiendo el propósito de esta investigación, se requiere conocer si se ha incrementado la aceptación de niños y niñas con capacidades diferentes por parte de los docentes de primaria durante los últimos cuatro años y en qué número ha ocurrido; esto corresponde al tipo de datos que aportará claridad con respecto a la vinculación que debería existir entre la integración-sensibilización y los egresados de la escuela normal que son producto del Plan 1997, donde recibieron la asignatura de Necesidades Educativas Especiales.

Una valoración interesante por parte de las autoridades correspondientes, está en función de manifestar cómo evalúan la atención que reciben los niños y niñas con capacidades diferentes en el aula regular de primaria; así mismo, que

describa el grado de sensibilización que los docentes de primaria tienen con respecto a la integración escolar y educativa y por lo tanto, las sugerencias para los profesores de primaria regular en la integración de alumnos con capacidades diferentes.

Durante mucho tiempo se ha establecido una velada rivalidad entre los profesores del aula regular y los profesores de educación especial. Esta aseveración tiene como base el sentido común, apreciado en cualquier tipo de investigación cuando no sesga los propósitos ni vicia las hipótesis de trabajo. Por lo anterior, se requiere que los responsables directos manifiesten cuál es el tipo de vinculación que existe entre docentes de primaria y los de la USAER, puesto que, la relación entre estos dos profesionistas de la educación, depende el éxito de los alumnos con capacidades diferentes al insertarse en su comunidad.

En este sentido, es interesante conocer la opinión de las autoridades en relación a saber si ellos consideran que la sociedad está preparada para aceptar la integración de personas con capacidades diferentes, así como el porque de la respuesta que emitan (Apéndice 3).

3.2.6. Trabajo de campo

El trabajo de campo se dividió en tres etapas. La primera fue la aplicación de pilotaje para comprobar la eficacia y eficiencia de los instrumentos. Esto permitió realizar los ajustes necesarios para la recolección de información.

La segunda etapa consistió en la localización del mayor número de egresados de dicha licenciatura del Plan 1997. Es importante mencionar que en esta etapa se invirtió una cantidad de tiempo considerable, pues si bien es cierto que dentro de la escuela hay un proyecto de seguimiento de egresados, no es suficiente para localizar los actuales centros y poblaciones de servicio docente en que se encuentran, ya que la movilidad de las plazas iniciales es frecuente.

En la tercera etapa se aplicaron los cuestionarios y las entrevistas, cuyos resultados se analizaron para obtener respuestas sobre las prioridades planteadas

en los objetivos fundamentales de la presente investigación.

3.2.7. Análisis de la información

Los procedimientos analíticos de la etnografía difieren de los empleados en la mayoría de los diseños de investigación. Las diferencias en la periodización del análisis y en su integración con el resto de tareas de la investigación son las características del diseño etnográfico que resultan más extrañas a los investigadores de otras disciplinas. En lugar de relegar el análisis a un período posterior a la recogida de datos, los etnógrafos analizan la información de que disponen a lo largo de todo el estudio. La elección de marcos teóricos, estrategias de selección y métodos de recogida de datos están todos relacionados. En otras palabras, en la etnografía la recogida y el análisis de los datos están indisolublemente unidos, en la medida en que el investigador desconoce qué preguntas conviene realizar hasta después de analizar sus impresiones iniciales y formular tentativamente algunas conclusiones.

Terminado el trabajo de campo, se procedió al análisis de datos. Para efectos de interpretación se llevaron a cabo análisis cualitativos, donde se identificó el grado de vinculación entre la información y la sensibilización para integrar niños con capacidades diferentes, al aula regular de la educación primaria, de los egresados de la licenciatura en educación primaria, Plan 1997.

Lo anterior permite ratificar o refutar la línea de investigación de este trabajo que enuncia la falta de vinculación entre la información abordada en la asignatura de Necesidades Educativas Especiales y el desarrollo de la sensibilización, elemento indispensable para la integración de niños y niñas con capacidades diferentes en el aula regular de primaria.

3.2.8. Planteamiento de la hipótesis

La hipótesis de la investigación se plantea de la siguiente forma:

“Si los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997 cursan la

asignatura de Necesidades Educativas Especiales entonces al realizar su labor docente integrarán al aula regular a niños con capacidades diferentes”.

La respuesta a la cuestión anterior, representa un marco de referencia para valora el alcance con respecto a la formación del futuro docente y el impacto de la transformación del Plan y programas de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, con respecto a los alumnos normalistas.

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Análisis del cuestionario sobre información de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales para docentes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997.

Los resultados obtenidos de este cuestionario se presentan a continuación, especificando que el total de egresado del plan mencionado hasta el momento es de 290 alumnos, logrando encuestar a 226 profesores ya que es difícil localizar los centros de trabajo de la totalidad de ellos, representando el 78 por ciento de la población de egresados.

La primera cuestión aborda el conocimiento sobre la definición de diversidad, respondiendo el 91% de los docentes que es cuando somos diferentes en las capacidades cognitivas, afectivas-sociales. De lenguaje y/o físico-motoras.

La siguiente se refiere a reconocer que encontramos a la diversidad como una condición presente en cualquier grupo escolar, siendo el 86% de las respuestas correctas.

En tercer término se aborda la definición de necesidades educativas especiales que corresponden a las características distintas de acuerdo al desarrollo y contextos de donde proviene cada niño, presentando un 78% de aciertos.

Con respecto a preguntar qué requieren recibir los niños que presentan necesidades educativas especiales, respondieron el 93% que estrategias pedagógicas diferenciadas y de adecuación de recursos para facilitar el logro de los procesos educativos.

Son el 100% de docentes que acertaron en cuanto a que etiquetar a los niños sirve para discriminar las características infantiles.

Las necesidades educativas especiales derivadas del entorno son las condiciones socioeconómicas de la familia de los niños y niñas, así como las características culturales de los padres y de la comunidad en que viven, se obtuvo el 96% de respuestas correctas.

La séptima cuestión indaga sobre la el hecho de que la discapacidad está concebida como la consecuencia relativamente permanente de problemas orgánicos, sensoriales o intelectuales, a la cual respondieron 90% de los docentes.

El 96% de los profesores respondieron que las discapacidades más frecuentes en el aula de la escuela primaria son de lenguaje, movilidad limitada, debilidad visual, audición y retraso mental leve.

Sobre la detección y atención oportuna de alteraciones en la comunicación y el lenguaje, siendo el 88% los que respondieron que esta situación repercute favorablemente en las áreas académicas y sociales de los niños.

Al cuestionar sobre el síndrome de Down, encontrándonos con un 59% que respondieron correctamente que es una discapacidad congénita, siendo el resultado mas bajo en cuanto a acertividad.

El 100% de los profesores cuestionados respondieron que el mejor instrumento para detectar, atender o en su caso, canalizar una discapacidad es la evaluación psicopedagógica.

Por último, 86% coincidieron en que una adecuación curricular consiste en trabajar con el mismo currículum para todos los niños, pero haciendo accesibles los contenidos en función de las necesidades educativas especiales de los niños.

En este sentido, si todos los profesores hubiesen contestado correctamente todos los reactivos, obtendrían 2712 puntos de acierto, cuando la realidad

correspondió a 2386 aciertos, lo que representa un 87% de dominio de los contenidos de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales, cursada en el tercer semestre de la licenciatura en educación primaria, en niveles aceptables (Apéndice 4).

A continuación se muestra el cuadro de concentración de estos datos

<i>Cuestionamiento</i>		<i>Inciso correcto</i>	<i>Docentes que acertaron</i>	<i>Porcentaje de acierto</i>
1	La diversidad es...	b	206	91%
2	Encontramos a la diversidad como...	a	189	83%
3	Las necesidades educativas especiales son...	b	178	78%
4	Los niños que presentan necesidades educativas especiales requieren de...	c	211	93%
5	Etiquetar a los niños sirve para..	b	226	100%
6	Las necesidades educativas especiales derivadas del entorno son...	a	219	96%
7	La discapacidad está concebida como...	c	205	90%
8	Las discapacidades más frecuentes en el aula de la escuela primaria son...	a	217	96
9	La detección y atención oportuna de alteraciones en la comunicación y el lenguaje repercuten en...	a	200	88%
10	El síndrome de Down es una discapacidad...	b	113	59%
11	El mejor instrumento para detectar, atender o en su caso, canalizar una discapacidad es...	c	126	100%
12	Una adecuación curricular consiste en...	a	196	86%

4.2. Análisis del cuestionario sobre sensibilización para la integración educativa al aula regular de niños con capacidades diferentes, para docentes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, anteriores al Plan 1997.

Las respuestas a este instrumento de recopilación de información permite establecer elementos de corresponsabilidad entre la información y la sensibilización que tienen los docentes egresados antes del Plan 1997 de la Escuela Normal del Estado, para integrar alumnos con capacidades diferentes a sus aulas. A continuación se especifican las respuestas.

Hablar de la integración educativa implica que todos los niños y niñas de México con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, trabajen con el mismo currículum que los niños regulares, en lo cual estuvieron de acuerdo el 42% de profesores.

Al mismo tiempo la integración escolar implica que todos los niños y niñas de México con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, tengan la oportunidad de ingresar al aula regular, siendo un 38% de docentes los que opinan que es la alternativa correcta.

La tercera cuestión aborda el hecho de que la integración escolar y educativa es cuestión de responsabilidad, coincidiendo con ello 203 profesionales de la educación.

Fueron el 51% quienes respondieron que los niños con capacidades diferentes deben recibir un trato igualitario y equitativo en el aula regular, para obtener resultados adecuados en los alumnos.

Conocer que el principal propósito de la integración escolar y educativa es que los niños con capacidades diferentes se integren a la sociedad con los mismos derechos que los demás, fue manifestado por un total del 33% de personas.

Con respecto a la identificación, atención y canalización de niños y/o niñas con capacidades diferentes coincidieron el 100% de los docentes en que si lo han logrado realizar.

Sin embargo al cuestionar sobre si considera positivo el integrar niños y/o niñas con capacidades diferentes al aula regular, solo el 7% se mostraron a favor de esta opción; constatándolo con la décima pregunta, la cual cuestiona el número de niños y niñas con capacidades diferentes integrados a sus aulas de primaria, pues 58 docentes atienden a alumnos con estas características.

De haber obtenido el cien por ciento de aciertos, los docentes reunirían 2260 puntos, sin embargo su puntaje fue de 1256, representando tan solo el 55% de logros.

De esta forma comprobamos que los profesores muestran rasgos de sensibilidad muy bajos con respecto a la integración de alumnos con capacidades diferentes en las aulas regulares de primaria, datos que permiten realizar algunas conclusiones que posteriormente se especificarán (Apéndice 5).

Se muestra el cuadro correspondiente.

	Cuestionamiento	Inciso correcto	Docentes que acertaron	Porcentaje de acierto
1	La integración educativa implica...	a	95	42%
2	La integración escolar implica...	b	86	38%
3	La integración escolar y educativa es cuestión de...	c	203	89%
4	Los niños con capacidades diferentes deben recibir...	a	117	51%
5	El principal propósito de la integración escolar y educativa es...	b	76	33%
6	Ha logrado identificar algunos niños y/o niñas con capacidades diferentes...	a	226	100%
7	Ha atendido algunos niños y/o niñas con capacidades diferentes...	a	226	100%

8	Ha canalizado algunos niños y/o niñas con capacidades diferentes...	a	226	100%
9	Considera positivo el integrar niños y/o niñas con capacidades diferentes al aula regular...	a	16	7%
10	Usted tiene integrados en su aula a ...	c	58	25%

4.3. Análisis del cuestionario sobre sensibilización para la integración educativa al aula regular de niños con capacidades diferentes, para docentes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997.

Estos datos nos darán un análisis comparativo entre el grado de información y la sensibilización que tienen los docentes de educación primaria egresados del Plan 1997 de la Escuela Normal del Estado, para integrar alumnos con capacidades diferentes a sus aulas, en relación con los resultados de los docentes de planeas de estudio anteriores.

Hablar de la integración educativa implica que todos los niños y niñas de México con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, trabajen con el mismo currículum que los niños regulares, en lo cual estuvieron de acuerdo 100% de los profesores.

Al mismo tiempo la integración escolar implica que todos los niños y niñas de México con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, tengan la oportunidad de ingresar al aula regular, siendo el 85% de docentes los que opinan que es la alternativa correcta.

La tercera cuestión aborda el hecho de que la integración escolar y educativa es cuestión de responsabilidad, coincidiendo con ello el 97% de profesionales de la educación.

Fueron el 88% quienes respondieron que los niños con capacidades

diferentes deben recibir un trato igualitario y equitativo en el aula regular, para obtener resultados adecuados en los alumnos.

Conocer que el principal propósito de la integración escolar y educativa es que los niños con capacidades diferentes se integren a la sociedad con los mismos derechos que los demás, fue manifestado por un total de 87% personas.

Con respecto a la identificación, atención y canalización de niños y/o niñas con capacidades diferentes coincidieron el 100% de profesores en que si lo han logrado realizar. Correspondiendo estos aspectos a las preguntas seis, siete y ocho de la entrevista.

Al cuestionar sobre si considera positivo el integrar niños y/o niñas con capacidades diferentes al aula regular, 89% se mostraron a favor de esta opción; corroborándolo con la décima pregunta, la cual cuestiona el número de niños y niñas con capacidades diferentes integrados a sus aulas de primaria, mostrando que la totalidad de los docentes atienden a alumnos con estas características.

De haber obtenido el cien por ciento de aciertos, los docentes reunirían 2260 puntos, sin embargo su puntaje fue de 2122, representando el 93% de logros.

Siendo así, observamos que los docentes egresados del Plan 1997, donde cursaron la asignatura de Necesidades Educativas Especiales, tienen un grado de aceptación mucho mayor que los profesores egresados de planes anteriores, planteándonos algunas conclusiones que se especificarán posteriormente (Apéndice 6).

Se muestra el cuadro correspondiente.

Cuestionamiento		Inciso correcto	Docentes que acertaron	Porcentaje de acierto
1	La integración educativa implica...	a	226	100%

2	La integración escolar implica...	b	193	85%
3	La integración escolar y educativa es cuestión de...	c	221	97%
4	Los niños con capacidades diferentes deben recibir...	a	200	88%
5	El principal propósito de la integración escolar y educativa es...	b	198	87%
6	Ha logrado identificar algunos niños y/o niñas con capacidades diferentes...	a	226	100%
7	Ha atendido algunos niños y/o niñas con capacidades diferentes...	a	226	100%
8	Ha canalizado algunos niños y/o niñas con capacidades diferentes...	a	226	100%
9	Considera positivo el integrar niños y/o niñas con capacidades diferentes al aula regular...	a	203	89%
10	Usted tiene integrados en su aula a ...	c	203	89%

4.4. Análisis de la entrevista a autoridades de Educación Especial en el Estado de Sonora.

Para obtener información fue necesario consultar a personas que están involucradas desde la Secretaría de Educación y Cultura con los servicios de educación especial.

La entrevista pretende encontrar información sobre quién es el responsable de la vinculación entre las escuelas regulares y las de educación especial pues a través de esta relación es como se establecen los compromisos para llevar a cabo los propósitos de ambos niveles, respondiendo que "El programa de Fortalecimiento y de Integración Educativa está diseñada para que la Escuela Regular reciba a los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, recibiendo el apoyo de USAER. Educación Especial en conjunto con la Escuela regular son los que vinculan estas acciones asimismo los padres de familia están en un plano muy importante".

Igualmente importante es conocer el número de Unidades de Servicio y Atención a la Educación Regular (USAER) que se encuentran actualmente funcionando en el Estado de Sonora, este dato es básico ya que arrojará información sobre el grado de cobertura con que se cuenta, obteniendo con dato que actualmente hay 124 USAER y 8 Unidades Móviles, 38 CAM y 6 CRIE, así como un Centro de la Conducta.

Se cuestiona sobre el número aproximado de niños y niñas con capacidades diferentes integrados al aula regular de educación primaria, para lo cual se respondió que hay 586 con diversas discapacidades integrados y 25, 890 con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad (Anexos 4 y 5).

Por otra parte, un aspecto esencial es conocer cuáles son las estrategias que implementa la Secretaría de Educación y Cultura para capacitar a los docentes con respecto a la Integración, respondiendo que "Primeramente con el curso permanente y el de seguimiento que es el que llevan las escuelas de seguimiento cercano cada mes con el Consejo Técnico".

Como parte fundamental de esta investigación es necesario cuestionar sobre si se ha incrementado la aceptación de niños y niñas con capacidades diferentes por parte de los docentes de primaria durante los últimos cuatro años y en qué número, para lo cual se informó que "Si hablamos de porcentajes, educación especial tiene una cobertura del 19.3 por ciento a la fecha y se podría definir que ha ido en aumento".

Con respecto a la atención que reciben los niños y niñas con capacidades diferentes en el aula regular de primaria, se mencionó que "En algunos casos es de primera, en otros medianamente y en otros totalmente aislados por lo que en número podríamos decir que entre esto es el de 40 por ciento".

También se investiga cuál es la descripción que daría al grado de sensibilización que los docentes de primaria tienen con respecto a la integración escolar y educativa, informando que "De igual manera algunos muy comprometidos pero otros casi obligados, otros nada".

En el rubro de las sugerencias, se preguntó cuales haria, como autoridad, a los profesores de primaria regular en la integración de niños y niñas con capacidades diferentes, argumentando "Que les permitan llevar una vida común con alumnos regulares, es un gran reto que llevarán a un gran aprendizaje para todos. No temerle al logro de actividades que serán logrados mediante un proceso".

También se pregunta cuál es el tipo de vinculación entre los docentes de primaria y los de USAER, afirmando que "Debe ser el mejor con un trabajo colaborativo y de manera corresponsable".

La pregunta de cierre es igualmente importante, pues está enfocada a averiguar si la sociedad está preparada para aceptar la integración de personas con capacidades diferentes, a lo cual se respondió que "No, culturalmente no estamos preparados y de esta manera también es un proceso. Consolidar una cultura de respeto a la diversidad es un compromiso de todos" (Apéndice 6).

De esta forma podemos observar que la presente investigación pretende establecer la importancia de que en las escuelas normales la asignatura de Necesidades Educativas Especiales se encamine a ser informativa y formativa, así como a llevar un enfoque eminentemente sensibilizador sobre la importancia de la integración escolar y educativa de los niños con capacidades diferentes, sobre todo en el campo del desarrollo infantil de lo social y afectivo. En este sentido se encontró que la vinculación que debe de existir entre estos dos elementos, el dominio de información y la sensibilización de los futuros docentes en educación primaria, tiene relaciones estables pues al momento de comparar el número de profesores egresados del Plan 1997 con la cantidad de niños con capacidades diferentes integrados al aula regular resulta significativo.

De tal forma las dos preocupaciones fundamentales de esta investigación que son conocer el impacto que tiene la asignatura de Necesidades Educativas Especiales en la formación de los futuros docentes de educación primaria, y relacionar lo anterior con la integración de niños con capacidades diferentes a las aulas de los egresados de la Escuela Normal del Estado, formados dentro del

Plan 1997, se responden de forma halagadora, ya que si importa el plan de estudios de egreso, pues la integración escolar aumenta en el sentido del aumento de la matrícula, al mismo tiempo que se incrementa la disposición de los profesores por integrar a niños con capacidades diferentes.

También se plantean objetivos fundamentales de este trabajo los cuales consisten en primer término, conocer el número de niños con capacidades diferentes integrados al aula regular en las escuelas primarias de Sonora, dato al que se le dio respuesta a través de la SEC, encontrándose en los apéndices manejados en este documento las estadísticas de los dos últimos años. En segundo lugar, valorar el grado de información que la asignatura de Necesidades Educativas Especiales proporciona a los alumnos de la Escuela Normal del Estado de la licenciatura en Educación Primaria al cursar el tercer semestre de su formación, resultando positivo este objetivo pues las encuestas aplicadas denotan dominio por parte de los estudiantes de los conocimientos establecidos en los contenidos de la asignatura antes mencionada. Y en un tercer momento, fue establecer el nivel de sensibilización que logran los alumnos egresados de la licenciatura en educación primaria, anteriores al Plan 1997, con respecto a integrar a sus aulas niños con capacidades diferentes. En este objetivo la respuesta resultó insuficiente, pues a pesar de dominar los conceptos teóricos, al momento de aplicarlos se presentan las mismas incertidumbres de siempre al momento de integrar alumnos con capacidades diferentes al aula regular de educación primaria. Por otra parte, el resultado de la aplicación del mismo cuestionario a egresados de la licenciatura en Educación Primaria Plan 1997, muestran un gran compromiso con la integración a las aulas regulares de niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, vinculando adecuadamente lo formativo e informativo de la asignatura que se refiere a este aspecto.

Después de analizar lo anterior, el planteamiento realizado de la hipótesis de la investigación que se plantea así "Si los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997 cursan la asignatura de Necesidades Educativas Especiales entonces al realizar su labor docente integrarán al aula regular de

niños con capacidades diferentes”, resulta positiva pues se da esta relación teoría-práctica.

Aprobada la hipótesis planteada, surge la inquietud de plantear una sugerencia encaminada a seguir favoreciendo la vinculación entre los contenidos de la asignatura en cuestión con los servicios proporcionados por educación especial, para lograr que los futuros docentes de educación primaria concreten lo teórico con lo práctico, en el entendido que la integración es cuestión de aceptación por parte de los profesores, pues no existe legislación que obligue a un docente a aceptar a los alumnos con capacidades diferentes en las aulas regulares; sin embargo la sensibilización ante el conocimiento de las adecuaciones curriculares y el reconocimiento de las necesidades educativas especiales de cada alumno, logrará que el cambio social que se requiere para la aceptación de la diversidad continúe exitosamente en las aulas de todas las escuelas.

Por otra parte, el período de formación docente, resulta un momento crítico de la consolidación profesional y compromiso como agente de cambio social que debe desarrollar toda persona que ingrese a las escuelas normales, entendiendo con ello la relevancia de marcar la diferencia cultural precisamente en tanto sean considerados estudiantes normalistas.

CONCLUSIONES

Después de realizar las investigaciones bibliográficas del tema de la Integración Escolar y Educativa, en el ámbito de la formación docente, se procede a enumerar una serie de conclusiones que se han obtenido del mismo, así como argumentos que emergen de la recopilación de datos a través del trabajo de campo.

Es importante destacar que la exploración se realizó en la Licenciatura en Educación Primaria por considerar que la asignatura de Necesidades Educativas Especiales es una herramienta que proporciona los elementos para que el futuro docente desarrolle la capacidad empática para recibir y atender a niños con capacidades diferentes. Además otro factor importante es el hecho de que la escuela primaria, por naturaleza, es un entorno altamente incluyente y socializador, por fundamentar su quehacer educativo en el logro de competencias a partir de las capacidades, elementos fundamentales en los propósitos de la integración.

Para que resulten más claras se retoma capítulo por capítulo para citar la información que se deriva de cada uno de ellos.

En el marco histórico de la educación especial, se han manifestado diferentes momentos por los cuales ha transitado este nivel educativo. Tenemos que aceptar que gran parte del rechazo o aceptación de las personas con capacidades diferentes tiene relación con el escenario cultural en el que está inmersa cada cultura. En este sentido, los servicios de atención han variado, desde una asistencia médica hasta el apoyo educativo que actualmente se otorga.

Sin embargo, es justo dejar en claro que las acciones que actualmente se ejecutan, deberán poseer una tendencia actualizadora para atender a un mayor número de personas pero, al mismo tiempo con mayor calidad de estas intervenciones.

Especificando lo antes mencionado, en las escuelas normales de nuestro país, se han enfocado los esfuerzos para que desde la formación del futuro docente, exista una tendencia a la aceptación y aplicación de la integración en sus dos vertientes, escolar y educativa. Este proceso ha llevado a la reconstrucción de la currícula, encontrando que en el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1997, se integra una asignatura denominada "Necesidades Educativas Especiales" en el tercer semestre de formación. Es un adelanto, pues nos permite dotar de información a los alumnos normalistas de las problemáticas que enfrentan las personas con capacidades diferentes y, cómo la escuela puede jugar el papel de escenario socializador y educativo para ellos. Lo anterior se logrará a partir de la sensibilidad que posea el docente para aceptar a los alumnos con sus diferencias, así como las estrategias que utilizará para realizar las adecuaciones pertinentes en conjunto con las Unidades de Servicio y Atención a la Escuela Regular. El dejar en claro que el profesor de primaria es un agente para la detección, canalización y apoyo de los niños con necesidades educativas especiales, permite que se rompa con el mito de que no se acepta la integración por que se carece de los conocimientos para trabajar con ellos. Entender, entonces, que el propósito fundamental de la integración es la socialización de los alumnos, nos ofrece una herramienta para lograr que estos pretextos sean cada vez menos aceptados por la sociedad, quedando al descubierto los docentes y, de alguna manera, atendiendo a la solicitud de integración.

Con respecto a la metodología, se eligió el modelo Etnográfico, donde se destaca la importancia de la aplicación de las entrevistas y encuestas para la obtención de datos; representando un apoyo la descripción para plantear los hallazgos. Dentro del diseño metodológico, se plantean dos preocupaciones fundamentales las cuales son, por una parte, conocer el impacto que tiene la

asignatura de Necesidades Educativas Especiales en la formación de los futuros docentes de educación primaria y, por otra, la relación entre lo anterior con la integración de niños con capacidades diferentes a las aulas de los egresados de la Escuela Normal del Estado, formados dentro del Plan 1997.

Ante estos dos elementos de análisis se plantearon los objetivos, directrices de la investigación y que fueron el conocer el número de niños con capacidades diferentes integrados al aula regular en las escuela primarias de Sonora; valorar el grado de información que la asignatura de Necesidades Educativas Especiales proporciona a los alumnos de la escuela Normal del Estado de la licenciatura en Educación Primaria al cursar el tercer semestre de su formación; por último el establecer el nivel de sensibilización que logran desarrollar los alumnos egresados de la mencionada licenciatura del Plan 1997, con respecto a integrar a sus aulas niños con capacidades diferentes.

Es importante destacar que se lograron establecer las prioridades de los tres objetivos, pues durante la investigación se comprobó que los profesores egresados de la licenciatura en educación primaria del plan 1997, muestran mayor conocimiento de las características de los alumnos con capacidades diferentes, así como surgió un elemento que se tomó poco en cuenta, el trabajo coordinado entre docente del aula regular y los docentes de USAER, destacando un gran sentido de compromiso por parte de ambos sectores, aunque huelga decir que aún falta mucho camino por recorrer. La cantidad de alumnos integrados al aula regular en Sonora es de un total de 586 niños con diversas discapacidades y de 25, 890 con necesidades educativas especiales. En este rubro, también debemos mencionar la integración a la inversa, que se está promoviendo a través de instituciones como el Instituto Iris, donde los niños regulares son los que se integran a los espacios de los niños con capacidades diferentes.

Por el planteamiento de lo anterior, podemos afirmar que en lo que respecta a la Escuela Normal del Estado de Sonora, a través de las estrategias implementadas en los últimos años para incrementar el conocimiento de los

futuros docentes en el terreno de la educación especial, pues no se limita a atender los propósitos y contenidos de la asignatura de "Necesidades Educativas Especiales", sino que durante ciertos periodos de tiempo, usualmente en cambio de semestre, se implementan cursos en conjunto con la Secretaría de Educación y Cultura, se ha obtenido que los alumnos normalistas tengan información y formación en este nivel escolar. Estas acciones han tenido que fracturar esquemas de rechazo al trabajo en cambio de semestre, pues se tenía la falsa idea del receso académico, cuando la formación del docente es continua y, a pesar de egresar de la escuela normal, deberá de seguir en la constante superación de sus debilidades y fortalecimiento de sus destrezas.

Por otra parte, esta investigación permitió determinar que los esfuerzos de la Secretaría de Educación Pública rinden frutos en el sentido de que existen datos de un incremento en el número de niños con capacidades diferentes integrados al aula regular, pero que falta aún mucho camino por recorrer, pues aún se manejan viejos modelos al llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que provoca que las estructuras mentales de algunos docentes impidan romper estos paradigmas de segregación que aún se presentan en la práctica cotidiana. Nos muchas las estrategias que faltan de aplicarse para reconocer el valor de una sociedad que acepte y apoye a los demás, aplicando el concepto "hoy por ti, mañana por mí", y este cambio cultural iniciará con las nuevas generaciones de ciudadanos mas comprometidos con estos tiempos de globalización.

Los futuros docentes deberán aplicar los conocimientos en el ámbito de la educación especial no solo en el aspecto teórico sino en el práctico pues es indispensable que se vincule esta estos elementos formativos.

Por último, los resultados obtenidos, nos llevan a reconocer lo que se ha hecho pero también a detectar las situaciones que faltan por hacer, planteándonos así retos en la acción docente de los profesores de la escuela normal. El logro de situaciones favorecedoras para la integración de las personas con capacidades

diferentes depende del compromiso que establezcamos en forma tripartita: docentes normalistas-alumnos normalistas-sociedad. En este sentido, la integración es responsabilidad de todos.

BIBLIOGRAFÍA

Adams, R. (1986). En *Revista de Educación Especial*. Barcelona, España. Editorial del Magisterio de Educación.

Algozzine, B. Mercer, C. D. (1980). *Las etiquetas sociales de los discapacitados*. En la revista de "Four review of special education". New York, E.U.A.

Apple, M. W. (1979) (trad. 1986). *Ideología y currículo*. Madrid. Editorial Akal.
Rist, R. Harrell, J. (1982)

Blumer, H. (1969). *La investigación cualitativa en las Ciencias Sociales*. México. Editorial Trillas.

Bogdan, R. (1986). *Una sociología para educación especial*. España. Editorial Andaluz.

Bordieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Editorial Lira.

Branson, J. Millar, D. (1989) *Políticas para la integración educativa y escolar*. Londres. Editorial Mc Graw Hill.

Carrier, J.C. (1986). *Sociología y educación especial*. En la revista de la Asociación Americana de Educación, Mayo.

Denzin, J. (1978). *Métodos en Sociología*. Estados Unidos de América. Ed.

McGraw-Hill.

Freire, P. (1979). *Educar para la libertad*. México, Ed. Santillana.

Gallager, J. J. (1976). *Retraso mental*. México. Editorial Prins Hill.

Gel, S.A. y Miokawa, D. T. (1986). *Educación especial y estructura social: una comunidad excepcional*. Estados Unidos. Editorial CCS.

González, M. (2004). *Etnografía aplicada a la investigación educativa*. Argentina. Ed. Paidós.

Measor, J y Woods, R. (1985). *La sociología en educación*. Londres. Editorial Hot-Sun.

Putman, R. W. (1979). *Educación Especial: algunos casos comparativos*, en la

Rist, S. y Harrell, G. (1969). *Necesidades Educativas Especiales en el Aula*. Madrid. Ed. Nancea.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y programas de Educación Primaria*. México.

Tomlinson, S. (1982). *Una sociología de la Educación Especial*. Londres. Editorial Mc.Graw Hill.

ANEXO 1

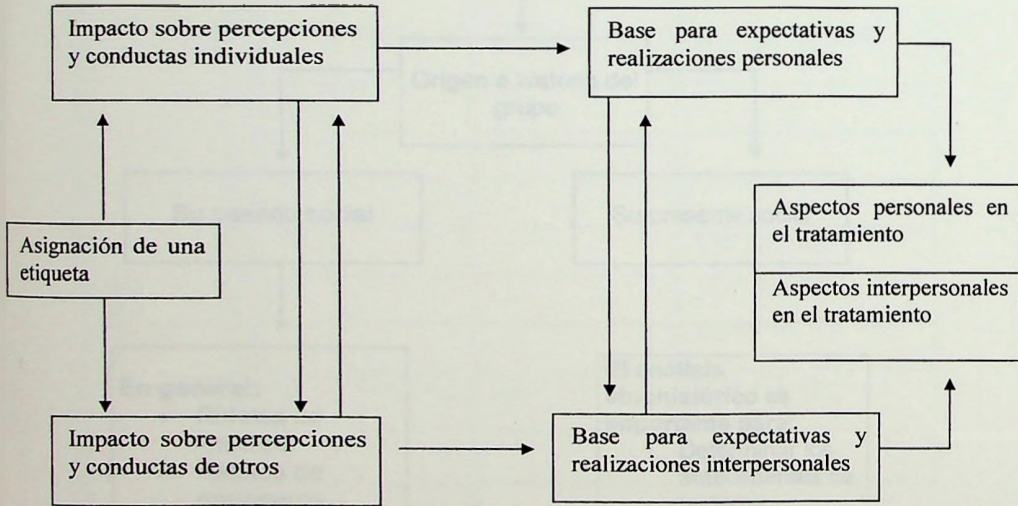
MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, PLAN 1997

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
<u>Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano</u>	<u>La Educación en el Desarrollo Histórico de México I</u>	<u>La Educación en el Desarrollo Histórico de México II</u>	<u>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I</u>	<u>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II</u>	<u>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III</u>		
<u>Problemas y Políticas de la Educación Básica</u>	<u>Matemáticas y Su Enseñanza I</u>	<u>Matemáticas y su Enseñanza II</u>	<u>Ciencias Naturales y su Enseñanza I</u>	<u>Ciencias Naturales y su Enseñanza II</u>	<u>Asignatura Regional II</u>		
<u>Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria</u>	<u>Español y su Enseñanza I</u>	<u>Español y su Enseñanza II</u>	<u>Geografía y su Enseñanza I</u>	<u>Geografía y su Enseñanza II</u>	<u>Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje</u>		
<u>Desarrollo Infantil I</u>			<u>Historia y su Enseñanza I</u>	<u>Historia y su Enseñanza II</u>	<u>Gestión Escolar</u>	<u>Trabajo Docente I</u>	<u>Trabajo Docente II</u>
<u>Estrategias para el Estudio y la Comunicación I</u>	<u>Desarrollo Infantil II</u>	<u>Necesidades Educativas Especiales</u>	<u>Educación Física II</u>	<u>Educación Física III</u>	<u>Educación Artística III</u>		
	<u>Estrategias Para el Estudio y La Comunicación II</u>	<u>Educación Física I</u>	<u>Educación Artística I</u>	<u>Educación Artística II</u>	<u>Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II</u>		
<u>Escuela y Contexto Social</u>	<u>Iniciación al Trabajo Escolar</u>	<u>Observación y Práctica Docente I</u>	<u>Asignatura Regional I</u>	<u>Observación y Práctica Docente I</u>	<u>Observación y Práctica Docente IV</u>	<u>Seminario de Análisis del Trabajo Docente I</u>	<u>Seminario de Análisis del Trabajo Docente II</u>

- Actividades principalmente escolarizadas
- Actividades de acercamiento a la práctica escolar
- Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

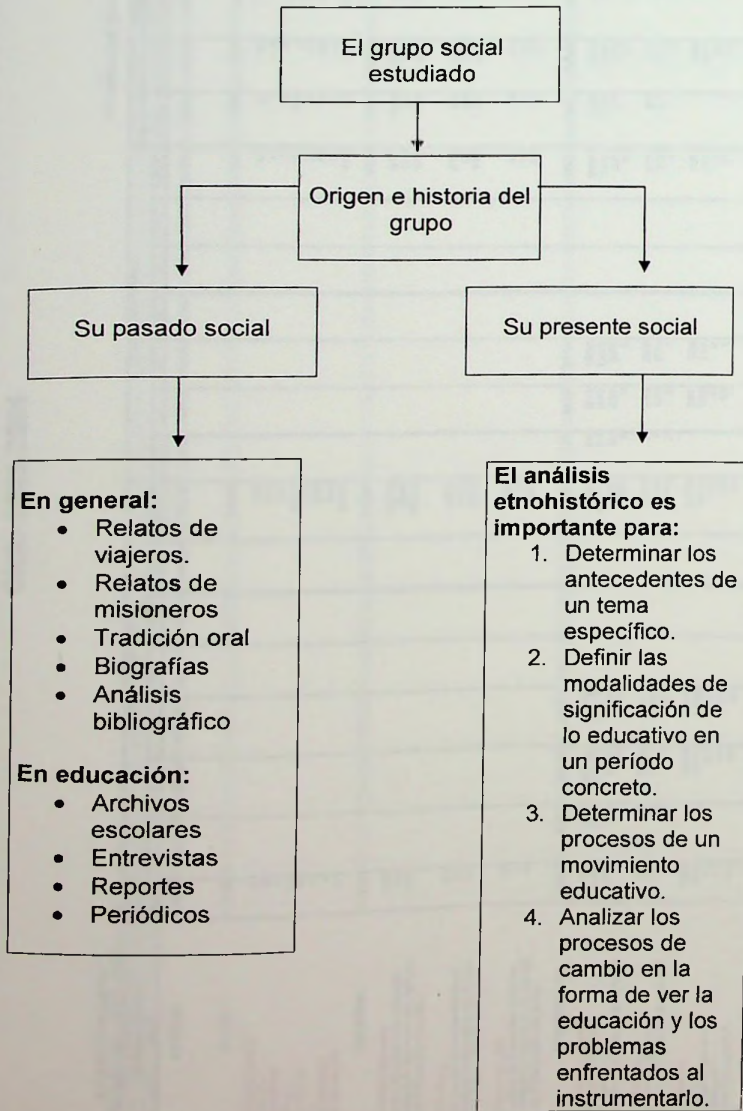
ANEXO 2

Doble efecto del etiquetado según Algozzine y Mercer



ANEXO 3

La investigación etnohistórica



ANEXO 4

ESTADÍSTICA DE ALUMNOS INTEGRADOS A USAER EN EL ESTADO DE SONORA
Ciclo 2003-2004

ESTADÍSTICA BÁSICA
Inicio de Cursos 2003 - 2004

INFORMACIÓN POR SOSTENIMIENTO

NIVEL EDUCATIVO SOSTENIMIENTO AREA	DE ESC.	ALUMNOS POR GRADO							GRUPOS POR GRADO							PERSONAL				
		I	II	III	IV	V	VI	TOTAL	I	II	III	IV	V	VI	TOTAL	PROF. SOSTEN.	PROF. SOSTEN.	PROF. SOSTEN.	PROF. SOSTEN.	TOTAL PERSONAL
ESTATAL	4804	152208	153524	161772	53297	51623	50201	732070	5976	6285	6160	2388	2317	2359	27007	2895	34067	16956	7917	61335
INICIAL	114							12370							657	113	217	2248	784	3362
FEDERALIZADO	4							392							73	4	16	92	43	125
ESTATAL	2							204							11	2	8	41	27	58
MUNICIPAL	2							117							7	2	4	17	9	32
I.M.S.S.	13							1520							26	13	7	37	96	160
I.S.S.S.T.E.	6							392							31	6	10	126	65	207
D.I.F.	9							618							41	9	19	143	87	236
AUTONOMO	1							151							10	1	9	39	16	65
PARTICULAR	77							6575							450	75	144	1350	461	2017
ESPECIAL	218							21742							1065	202	1159	295	606	2262
FEDERALIZADO	159							17038							810	150	851	223	475	1699
Centro de Atención Múltiple	38							2088							189	37	230	125	126	516
Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular	121							14050							621	113	621	98	349	1181
ESTATAL	51							4423							213	46	255	61	122	494
Centro de Atención Múltiple	24							1774							91	22	146	51	76	265
Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular	27							2649							119	24	119	7	46	156
PARTICULAR	8							281							42	6	43	11	9	69
Centro de Atención Múltiple	3							77							11	3	12	6	9	30
Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular	5							204							31	3	31	5	9	39
PREESCOLAR	1533	1626	28508	49447				79581	180	1559	2210				3629	571	3448	1855	527	5601
FEDERALIZADO	775	752	18758	36499				58009	86	910	1488				2484	350	2108	369	90	2917
Jardín de Niños	549	383	10988	33147				49518	34	675	1244				1953	323	1756	319	90	2598
Indígena	223	290	2702	3200				6207	48	232	248				529	27	331	5	9	363
Centro de Desarrollo Infantil	3	73	68	143				284	3	3	6				12	11	15	1	2	20
ESTATAL	98	68	2095	5977				9140	3	130	243				376	57	360	77	65	599
Jardín de Niños	96	19	3015	5881				8318	1	128	239				368	57	352	65	65	539
Centro de Desarrollo Infantil	2	49	80	93				192	2	2	4				8	8	12	12	65	20
FEDERAL	371		1916	1275				3491		204	125				329		328			329
Consul	302		1711	1160				2961		185	115				305		303			303
Niños Migrantes	12		83	65				148		6	9				15		15			15
Indígena	13		73	25				98		10	1				11		11			11
Auto Compartida	44		49	35				81												
I.S.S.S.T.E.	6	57	83	75				215	3	5	5				13		8	20		28
Centro de Desarrollo Infantil	6	57	83	75				215	3	5	5				13		8	20		28

ANEXO 5

ESTADÍSTICA DE ALUMNOS INTEGRADOS A USAER EN EL ESTADO DE SONORA Ciclo 2004-2005

ESTADÍSTICA BÁSICA Inicio de Cursos 2004 - 2005		INFORMACIÓN POR SOSTENIMIENTO																		
NIVEL EDUCATIVO SOSTENIMIENTO ÁREA	No. de SEC.	ALUMNOS POR GRADO						TOTAL	GRUPOS POR GRADO						TOTAL	SERVICIOS				
		I	II	III	IV	V	VI		I	II	III	IV	V	VI		DEP. GRUPO	DOCENTE	ASIST. Y ALUM.	SERVICIO PROF. SUP.	TOTAL SERVICIOS
ESTATAL	8761	180092	150906	185269	53791	52048	49958	747131	8203	9438	9894	2293	2265	2763	28288	2613	24291	96806	7972	82261
INICIAL	118							12856							265	154	206	2453	692	2527
FEDERALIZADO	5							445							27	6	22	130	59	178
ESTATAL	2							200							12	2	8	43	27	81
MUNICIPAL	3							93							8	2	7	19	10	32
U.N.S.S.	12							1491							70	12	12	206	80	464
U.S.S.T.E.	8							297							25	6	4	102	39	182
SAJF.	8							507							48	9	17	134	35	233
AUTORONOMO	1							136							8	1	6	32	19	56
PARTICULAR	77							10720							604	77	156	1615	480	2269
ESPECIAL	207							21833							1063	292	1207	386	660	2559
FEDERALIZADO	185							16817							928	181	295	326	499	1769
Centro de Atención Múltiple	28							2720							182	25	244	127	125	634
Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular	127							14197							654	156	354	199	374	1245
ESTATAL	55							4556							221	53	272	63	120	537
Centro de Atención Múltiple	25							1720							89	24	148	56	79	367
Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular	33							2736							125	29	124	7	59	200
PARTICULAR	7							258							28	2	36	5	11	69
Centro de Atención Múltiple	3							186							12	2	12	2	6	33
Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular	4							172							16	2	24	3	5	37
PREESCOLAR	5868	2584	36256	48768				82328	217	1262	2539				6968	583	2551	1124	229	5867
FEDERALIZADO	788	592	26315	35967				57774	71	935	1520				2528	259	2167	276	110	3614
Jardín de Niños indígena	623	183	17383	23423				50690	17	702	1272				1969	220	1814	261	110	2614
Centro de Cuidado Infantil	5	97	67	147				6477	61	231	259				622	39	240	7		207
ESTATAL	181	55	2356	3136				9632	3	138	255				269	91	381	74	59	578
Jardín de Niños	66	17	2371	3094				9972	1	128	251				269	81	374	66	30	561
Centro de Cuidado Infantil	2	38	25	63				162	2	2	4				8	7	6			15
FEDERAL	364		1696	1187				2977		164	154				252		262			252
Comité	263		1392	1119				2612		153	127				263		262			262
Comité Niños Migrantes	7		34	23				57		5	4				8		8			9
Comité Indígena	10		57	27				94		7	2				10		12			10
Comité Auto-Organizado	24		26	18				44												
U.S.S.T.E.	8	180	116	67				363	13	9	5				21		14	32		49
Centro de Cuidado Infantil	8	180	112	67				363	12	9	5				21		14	32		49

APÉNDICE 1

QUESTIONARIO SOBRE INFORMACIÓN DE LA ASIGNATURA DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PARA DOCENTES EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PLAN 1997.

Con el fin de establecer el dominio de información sobre la asignatura de Necesidades Educativas Especiales cursada en el tercer semestre de su formación, se le agradece su disposición para responder las siguientes cuestiones.

1. La diversidad es...

- a) cuando somos diferentes en lo social, cultural, económico y educativo.
- b) cuando somos diferentes en las capacidades cognitivas, afectivas-sociales, de lenguaje y/o físico-motoras.
- c) cuando somos diferentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Encontramos a la diversidad como...

- a) una condición presente en cualquier grupo escolar.
- b) una dificultad presente en cualquier grupo escolar.
- c) una diferencia presente en cualquier grupo escolar.

3. Las Necesidades Educativas Especiales son...

- a) las propiedades distintas de acuerdo al desarrollo y contextos de donde proviene cada niño.
- b) las características distintas de acuerdo al desarrollo y contextos de donde proviene cada niño.
- c) las capacidades distintas de acuerdo al desarrollo y contextos de donde proviene cada niño.

4. Los niños que presentan necesidades educativas especiales requieren de...

- a) estrategias psicológicas diferenciadas y de adecuación de recursos para facilitar el logro de los procesos educativos.
- b) estrategias filosóficas diferenciadas y de adecuación de recursos para facilitar el logro de los procesos educativos.
- c) estrategias pedagógicas diferenciadas y de adecuación de recursos para facilitar el logro de los procesos educativos.

5. Etiquetar a los niños sirve para...

- a) integrar y aceptar las características infantiles.
- b) segregar y discriminar las características infantiles.
- c) informar y formar las características infantiles.

6. Las necesidades educativas especiales derivadas del entorno son...

- a) las condiciones socioeconómicas de las familias de los niños y niñas, así como las características culturales de los padres y de la comunidad en que viven.
- b) las facilidades socioeconómicas de las familias de los niños y niñas, así como las características culturales de los padres y de la comunidad en que viven.
- c) las oportunidades socioeconómicas de las familias de los niños y, así como las características culturales de los padres y de la comunidad en que viven.

7. La discapacidad está concebida como...

- a) la consecuencia relativamente corta de problemas orgánicos, sensoriales o intelectuales.
- b) la consecuencia relativamente mediana de problemas orgánicos, sensoriales o intelectuales.
- c) la consecuencia relativamente permanente de problemas orgánicos, sensoriales o intelectuales.

8. Las discapacidades más frecuentes en el aula de la escuela primaria son...

- a) lenguaje, movilidad limitada, debilidad visual, audición y retraso mental leve.
- b) lenguaje, movilidad limitada, debilidad visual, audición y retraso mental profundo.
- c) lenguaje, movilidad limitada, debilidad visual, audición y retraso mental combinado.

9. La detección y atención oportuna de alteraciones en la comunicación y el lenguaje repercuten en...

- a) las áreas académicas y sociales.
- b) las áreas académicas y físicas.
- c) las áreas académicas y motoras.

10. El Síndrome de Down es una discapacidad...

- a) por accidente.
- b) congénita.
- c) hereditaria.

11. El mejor instrumento para detectar, atender o en su caso, canalizar una discapacidad es...

- a) la evaluación.

- b) los exámenes.
- c) la evaluación psicopedagógica.

12. Una adecuación curricular consiste en...

- a) trabajar con el mismo currículum para todos los niños, pero haciendo accesibles los contenidos en función de las necesidades educativas especiales de los niños.
- b) cambiar el currículum para todos los niños, pero haciendo accesibles los contenidos en función de las necesidades educativas especiales de los niños.
- c) eliminar el currículum para todos los niños, pero haciendo accesibles los contenidos en función de las necesidades educativas especiales de los niños.

Gracias por tu participación.

APÉNDICE 2

CUESTIONARIO SOBRE SENSIBILIZACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA AL AULA REGULAR DE NIÑOS CON CAPACIDADES DIFERENTES, PARA DOCENTES QUE EGRESARON DEL PLAN 1997 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Con el fin de establecer el grado de sensibilización sobre integración educativa al aula regular de niños con capacidades diferentes, se le solicitamos su cooperación para responder el siguiente cuestionario.

1. La integración educativa implica...

- a) que todos los niños y niñas de México con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, trabajen con el mismo currículum que los niños regulares.
- b) que todos los niños y niñas de México con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, trabajen con un currículum diferente al de los niños regulares.
- c) que todos los niños y niñas de México con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, trabajen con un currículum especial al de los niños regulares.

2. La integración escolar implica...

- a) que todos los niños y niñas de México con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, tengan la oportunidad de ingresar a la educación especial.
- b) que todos los niños y niñas de México con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, tengan la oportunidad de ingresar al aula regular.
- c) que todos los niños y niñas de México con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, tengan la oportunidad de ingresar a instituciones especiales.

3. La integración escolar y educativa es cuestión de...

- a) responsabilidad legal.
- b) responsabilidad laboral.
- c) responsabilidad social.

4. Los niños con capacidades diferentes deben recibir....

- a) un trato igualitario y equitativo en el aula regular.
- b) un trato discriminatorio y segregacional en el aula regular.
- c) un trato compasivo y sobre protector en el aula regular.

5. El principal propósito de la integración escolar y educativa es...

- a) que los niños con capacidades diferentes aprendan los conocimientos de los demás niños.
- b) Que los niños con capacidades diferentes se integre a la sociedad con los mismos derechos que los demás.
- c) Que los niños con capacidades diferentes logren un puesto público dentro de su comunidad.

6. Ha logrado identificar algunos niños y/o niñas con capacidades diferentes...

- a) Si
- b) No
- c) No sé.

7. Ha atendido niños y/o niñas con capacidades diferentes...

- a) Si
- b) No
- c) No sé.

8. Ha canalizado niños y/o niñas con capacidades diferentes...

- a) Si
- b) No
- c) No sé.

9. Considera positivo el integrar niños y/o niñas con capacidades diferentes al aula regular...

- a) Si
- b) No
- c) No sé

10. Usted tiene integrados en su aula a...

- a) ningún niño ni niña con capacidades diferentes.
- b) algunos niños y niñas con capacidades diferentes.
- c) Más de dos niños o niñas con capacidades diferentes.

Gracias por su colaboración

APÉNDICE 3

ENTREVISTA A AUTORIDADES DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE SONORA

Se agradece su colaboración en la recopilación de información sobre integración escolar, la cual está relacionada con la formación del estudiante de la Escuela Normal del Estado.

1. ¿Quién se encarga de la vinculación entre las escuelas regulares y de educación especial?

2. ¿Cuántas Unidades de Servicio y Atención a la Educación Regular (USAER) se encuentran actualmente funcionando en el Estado de Sonora?

3. ¿Cuál es el número aproximado de niños con capacidades diferentes integrados al aula regular de educación primaria?

4. Hasta el momento ¿cuáles son las estrategias que implementa la Secretaría de Educación y Cultura para capacitar a los docentes con respecto a la Integración?

5. ¿Se ha incrementado la aceptación de niños y niñas con capacidades diferentes por parte de los docentes de primaria durante los últimos cuatro años? ¿En qué número?

6. ¿Cómo evaluaría la atención que reciben los niños y niñas con capacidades diferentes en el aula regular de primaria?

7. ¿Cuál es la descripción que daría al grado de sensibilización que los docentes de primaria tienen con respecto a la integración escolar y educativa?

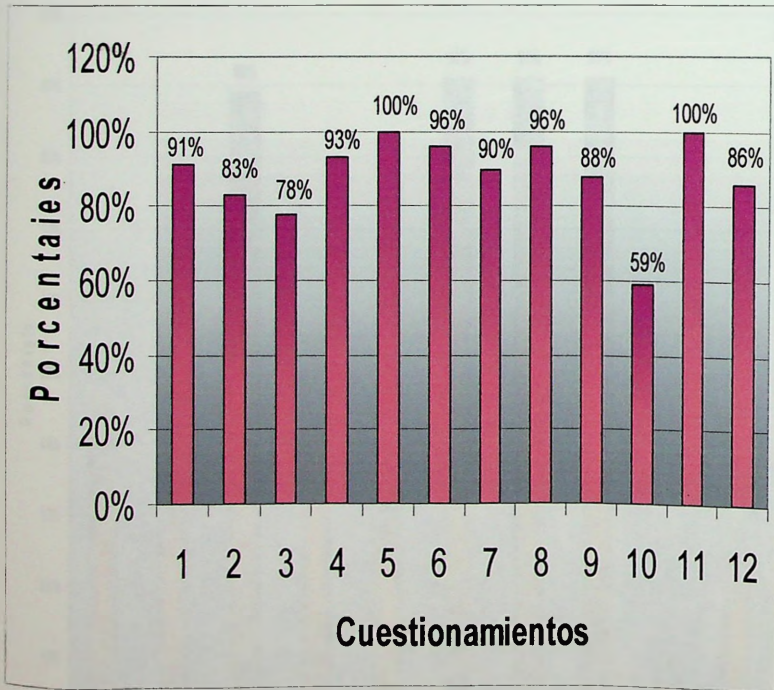
8. ¿Qué sugerencia haría a los profesores de primaria regular en la integración de niños y niñas con capacidades diferentes?

9. ¿Cuál es el tipo de vinculación entre los docentes de primaria y los de USAER?

10. ¿La sociedad está preparada para aceptar la integración de personas con capacidades diferentes? ¿Por qué?

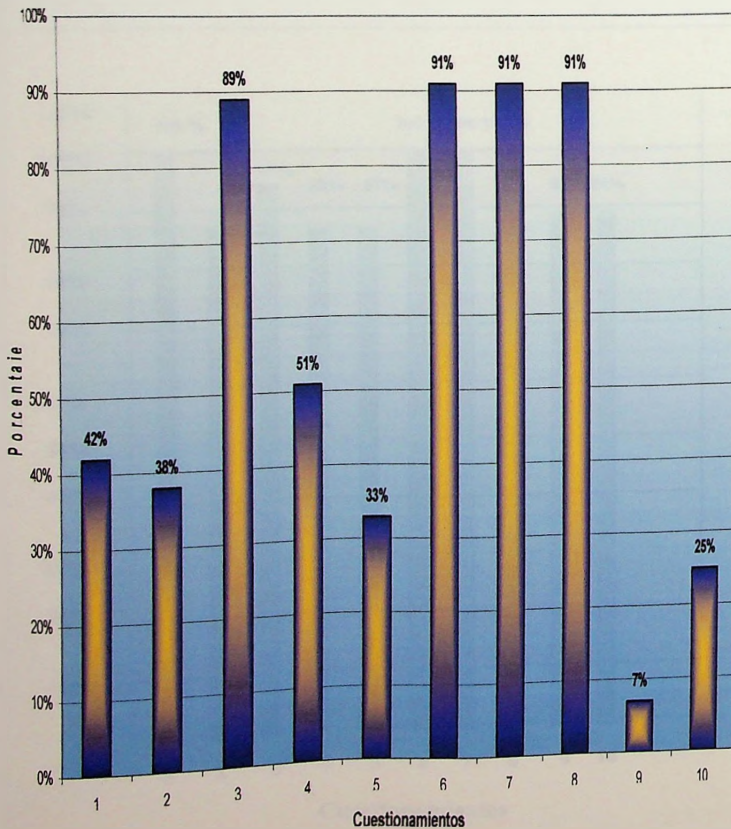
APÉNDICE 4

Gráfica en porcentajes de resultados del cuestionario sobre información de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales para docentes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997.



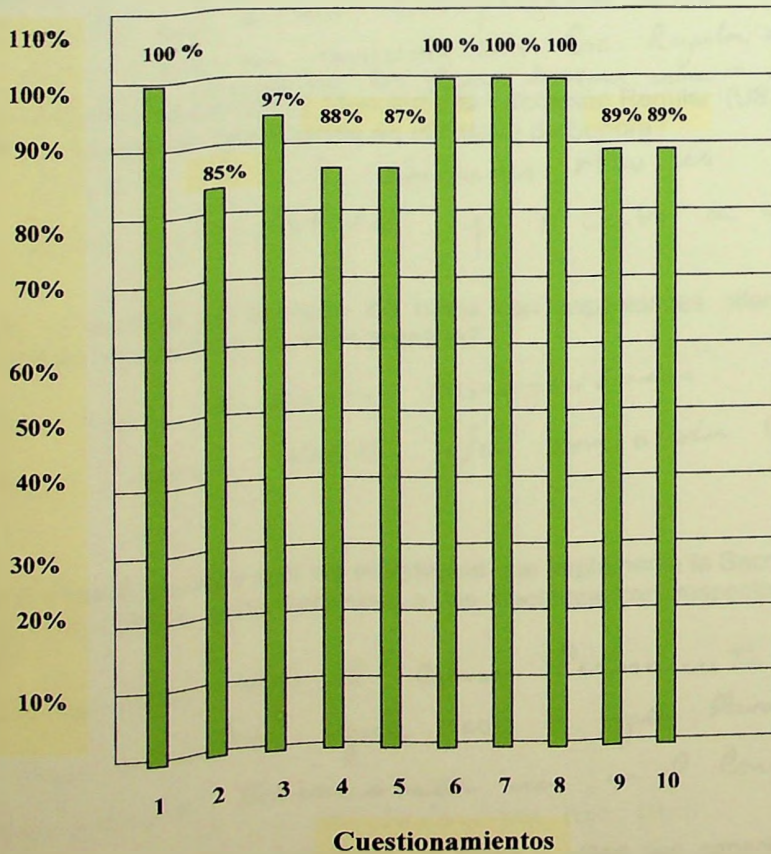
APÉNDICE 5

Gráfica en porcentajes de resultados del cuestionario sobre sensibilización para la integración educativa al aula regular de niño con capacidades diferentes, para docentes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, anterior al Plan 1997.



APÉNDICE 5

Gráfica en porcentajes de resultados del cuestionario sobre sensibilización para la integración educativa al aula regular de niño con capacidades diferentes, para docentes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997.



APÉNDICE 6

Entrevista a autoridades de la SEC (resuelta)

Se agradece su colaboración en la recopilación de información sobre integración escolar, la cual está relacionada con la formación del estudiante de la Escuela Normal del Estado.

1. ¿Quién se encarga de la vinculación entre las escuelas regulares y de educación especial?

El Programa de Fortalecimiento y de la Integración educativa está diseñado para que la Escuela Regular reciba a los niños con NEE y/o con o sin discapacidad recibiendo el apoyo de USAER. Educ. Esp. en conjunto con Esc. Regular son los que ejecutan estas acciones. Asimismo los Padres de Fam. están en un plano muy importante.

2. ¿Cuántas Unidades de Servicio y Atención a la Educación Regular (USAER) se encuentran actualmente funcionando en el Estado de Sonora?

124 USAER y 8 Unidades Móviles.
38 CAM 6 CRIE y 1 Centro de la Conducta.

3. ¿Cuál es el número aproximado de niños con capacidades diferentes integrados al aula regular de educación primaria?

586 con diversos discapacidades.
25,890 con NEE y/o con o sin Discap.

4. Hasta el momento ¿cuáles son las estrategias que implementa la Secretaría de Educación y Cultura para capacitar a los docentes con respecto a la integración?

Primera con el curso Permanente y el de Seguimiento que es el que avanza los escuelas de Seguimiento. Crea una sede mes en el Consejo Técnico.

5. ¿Se ha incrementado la aceptación de niños y niñas con capacidades diferentes por parte de los docentes de primaria durante los últimos cuatro años? ¿En qué número?

Si hablamos de porcentajes Educ. Esp. tiene una cobertura del 19.3% a la fecha y si miras que ha ido en aumento

6. ¿Cómo evaluaría la atención que reciben los niños y niñas con capacidades diferentes en el aula regular de primaria?

En algunos de primaria en otros medianamente y en otros totalmente aislada por lo que en n° podríamos decir que entre esto es el de 40

7. ¿Cuál es la descripción que daría al grado de sensibilización que los docentes de primaria tienen con respecto a la integración escolar y educativa?

De igual manera algunos muy comprometidos pero otros con obligados, otros nada.

8. ¿Qué sugerencia haría a los profesores de primaria regular en la integración de niños y niñas con capacidades diferentes?

Que les permitan llevar una vida común con alumnos regulares, es un gran reto que llevaré a un gran aprendizaje para todos. No temerle a el logro de actividades que serán logrados mediante un proceso.

9. ¿Cuál es el tipo de vinculación entre los docentes de primaria y los de USAER?

Debe ser el mejor en un trabajo colaborativo y de manera corresponsable.

10. ¿La sociedad está preparada para aceptar la integración de personas con capacidades diferentes? ¿Por qué?

No, culturalmente no estamos preparados y de esta manera también es un proceso. Consolidar una cultura de respeto a la diversidad es un compromiso de todos.

